

Beispielkommunikation

Formen und Funktionen der Beispielverwendung
in der verbalen Interaktion

DISSERTATION
zur Erlangung
des akademischen Grades
eines Doktors der Philosophie
am Fachbereich 2:
Philologie / Kulturwissenschaften
der Universität Koblenz-Landau

vorgelegt im Promotionsfach Germanistik
Schwerpunkt: Linguistik
am 16.9.2011
von Heike Rettig, M.A.
geb. am 14.1.1962 in Bensheim a. d. Bergstraße
Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Ulrich Biere
Zweitgutachter: Prof. Dr. Stephan Habscheid

Meiner Familie und dem Andenken meines Vaters, Walter Rettig, gewidmet.

Danksagung

Mein Dank gilt meinen Betreuern, Herrn Prof. Dr. Rainer Wimmer und Herrn Prof. Dr. Bernd Ulrich Biere, die mich ermutigend und unterstützend auf einem langen Weg begleitet haben. Danken möchte ich auch für die Förderung dieser Arbeit durch Stipendien des Landes Rheinland-Pfalz und des Instituts für deutsche Sprache. Am Institut für deutsche Sprache in Mannheim wurde mein Vorhaben mit Interesse aufgenommen; für eine anregende und schöne Zeit des wissenschaftlichen Arbeitens danke ich insbesondere Dr. Wolfgang Teubert, Prof. Dr. Gerhard Stickel und der langjährigen Leiterin der Bibliothek, Eva Teubert. Den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie den Projektleitern des SFB-Projektes „Perspektivität und Persuasion“, insbesondere Dr. Carlo Michael Sommer, danke ich für die Förderung der ersten Ideen zu diesem Vorhaben, die in der guten Atmosphäre des interdisziplinären Arbeitens am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg entstanden sind; ein wesentlicher Teil meiner Korpusdaten wurde mir vom Projekt für die wissenschaftliche Arbeit überlassen.

Von ganzem Herzen möchte ich meiner Familie danken, vor allem meinen Kindern Luise und Moritz für ihre großzügige Langmut und besonders meinem Mann, der mir stets unerschütterlich zur Seite gestanden hat. Ohne die selbstlose und unermüdliche Hilfe meiner Mutter Edith Rettig in allen Zeiten großer Arbeitsbelastung hätte ich dieses Vorhaben nicht zu Ende bringen können. Über das inhaltliche Interesse, das mein Schwiegervater, Wolf Liebert, meiner Arbeit entgegengebracht hat und seine tatkräftige Unterstützung bei den redaktionellen Endkorrekturen habe ich mich sehr gefreut.

Meinen Kolleginnen und Kollegen am Institut für Germanistik der Universität Koblenz danke ich für ihren Ansporn und die motivierende Arbeitsatmosphäre. Insbesondere meine Kollegin Iris Meinen hat dafür gesorgt, dass mir das gleichzeitige Verfassen unserer Promotionsarbeiten nicht nur als eine Zeit intensiver geistiger Arbeit und Anstrengung, sondern auch als eine Zeit fröhlicher freundschaftlicher Verbundenheit und selbstverständlicher gegenseitiger Hilfsbereitschaft in Erinnerung bleiben wird.

Für die unverzichtbare und kompetente Hilfe bei den umfangreichen Korrektur- und Layout-Arbeiten danke ich Edda Hornberger, sowie Anna Eichelhard für ihre schnelle und sorgfältige Transkriptionsarbeit.

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	11
1.1. Struktur und Ziele der Arbeit	11
1.2. Korpus	17
2. ANNÄHERUNGEN	24
2.1. Kurze Übersicht zur Wort- und Begriffsgeschichte	24
2.2. Beispiel und Exempel in philosophischen und rhetorischen Nachschlagewerken	26
2.3. „Beispiel“ und „Exempel“ in Bedeutungswörterbüchern	30
3. DAS BEISPIEL IN DER THEORETISCHEN BETRACHTUNG VERSCHIEDENER DISZIPLINEN	40
3.1. Beispiele als Argumentationsmittel in der antiken Rhetorik	40
3.1.1. Beispiele als Beweismittel	41
3.1.2. Arten von Beispielen	43
3.1.3. Rhetorische Beispielargumentation nach Aristoteles	45
3.1.4. Rhetorische Beispielargumentation als Verknüpfung von Induktion und Deduktion	47
3.1.5. Unterhaltung, Leidenschaftserregung und Redeschmuck	53
3.2. Beispiele in der neueren Rhetorik und Argumentationsforschung	56
3.2.1. Fondement par le cas particulier: Beispielargumentation bei Perelman / Olbrechts-Tyteca	56
3.2.1.1. Zustimmungsgeltung und hörerseitige Einverständnisse	56
3.2.1.2. Typen von Beispielen: Anschauliches Beispiel, typisches Beispiel und Vorbild	58
3.2.1.3. Beispiel und Analogie bei Perelman / Olbrechts-Tyteca	71
3.2.2. „Reasoning from Generalization“ bei Toulmin / Rieke / Janik	72
3.2.2.1. Analogieargumentation bei Toulmin / Rieke / Janik	73
3.2.2.2. Generalisieren bei Toulmin / Rieke / Janik	74
3.2.3. Beispielargumentation als Muster bei Kienpointner	76
3.2.3.1. Alltagssprachliche induktive Generalisierung bei Kienpointner	78
3.2.3.2. Illustrative Beispielargumentation bei Kienpointner	85
3.3. Die Rolle von Beispielen im Erkenntnis- und Verstehensprozess	90
3.3.1. Ein kurzer Gang: Das Beispiel in der neuzeitlichen Philosophie und Soziologie	91
3.3.2. Aufhebung der Opposition zwischen Beispiel und Idee: Das Beispiel als Kunstwerk bei Sacksteder	101
3.3.3. Das Beispiel außerhalb der „Subsumptionslogik“ bei Buck	106
3.3.4. Die Beispieltheorie Marcuschis: Das Beispiel als „zweistelliger Prädikator“	113
3.3.5. Die Struktur des Beispielverstehens bei Wittgenstein	121
3.3.6. Der psychologische Mechanismus der Induktion: Das Beispiel aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive	127
3.3.7. Die Epistemologie des Exemplarischen nach Willer / Ruchatz / Pethes	131
3.4. Erzählen in Beispielen: Ergebnisse der literaturwissenschaftlichen Exempelforschung	141
3.4.1. Exempel als funktional bestimmte Gattung	141
3.4.2. Exempel-Funktionen in der historischen Entwicklung	146
3.4.3. Exempel in der modernen Literatur?	148
3.4.4. Das Beispiel als „dependent statement“ bei Lyons	152
3.5. Das Beispiel im Prozess der Wissensvermittlung	157

3.5.1.	Das Konzept des Exemplarischen Lehrens und Lernens	157
3.5.2.	Cased-based reasoning: Problemlösen als fallbasiertes Lernen	169
3.6.	Der „persuasive impact“ des lebendigen Einzelfalls: Psychologische Erkenntnisse über Urteilsheuristiken und „generalization fallacy“	172
4.	BEISPIELE IN DER LINGUISTISCHEN SPRACHBETRACHTUNG	182
4.1.	EXEMPLIFIZIEREN, BEISPIELNENNEN und BEISPIELGEBEN als selbstverständliche Sprachhandlungsmuster	182
4.2.	Exemplifikation als Sprechakt und „cotextuelle Relation“ bei Caffi / Hölker	191
4.3.	Exemplarische Geschichten in der Alltagskommunikation: Die Analysen von Keppler	196
4.4.	Entrüstung in Beispielgeschichten: Günthners Analysen zur interaktiven Konstruktion von moralischen Werten	202
4.5.	Exemplifizieren als Textsorte bei Schwitalla (1991) und Cirko (2001):	210
4.6.	Beispiele als Verfahren der Veranschaulichung bei Brüner / Gülich (2002) und Brüner (1999)	216
4.7.	Beispielgeschichten als Ethnomethode des alltäglichen Argumentierens bei Müller / di Luzio	225
4.8.	„Funktionales“ und „argumentatives“ Erzählen bei Gülich, Quasthoff und Deppermann/ Lucius-Hoene	232
4.9.	Beispiele als typische Argumentationsform in Schülerargumentationen: Gesprächsanalytische Untersuchungen von Spiegel und Schütte	242
4.10.	Beispiele als Schlüsselwörter im Diskurs: Die Studie von Stenschke (2004)	259
5.	BEISPIELVERWENDUNG ALS SPRACHLICHE HANDLUNG	263
5.1.	Das Beispiel als Konnex von Allgemeinem und Besonderem	263
5.2.	Zur Analysemethodik	265
5.3.	Ein Strukturmodell	269
5.4.	Beispielverwenden als sprachliche Handlung	272
5.5.	Sprachliche, nicht-sprachliche und multimodale Beispielpräsentation	276
6.	ANALYSE-ERGEBNISSE I BESCHREIBUNGSASPEKTE SPRACHLICHER REALISATIONSFORMEN VON BEISPIELVERWENDEN	279
6.1.	Explizite lexikalische Markierungen und andere Formen des <i>displays</i> von Beispielverwendung	279
6.1.1.	Beispielindikatoren in bisherigen Analysen	281
6.1.2.	Eigene Analyseergebnisse	284
6.1.2.1.	<i>Display</i> durch kontextuell deutbare lexikalische Indikatoren	289
6.1.2.2.	Kollokationen mit „zum Beispiel“	298
6.2.	Relevantmachen der Beispiel-Quelle	304
6.2.1.	Keine Quellenangabe	304

6.2.2.	Eigene Person als Quelle für direkte Beobachtungen und Wahrnehmungen	305
6.2.3.	Öffentliche Medien als explizierte Herkunftsquelle	315
6.2.4.	Personen und Hörensagen als Quellenangabe	317
6.3.	Das Allgemeine auf der Äußerungsebene	320
6.3.1.	Worauf können Beispiele Bezug nehmen?	320
6.3.2.	Fallanalysen	322
6.3.2.1.	Das Allgemeine als komplexe Sachverhaltsdarstellung	322
6.3.2.2.	Das Allgemeine als thematisches Stichwort	324
6.3.2.3.	Das Allgemeine als Platzhalterausdruck	325
6.3.2.4.	Bestimmung des ungesagten Allgemeinen aus dem direkten Kontext	328
6.3.2.5.	Das Allgemeine als Individualkategorie	330
6.3.2.6.	Das Allgemeine als unterdeterminierter Bezugsausdruck	331
6.3.2.7.	Das Allgemeine als Präposition	331
6.3.2.8.	Pragmatische Perspektive: Das Allgemeine als Handlungsvorschlag, Forderung und Bewertung	332
6.4.	Beispielpräsentation auf der Äußerungsebene	335
6.4.1.	Dimensionen der Beispielrealisation	335
6.4.2.	Ausgewählte Realisierungsformen im Detail	338
6.4.2.1.	Beispiel als „kognitiver Link“	338
6.4.2.2.	Szenarios als Beispiele	339
6.4.2.3.	Negativbeispiele	343
6.4.2.4.	Existenzverweis auf Beispiele	344
7.	ANALYSE-ERGEBNISSE II HANDLUNGS- UND INTERAKTIONSMUSTER DER BEISPIELVERWENDUNG	349
7.1.	Sprecherbezogene Handlungsmuster	350
7.1.1.	„Nachgestellte“ Beispiele	350
7.1.2.	„Vorangestellte“ Beispiele	352
7.1.3.	Solo-Beispiele	355
7.1.4.	Das Beispiel in der Mitte	356
7.1.5.	Beispielverschachtelungen	361
7.1.6.	Sonderfall: Beispielankündigung ohne Beispiel	361
7.2.	Interaktionsmuster	362
7.2.1.	Gegenbeispiel	362
7.2.2.	Unterstützungsbeispiel	371
7.2.3.	Beispieleinforderung 1	380
7.2.4.	Beispieleinforderung 2	381
7.2.5.	Partnerseitige Explizierung / Perspektivierung des Allgemeinen	382
7.2.6.	Gemeinsame Beispielvermehrung	386
7.2.7.	Beispielinhalte thematisieren / problematisieren	389
7.2.8.	Beispiele als Antwort auf eine Frage	390
7.2.9.	Beispiele zurückweisen	393
8.	ANALYSE-ERGEBNISSE III BEFRAGUNGSERGEBNISSE WAHRNEHMUNG UND BEWERTUNG VON BEISPIELVERWENDUNG	395
8.1.	Aufbau und Ablauf der Befragung	395
8.2.	Häufigkeit und Formen von Beispielaktivitäten	396
8.3.	Sprachliche Bezugnahme auf Beispielaktivitäten	397
8.4.	Arten von Beispielen	398

8.5. Eigenschaften, Funktionen und Wirkung von Beispielen aus der Sicht der Diskutanten	399
8.5.1. Das Verhältnis konkret / abstrakt	399
8.5.2. Generalisieren / Abstrahieren	400
8.5.3. Intentionen und perlokutionäre Effekte	400
8.5.4. Bewertung von Beispielen als Argumentationsmittel	404
8.5.5. Wahrgenommene Strategien der Beispielverwendung	409
8.5.6. Zusammenfassung	411
9. ANALYSE-ERGEBNISSE IV	
AUSGEWÄHLTE ASPEKTE DES BEISPIELVERWENDENS IM GESPRÄCH	413
9.1. Aristoteles im Alltag: Was Meerschweinchen und Vögel gemeinsam haben	413
9.1.1. Fall 1: Was Vögel mit Meerschweinchen und Hunden gemeinsam haben	414
9.1.2. Fall 2: Auch Hunde haben etwas mit Vögeln gemeinsam	417
9.1.3. Fall 3: Mucki und Anka: Ein fehlgeschlagener Versuch der Argumentation mit „historischen Fällen“	420
9.1.4. Fall 4: Wer den Wellensittich nicht sauber macht, kann keinen Schäferhund haben	421
9.1.5. Fall 5: Alle Tiere riechen, auch Wüstenspringmäuse	422
9.2. Beispiele dimensionieren einen Vorstellungraum	424
9.2.1. Papst oder Mörder	425
9.2.2. In den Kral oder nach Frankreich	426
9.3. „Das glaub ich auch immer noch nicht, dass ich das bin“ Zweifel an der Faktizität der Partnerbeispiele	427
9.4. Man ist oft viel mehr der andere als man selbst: Die sinnstiftende Kraft des Beispiels	430
9.5. Im Sog der Beispielgeschichte: Auseinandersetzung mit den Beispielfiguren	432
9.6. Steffi lernt nicht sparen: Ein Unterstützungsbeispiel schützt das Image der Mutter	435
9.7. Zum Beispiel? Die argumentative Kraft des Beispiele-Einforderns	436
9.8. Wie die westlichen Industriestaaten Feudalsysteme stabilisieren: Interaktives Erklären am Beispiel	437
9.9. „Tradierte“ Beispielmotive im Immigrationsdiskurs	439
9.9.1. „Die Ausländer bei der Müllabfuhr“	440
9.9.2. Die „vorbildhafte“ Schweiz als Diskurselement	447
9.9.3. „Schaurige Geschichten“ als Beispiele	450
9.10. Im Nachtcafé: Die Rolle von Beispielen in der Talkshow	453
9.10.1. Menschen und ihr Leben als Fallbeispiele im medialen Kontext	453
9.10.2. Beispiele als Moderatorenwerkzeuge	468
10. AUSBLICK	473
11. LITERATUR	475

1. Einleitung

1.1. Struktur und Ziele der Arbeit

Das Beispiel ist ein hoch komplexer, historisch sich vielfach ausdifferenzierender Begriff, mit dem sich seit der Antike die geisteswissenschaftlichen Disziplinen intensiv auseinandergesetzt haben. Die Orientierung am Besonderen, am Konkreten, am Einzelfall, am Exemplarischen ist eine zentrale menschliche Denkbewegung bei der Erkenntnisgewinnung, der Wissensvermittlung, dem Verstehen und der Verständigung ebenso wie bei der Überzeugung und Glaubhaftmachung. Es geht beim Beispiel, wie Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 17) eingängig formulieren, fundamental um „das epistemologische Grundproblem der Verhältnisstiftung von Allgemeinem und Besonderem“.

Wie wir aber in unserem ganz gewöhnlichen, alltäglichen Sprechen mit Beispielen umgehen, welche Rolle „das Exemplarische“ insbesondere in der verbalen, mündlichen Interaktion spielt, wozu und wie wir Beispiele einsetzen, das ist linguistisch wenig und vor allem nicht systematisch untersucht. Wir nehmen im Alltag immer wieder explizit metasprachlich auf das Beispielgeben Bezug, wenn wir etwa sagen „Gib mir doch mal ein Beispiel“ oder „Ich mach mal ein Beispiel“. Die Analyse der Gesprächspraxis zeigt zudem, dass die Beispielverwendung kein randständiges, sondern ein sehr häufig zu beobachtendes sprachliches Phänomen in verschiedenen Kommunikationskontexten ist, von dem sich vermuten lässt, dass es gerade für die Alltagskommunikation fundamental ist. Die vorliegende Arbeit hat deshalb zum Ziel, Beispiele in der Sprachverwendung als eine Form des sprachlichen Handelns fassbar und analysierbar zu machen und die Erscheinungsformen sowie Wirkungs- und Funktionsweisen auf der Grundlage von Transkripten natürlichsprachiger Dialoge empirisch zu untersuchen.

In Kapitel 2 findet eine erste Annäherung an den Begriff und die Funktionen des Beispiels statt. Hier werden die fachlichen Definitionen in rhetorischen und philosophischen Wörterbüchern betrachtet und die lexikalisierten Alltagsbedeutungen von „Beispiel“ und „Exempel“ unter Heranziehung der Einträge in allgemeinsprachigen Bedeutungswörterbüchern analysiert.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit dem Beispiel aus der Perspektive verschiedener Disziplinen. Es werden Dimensionen des Beispielbegriffs, des fallbezogenen Denkens und des Argumentierens mit Beispielen betrachtet. Es wird auf die grundlegende Rolle des Beispiels, des Besonderen beim Erkennen und Verstehen des Allgemeinen eingegangen, auf die Beschreibungen der Beispielfunktionen und „Funktionslogiken“ auf verschiedenen Ebenen. Dabei wird auch die Beziehung des Beispiels zur Analogie und zum so genannten *cased-based-reasoning* herausgearbeitet. Innerhalb dieses Teils wird ausführlich auf Ansätze aus der klassischen Rhetorik, insbesondere auf die „rhetorische Induktion“ bei Aristoteles, sowie auf die Analysen des Argumentierens mit Beispielen in der modernen Rhetorik, vor allem bei Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004), Toulmin / Rieke / Janik (1984) und Kienpointner (1992), eingegangen. In philosophischer und erkenntnistheoretischer Perspektive erweist sich das Beispiel, das exemplarische Denken, die Epagoge, als zentral für Erkenntnis, Lernen, Verstehen und Verständigung. Das „Wesen“ des Exemplarischen wird auch in den Theorien des exemplarischen Lernens diskutiert und in der Literaturwissenschaft wird das Exempel als funktional bestimmte Gattung aufgefasst und untersucht. Fallbasiertes Schließen (*cased-*

based reasoning, CBR) geht davon aus, dass „Fälle“ von zentraler Bedeutung für das menschliche Lernen und Denken sind, dass im Gedächtnis gespeicherte relevante frühere Fälle dazu benutzt werden, einen neuen Problemfall zu interpretieren oder zu lösen. Es ist hier die Verbindung zum „induktiven Weg“ zu erkennen, ohne dass diese Tradition im CBR thematisiert wird. In der Sozialpsychologie finden sich interessante Forschungsergebnisse in Bezug auf die Wirkkraft von Beispielen bei der Meinungs- und Urteilsbildung. Vor allem im Kontext der sozialen Kognition wird untersucht, welche Regeln Menschen benutzen, um sich soziale Urteile und Meinungen zu bilden und welche Rolle dabei die Thematisierung von Einzelfällen spielt. In zahlreichen Experimenten wurde gezeigt, dass sogenannte Urteilsheuristiken (insbesondere Verfügbarkeits- oder Repräsentativitätsheuristik), die Menschen als „mental rules“ verwenden, zu Verzerrungen bei der Wahrnehmung der sozialen Welt beitragen.

Der ganze Reichtum der jahrhundertelangen Beschäftigung mit dem Einzelnen, dem Besonderen, dem Exemplarischen lässt sich natürlich nicht in einem Kapitel erfassen und lässt sich auch nicht einer vereinheitlichenden Systematik unterwerfen. Als eine zentrale Erkenntnis der theoretischen Auseinandersetzung der verschiedenen Disziplinen mit dem Beispiel kann jedoch festgehalten werden, dass das Allgemeine(re), zu dem das Beispiel in Bezug steht, in der konkreten Analyse nicht vernachlässigt werden darf. Selbst wenn Beispiele, wie bei Sacksteder (1964) herausgestellt, eine Entdeckungsprozedur darstellen, es also noch gar nicht klar ist, worauf man mit der Betrachtung von Beispielen zielt oder aber, wie Buck (1989) es pointiert ausdrückt, man sich „an Hand von Beispielen vorzüglich über solches Allgemeines, das exakt weder bestimmt noch bestimmbar ist“ (Buck 1989, S. 138) verständigt, so heißt ein Beispiel verwenden doch immer, dass das Beispiel in einem Bezug zu etwas über das Beispiel selbst Hinausweisendem gemeint ist. Diese prinzipielle Relationalität (die nicht einfach durch eine Beschreibung als „Beispiel-für-etwas“ fassbar ist) sowie die sprachlichen Erscheinungsweisen des Allgemeinen werden in den linguistischen Analysen zum Beispielgebrauch vernachlässigt bzw. nur implizit behandelt. Das Allgemeine kam in der hier vorgestellten Arbeit durch die Beschäftigung mit den verschiedenen Traditionen dagegen als essentielles Element der Beispielverwendung in den Blick und ist entsprechend in die vorliegende Konzeption von Beispielverwenden als sprachliche Handlung eingegangen. Die Erkenntnisse zum Beispiel und seinen Funktionen, die sich aus den Betrachtungen in Kapitel 3 ergeben haben, habe ich als Deutungsangebote, als mögliche „Deutungskalküle“ für meine linguistischen Analysen aufgefasst: „Vorgefaßte Ideen sind in jedem wissenschaftlichen Werk schädlich, während ein Gespür dafür, wo Probleme liegen, zur Grundausrüstung eines wissenschaftlichen Denkers gehört, und diese Probleme zeigen sich dem Beobachter zuerst durch seine theoretischen Studien“ (Malinowski 1979, S. 31).

Kapitel 4 beschäftigt sich mit bisherigen Analysen zur Beispielverwendung in der Text- und Gesprächslinguistik. Im Kontext der Analyse der Sprachverwendung in der natürlichen Sprache wird das Beispiel allerdings nur selten als eigenes Thema behandelt. Die wenigen vorhandenen Analysen eröffnen jedoch wichtige Dimensionen einer sprach- und sprachhandlungsbezogenen Betrachtung von Beispielen. Dabei wird in verschiedenen linguistischen Arbeiten Exemplifizieren / Beispielnennen als sprachliche Handlung selbstverständlich vorausgesetzt, aber nicht konzeptuell betrachtet. In konkreten Gesprächskontexten werden Beispiele unter verschiedenen Aspekten analysiert, so wird etwas bei Günthner (1995) die Rolle von Beispielgeschichten für die Erzeugung gemeinsamer moralischer Entrüstung und die damit verbundene interaktive Konstruktion von moralischen Werten beschrieben. Bei Brünner / Gülich (2002) wird das Beispiel im Rahmen von Veranschaulichungsverfahren

thematisiert, bei Deppermann / Lucius-Hoene (2003) wird der Induktionsschluss als Grundprinzip des „erzählerischen Argumentierens“ erkannt - Beispielgeschichten fungieren als „Belegepisoden“ für eine Gesamtkonklusion. Müller / di Luzio (1995) sehen als wesentliche Funktion von Beispielgeschichten in Gesprächen die Begründung bzw. Stützung einer Schlussfolgerung. Sie arbeiten eine gesprächsspezifische Dreischritt-Prozedur heraus, in der die Beispielgeschichte gerahmt wird durch eine allgemeine, generische Aussage, die der Geschichte vorausgeht und die nach dem Ende der Geschichte als Konklusion reformuliert wird. Dies stellt nach Müller / di Luzio eine Ethnomethode des alltäglichen Argumentierens dar. Spiegel (1999, 2003) und Schütte / Spiegel (2002) beschäftigen sich mit der Rolle von Beispielen in Schülerdiskussionen. Deren gesprächsanalytischen Untersuchungen ergeben, dass Beispiele in diesem Kontext vor allem in argumentativ-explikativer Funktion eingesetzt werden, die Glaubwürdigkeit durch Beispiele entsteht laut Schütte / Spiegel (2002) vor allem durch Nachvollziehbarkeit, d.h. indem der Sprecher / die Sprecherin konkrete Weltausschnitte aus der gemeinsamen Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler anschaulich und damit nachvollziehbar und nachprüfbar darstellt.

In Kapitel 5 werden Elemente zu einer linguistischen Konzeptualisierung von Beispielkommunikation entwickelt. Dabei wird aus der Betrachtung und Bewertung der bisherigen Untersuchungen eine Konzeption des Beispielverwendens als sprachliche Handlung vorgestellt, die im Kern eine Konnexstiftung von Besonderem und Allgemeinem enthält. Die Stiftung dieses Konnexes kann dabei sprecherseitig, aber auch Hörerseitig vorgenommen werden. Damit soll dem Rechnung getragen werden, dass das Beispiel in allen Ansätzen als relationaler Begriff aufgefasst wird, d.h. es wird explizit oder implizit davon ausgegangen, dass es etwas Zweites gibt, wofür das Beispiel ein Beispiel ist oder zu dem es in Bezug steht. Wie eben ausgeführt, wurde „das Allgemeine“ insbesondere in der Linguistik wenig reflektiert. Dabei zeigt sich das Allgemeine in der Forschungsliteratur vielgestaltig und abhängig von der Untersuchungsperspektive: Allein auf der Ebene der Bezeichnungen finden sich zahlreiche Begriffe dafür wie Idee, Aussage, Behauptung, Position, allgemeine Wahrheit, allgemeiner Satz, Verallgemeinerung, Unterscheidung, Prinzip, Regel, Maxime, Verhaltensweise, Begriff, Kategorie etc. Alle Kategorisierungen verweisen aber auf etwas relativ Allgemeineres, Abstrakteres, Generelleres als das Beispiel. Wie diese Elemente des Besonderen ("Beispiel") und des Allgemeinen gefasst werden und wie ihre Relationierung im Sinne einer Verhältnisstiftung beschrieben werden können, ist Bestandteil dieses Kapitels. Daneben müssen weitere Elemente der komplexen Beispielhandlung erfasst werden. Dazu gehört das Anzeigen einer Beispielhandlung ("display des Beispielstatus") sowie Handlungskomplexe, die in der Form des gewählten Beispiels selbst liegen.

Zahlreiche metasprachliche Rahmungen („zum Beispiel“, „beispielsweise“, „nehmen wir als Beispiel“ u.ä.) weisen den Adressaten darauf hin, dass etwas vom Sprecher oder Sprecherin intentional als Beispiel gemeint sein kann, dass bestimmte Äußerungsteile vom Adressaten als Beispiel verstanden werden sollen. Nicht zuletzt kann man ja auch explizit performativ äußern „Ich gebe mal ein Beispiel dafür“ oder jemanden direkt auffordern, Beispiele zu nennen. Wir können also explizit metasprachlich ankündigen, dass wir eine solche Handlung vollziehen wollen bzw. andere dazu auffordern, dies zu tun. Auch die Lexikalisierung und Bedeutungsbeschreibungen von „Beispiel“ und „Exempel“ im Bedeutungswörterbuch verdeutlichen, dass in unserem kulturellen Kommunikationsuniversum das „Beispiel-Geben“ zum Repertoire der kommunikativen Fähigkeiten gehört.

Aus diesem Modell wird schließlich ein Ansatz auf der Basis der "grounded theory" (Strauss 1996) gewonnen, Beispiele in der Kommunikation zu untersuchen. Dabei werden gesprächsanalytische und hermeneutische Ansätze aus der Handlungssemantik aufeinander bezogen und Möglichkeiten für eine Adaption gezeigt.

Die empirische Analyse (Kapitel 6 – 9) lässt sich daher als korpusbasierte, interpretative Semantik beschreiben. Dabei spielt die deutende, der Sequenzialität des Gesprächs folgende Paraphrase eine wichtige Rolle; sie bildet die Basis für stärker komprimierte Beschreibungsformen. Dadurch treten Ähnlichkeiten verschiedener Gebrauchsweisen stärker in den Vordergrund, so dass der konventionalisierte Charakter der Handlungen als Handlungsmuster deutlich werden kann. Bezugnehmend auf Heringer (1974) und die zahlreichen praktischen Anwendungen (etwa Bischl 2000, Faber 1994, Holly / Kühn / Püschel 1986, von Polenz 2008 u.a.) wird das Beispielverwenden mithilfe der Indem-Relation als eine komplexe Handlung, bzw. als komplexe Folge von Handlungen beschrieben. Insbesondere von Holly / Kühn / Püschel (1986), Holly / Püschel / Bergmann (2001) aber auch von Biere (1997), Klemm (2002) oder Habscheid (2003) wurden Ansätze präsentiert, wie interpretative Verfahren auf Gespräche angewandt werden können. Dadurch wurden auch die eher ethnografisch orientierten Ansätze aus der angewandten Diskursforschung einbezogen, die heute fester Bestandteil jeder linguistischen Analyse von Gesprächen sind.

In der Analyse werden die vielfältigen Phänomen- und Funktionsbeschreibungen aus den theoretischen Überlegungen als „Deutungskalküle“ für die Analysen im empirischen Teil verwendet. Der Begriff Deutungskalkül soll deutlich machen, dass es nicht darum gehen kann, mit vorab gebildeten Kategorien sprachliche Interaktionsereignisse im empirischen Material nur noch zu verifizieren – dies wird zu recht häufig von Vertretern ethnografisch orientierter Ansätze kritisiert, die dann allerdings nur Kategorien als emergierend aus dem Untersuchungskorpus gelten lassen. Ein solches, reines bottom-up-Vorgehen, ist aber aus Sicht der hermeneutisch orientierten interpretativen Semantik gar nicht möglich, da wir immer Vorannahmen besitzen, von denen wir ausgehen, wobei diese allerdings mehr oder weniger reflektiert sein können und durch die Auseinandersetzung mit dem empirischen Material auch veränderbar sein müssen. Bereits indem wir so etwas wie „Beispiele“ in Gesprächen überhaupt suchen, manifestiert sich ein Vorverständnis des Gegenstandes.

Entsprechend stellt mein Vorgehen daher kein ausschließlich aus dem Material emergierendes Verfahren im Sinne der ethnomethodologischen Konversationsanalyse dar, d.h. es werden nicht nur die Fälle untersucht, in denen die Interaktionsbeteiligten einander (und damit dem Analysierenden) durch Aufzeigeleistungen ihre Beispielverwendung explizit anzeigen, zumal in die Interpretation von etwas als *display* für etwas die Annahmen der Analysierenden eingehen, wie Deppermann kritisch bemerkt: „Wird aber die Frage „Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum display wovon?“ ausgeblendet, dann werden die konstitutiven Interpretationsleistungen des Analytikers verschleiert“ (Deppermann 2000, S.101). Es wäre zudem sehr unbefriedigend, wenn man sich bei der Identifikation von Beispielverwendung auf explizite Fälle des Anzeigens von Beispielverwendung durch die Interagierenden beschränken müsste, denn dadurch wird ein großer Bereich offensichtlicher Beispielverwendungen von vornherein ausgeblendet.

Wie aber identifiziert man dann in der Analyse Äußerungen als Fälle von Beispielverwendung? Wie etliche der betrachteten linguistischen Beispielanalysen zeigen, tragen auch Vertreter des ethnografischen Ansatzes als Analysierende einen impliziten, nicht reflektierten

und so intersubjektiv nicht zugänglichen Beispielbegriff an die Gespräche heran, wenn sie Äußerungen ohne eindeutiges *display* durch „zum Beispiel“ als Fälle von Beispielverwendung deuten. Aus diesem Dilemma kann man sich meiner Ansicht nach nur befreien, wenn man eine im Kern funktional zu bestimmende, komplexe Sprachhandlung zu Grunde legt, bei der Beispiel und Allgemeines in vielfältiger Weise aufeinander bezogen sind und auf der Äußerungsebene in Form und Explizitheit ganz unterschiedlich realisiert werden können. Die Identifikation einer Äußerung als Fall einer Beispielverwendung wird damit zu einer konzeptuell gestützten und reflektierten Interpretationsleistung des/der Analysierenden, die am konkreten Gespräch aufgezeigt und begründet werden muss.

Im der empirischen Analyse (Kapitel 6 – 9) werden dann entsprechend der oben formulierten Grundsätze eigene Analyseergebnisse, gestützt auf ein Korpus transkribierter verbaler Interaktionen, präsentiert. Die Analyseergebnisse bestehen zum einen aus korpusgestützten Beschreibungen und (für Erweiterungen offenen) Typologisierungen von Realisierungsformen sowie Handlungsmusterbeschreibungen und zum anderen aus ausführlichen, exemplarischen Einzelanalysen.

Das zur Analyse herangezogenen Gesamtkorpus besteht aus verschiedenen Transkripten mündlicher Kommunikationssituationen. Es handelt sich zum einen um Transkripte aus dem SFB 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“. Im Rahmen des Projektes „Perspektivität und Persuasion“ wurden Diskussionen zwischen je zwei Personen zum Thema Immigration auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Zudem wurde aus dem Bestand des Instituts für deutsche Sprache das ebenfalls im Rahmen des SFB 245 entstandene Korpus von Mutter-Tochter Gesprächen verwendet. Für Einzelanalysen im Interaktionsverlauf wurde außerdem ein Transkript der SWR-Talkshow „Nachtcafé“ (moderiert von Wieland Backes) erstellt, das sich als besonders reichhaltig hinsichtlich des Beispielgebrauchs aller Beteiligten erwies. Bei allen Transkripten ist alltägliches Sprechen in verschiedenen Kontexten beobachtbar, in allen herrscht auch ein gewisser Dissens, so dass die argumentative Verwendung von Beispielen analysierbar wird.

Systematisch werden auf dieser Grundlage die vorgefundenen Realisierungsformen des Beispielverwendens als äußerungsseitige Realisationen der grundlegenden sprachlichen Handlung BEISPIEL VERWENDEN, mit den konstitutiven Teilmustern BEISPIEL PRÄSENTIEREN und AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN, beschrieben.

In Kapitel 6 werden zunächst Verfahren des expliziten Indizierens des Beispielstatus einer Äußerung sowie für die Interpretation als Indikatoren fungierende sprachliche Merkmale analysiert und typologisiert, sowie die Formen und Funktionen des Relevantmachens von Beispielquellen an Korpusausschnitten beschrieben. Außerdem wird anhand von Gesprächsausschnitten analysiert, in welchen Formen auf etwas Allgemeines auf konkreter Äußerungsebene Bezug genommen werden kann und anhand von Fallanalysen gezeigt, worauf sich die Interpretation eines Äußerungsteils als „das Allgemeine“, das in Bezug zum Beispiel steht, stützen kann. Im gleichen Sinn werden das Präsentieren von Beispielen, d.h. die empirisch vorgefundenen Realisationsformen der sprachlichen Handlung BEISPIEL PRÄSENTIEREN, auf der konkreten Äußerungsebene beschrieben.

In Kapitel 7 geht es um eine typologisierende Beschreibung von Mustern der Beispielverwendung in der verbalen Interaktion. Die Analyse in authentischen Interaktionssituationen zeigt, dass Beispiele nicht nur als eingebettete sprachliche Handlung eines Sprechers / einer Sprecherin zu verstehen sind, sondern dass es sich in vielen Fällen um eine Interaktion der

Gesprächsbeteiligten handelt, in der vielfältige Konstellationen hinsichtlich des „Beteiligtseins“ der Interaktionspartner möglich sind: So gibt es nicht nur den einfachen Fall, dass eine Sprecherin ein Beispiel mit oder ohne explizite sprachliche Realisierung des Allgemeineren verwendet, sondern z.B. auch die Möglichkeit, jemanden dazu aufzufordern, zum Beweis der Gültigkeit seiner Behauptung ein Beispiel zu nennen, zu den Beispielen des Gesprächspartners eigene hinzuzufügen, aus den Beispielen des Gesprächspartners eigene Verallgemeinerungen abzuleiten oder in Form eines Beispiels auf eine Frage zu antworten u.a.m. Vor allem die systematische Berücksichtigung des Allgemeinen als Bestandteil einer komplexen sprachlichen Handlung BEISPIEL VERWENDEN öffnet den Blick für das Zusammenspiel der Interaktanten. Das Kapitel soll eine systematische, empirisch fundierte Beschreibung des Beispielverwendens als interaktive Leistung der Gesprächspartner aufzeigen.

In Kapitel 8 wird anhand der Auswertung einer Befragung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Immigrationsdiskussionen der Frage nachgegangen, inwiefern Kommunikationsbeteiligte explizit Beispiele und Beispielverwendung wahrnehmen und beurteilen. Die jeweilige Person wurde mittels offener Fragen nach den verwendeten und wahrgenommenen Persuasionsmitteln in der vorangegangenen Diskussion befragt, die Antworten wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert. Durch die Auswertung der Antworten lässt sich belegen, dass Beispiele und Beispielverwendung von den befragten Sprecherinnen und Sprechern gebraucht werden und explizierbar sind (nicht nur „knowing how“, sondern sogar „knowing that“ liegt vor). Damit liegen eindeutig Teilnehmerkategorien im Sinne der Ethnomethodologie vor. Beispiele spielen beim Argumentieren im Gespräch offensichtlich eine wichtige Rolle, die Beispielverwendung wird von den Befragten selbst häufig thematisiert, Qualitäten von Beispielen werden benannt und beispielbezogene Funktionen, Wirkungen und Strategien werden geschildert, ohne dass dies in irgendeiner Weise explizit erfragt wurde. „Beispiel“ ist also eine Kategorie, die ein großer Teil der „normalen Sprecher“ / der „normalen Sprecherinnen“ kennt, Beispiele werden als ein Mittel der Überzeugung betrachtet, wobei Wirksamkeit und Angemessenheit unterschiedlich beurteilt werden.

In Kapitel 9 folgen ausführliche Einzelanalysen von Gesprächssequenzen aus meinem Gesamtkorpus. Es zeigt sich dabei die Multifunktionalität der Beispielverwendung, d.h. dass man die Präsentation eines Beispiels im konkreten Gesprächskontext etwa als Beweis in Bezug auf die Geltung einer zuvor formulierten Behauptung deuten kann, das Beispiel aber zugleich überhaupt erst ein genaueres Verständnis der allgemeinen Behauptung ermöglicht und ggf. außerdem durch Bezugnahme auf eigene Erfahrungen die Glaubwürdigkeit des Geschilderten erhöht und der Sprecher, indem er über sich selbst spricht, sich als kompetent in Bezug auf das behandelte Thema, welterfahren etc. darstellen kann – Beispiele entfalten Wirksamkeit auf verschiedenen kommunikativen Ebenen zugleich.

Die Analyse von Beispielverwendungen in natürlichen Gesprächen zeigt, dass zum einen im alltäglichen Miteinander-Sprechen grundlegende Denk- und Argumentationsbewegungen stattfinden, die sich unter Bezugnahme auf Konzepte aus Rhetorik und Philosophie überzeugend und zwanglos in ihrer Struktur beschreiben lassen, dass diese Erkenntnisse somit fruchtbare Deutungskalküle darstellen. Dies trifft z.B. auf die von mir analysierten Interaktionen zu, die sich in ihrer wiederkehrenden Bezugnahme auf „historische Fälle“ in ihrer Funktionslogik als rhetorische Induktion im Alltag erklären lassen. Mehrere Mütter entscheiden in Gesprächen aus dem vorliegenden Untersuchungskorpus über den – zwischen Mutter und Tochter strittigen Fall von Haustierhaltung – durch Bezugnahme auf „historische“ Haustier-

Fälle in der Vergangenheit der Familie. Die Mütter glauben – zusammen mit Aristoteles – dass „für gewöhnlich (...) das, was geschehen soll, dem Geschehenen ähnlich“ ist (Rhetorik, Buch II, Kap. 20, 1394a) und wir so „aus dem Geschehen (...) weissagend das Zukünftige“ (Rhetorik, Buch I, Kap. 9, 1368a, Hervorh. H.R.) beurteilen (Kapitel 9.1.). Andererseits entfaltet sich in authentischen Gesprächen auch eine Vielfalt von gesprächsspezifischen, alltäglichen Verfahren der Beispielverwendung. Die Suche nach „Erkenntnis“ unter Einfluss von Beispielen findet auch erkennbar im alltagssprachlichen Kontext statt, wenn etwa durch das gemeinsame Betrachtung und Beurteilung eines Beispiels Erklärungsmöglichkeiten abgewogen werden oder ein Sprecher eine eingangs geäußerte Auffassung nach dem gedanklichen „Durchgang“ durch ein selbst präsentiertes Beispiel spezifiziert und verändert (7.1.4.). Ein weiteres Verfahren ist die Dimensionierung eines Vorstellungsraumes durch die Präsentation „extremer“ Beispiele in Bezug auf einen Begriff oder eine allgemeine Beschreibung (dazu Kapitel 9.2.). In der Interaktion beobachtbare Phänomene waren auch z.B., dass der narrative Überschuss von Beispielen zu „Verstrickungen“ des Produzenten oder des Rezipienten in den Beispielfall führen kann (Kapitel 9.5.), oder dass man – rhetorisch-strategisch geschickt – eine Verallgemeinerung aus den Beispielen des Gesprächspartners ableiten kann (Kapitel 7.2.5.), die dieser nicht unbedingt intendiert hat. Selbstgebildete Kategorien oder strittige Begriffe, die zumeist in Form indefiniter Beschreibungen als komplexe Nominalphrasen präsentiert werden (wie etwa „salonfähige Ausländer“ oder „wirklich politisch Verfolgte“, vgl. Kapitel 6.3.2.5.) erhalten durch Beispiele eine sprecherseitige Gebrauchsdefinition. Das zu beobachtende Hinzufügen von Beispielen durch den Rezipienten zeigt, dass dieser im Wittgenstein’schen Sinn „erraten“ konnte, was weitere Beispiele für den gebildeten Begriff sind – die Verständigung durch Beispiele ist beobachtbar geglückt (Kapitel 7.2.2.).

Dass Beispiele einen Unterhaltungswert haben, der bisweilen im Vordergrund der Interaktion steht, zeigt besonders die Analyse von Interaktionssequenzen der Talkshow *Nachtcafé* (Kapitel 9.10.). Eine beispieldurchdrungene Makrostruktur lässt sich zudem für die gesamte Talkshow feststellen, Menschen und ihr Leben fungieren als „menschliche Beispiele“ für bestimmte Positionen in Bezug auf das Thema „Psychotherapie – Heilung oder Hokuspokus“. Zudem gewinnt die persönliche Geschichte der Gäste durch die Art der Präsentation den Charakter einer Exempel-Erzählung, das Schicksal der Betroffenen fungiert als nachahmenswertes Vorbild oder warnendes Schreckbild (modèle und antimodèle nennen es Perelman / Olbrechts-Tyteca), aus ihrem Schicksal wird – explizit verbalisiert – eine „Lehre“ gezogen. Vielfach aufzeigen lässt sich außerdem der besondere Stellenwert des Einforderns von Beispielen für eine strittige Behauptung; es entsteht ein Rechtfertigungsdruck, und wer kein Beispiel kennt, wird unglaubwürdig (Kapitel 9.7.). Beispiele können betrachtet werden als ein Mittel der Imagearbeit (Kapitel 9.6); sie können auch ein Mittel des interaktiven Erklärens darstellen (9.8). Die Analyse „tradierter“ Beispiele versteht diese als verfestigte Diskursfragmente in der Immigrationsdiskussion (Kapitel 9.9.). Insgesamt zeigen die Analysen in den Kapitel 6, 7 und 9 die große Vielfalt der Hinsichten, in denen die Beispielverwendung ein relevantes Verfahren im Gespräch ist.

1.2. Korpus

Um eine breite Datenbasis für die qualitative empirische Analyse der Beispielverwendung in mündlichen Interaktionssituationen zu haben, wurde ein umfangreiches Korpus transkribier-

ter, mündlicher Interaktionen, bestehend aus drei Teilkorpora, herangezogen, der sich zusammengesetzt wie folgt:

Teilkorpus I: Immigrationsdiskussionenkörper / 74 Transkripte

Teilkorpus II: Mutter-Tochter-Gespräche / 138 Transkripte

Teilkorpus III: Talkshow „Nachtcafé“: Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus?
DVD / Transkript

Die ersten beiden Transkript-Teilkorpora stammen aus dem SFB 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“, das dritte Teilkorpus besteht in der - in großen Teilen transkribierten - Videoaufzeichnung einer Ausgabe der SWR-Talkshow „Nachtcafé“.

Das erste Teilkorpus, die „Immigrationsdiskussionen“ war mir durch Mitarbeit im Projekt „Perspektivität und Persuasion“ unter der Leitung von Professor Dr. Carl F. Graumann und Dr. Carlo M. Sommer zugänglich und wurde mir für die Dissertation zur Verfügung gestellt. Im Projekt wurde Persuasion als die Angleichung der Perspektive des Gesprächspartners an die eigene konzeptualisiert. Es konnte gezeigt werden, dass Strategien, die die Darstellung der eigenen Perspektive verfolgen, eher eine Perspektivenangleichung (Perspektivenkonvergenz) bewirken als Strategien, die direkt die Perspektive des Partners zu ändern versuchen; diese ziehen eher einen Bumerang-Effekt (Perspektivendivergenz) nach sich.

Das zweite Teilkorpus, das Mutter-Tochter-Gespräche-Korpus, wurde ebenfalls im Rahmen des SFB 245 erstellt und zwar im Projekt „Argumente in Konfliktgesprächen zwischen Eltern und Jugendlichen“, das unter der Leitung von Professor Dr. Manfred Hofer stand. Auf der Grundlage eines sprachpsychologisch-linguistischen Kategoriensystems und vor dem Hintergrund der Individuationstheorie wurden vor allem Unterschiede im Argumentieren zwischen Müttern und Töchtern beobachtet und beschrieben. Dieses Teilkorpus wird vom „Institut für deutsche Sprache“ in Mannheim auf Anfrage für Forschungszwecke zugänglich gemacht und liegt mir vor.

Das dritte Teilkorpus, eine Ausgabe der Talkshow „Nachtcafé“, liegt als vom SWR-Archiv erworbene DVD-Aufnahme sowie in großen Teilen als Transkript¹ vor. Zunächst sollen die beiden SFB-Korpora, dann das kleine Nachtcafé-Korpus näher beschrieben werden.

Die beiden SFB-Korpora bieten eine überaus reiche Datenbasis für die Analyse, einschränkend muss allerdings gesagt werden, dass es sich bei den Gesprächen in beiden Korpora um elizitierte Gespräche handelt. Sie sind also nicht uneingeschränkt als „authentisch“ im gesprächsanalytischen Sinn zu bezeichnen. Allerdings gibt es – wie Hofer et. al. (1993, S. 17) für das Mutter-Tochter-Gespräche-Korpus selbst herausstellen – deutliche sprachliche Indikatoren (wie z.B. schnelles Sprechen, gegenseitiges Unterbrechen, paralleles Sprechen), die ein natürliches Gesprächsverhalten anzeigen.² Ähnliches lässt sich für das Immigrationsdiskussionenkörper feststellen. Das Oberthema des Gesprächs war zwar vorgegeben, aber die Gesprächsteilnehmer gestalteten ihr Gespräch frei. Es gab auch – je nach Zusammensetzung der Dyade – kontroverse Auseinandersetzungen, eine Diskussion wurde sogar von den Diskutanten selbst abgebrochen.

¹ Die Rohfassung des Transkripts wurde erstellt von Anna Eichelhardt.

² Gespräche, die Anzeichen von Artifizialität zeigten (indem z.B. der / die Aufnehmende ins Gespräch miteinbezogen wurde), wurden aus dem Korpus aufgrund fehlender ökologischer Validität ausgeschlossen (Hofer et al. 1993, S. 19).

Für die Analyse der Beispielverwendung in natürlicher Sprache und in mündlicher Interaktionssituation sind beide Teilkorpora geeignet, denn es wird hier in jedem Fall natürlichsprachig argumentiert, erklärt, erzählt etc., es gibt keine vorgegebenen Regeln, die die Gesprächsorganisation abweichend vom Alltagsgespräch bestimmen, abgesehen von der zeitlichen Begrenzung. Beide aus dem SFB 245 stammenden Transkript-Korpora sind mit Basis-Transkriptionszeichen erstellt worden, da sie einem interdisziplinären Forschungskontext entstammen. Die systematische Berücksichtigung prosodischer Phänomene ist deshalb nicht möglich.

Teilkorpus I: „Immigrationsdiskussionenkorporus“

Bei der Analyse der Diskussionen ist die politische Situation zum Zeitpunkt der Erhebung zu berücksichtigen. Zu Beginn der 1990er Jahre ist die sogenannte „Asylrechtsdebatte“ auf dem Höhepunkt, im rechtsradikalen Spektrum kursieren Schlagwörter wie „Ausländer raus“ oder „Ausländerstopp“. Die breite öffentliche Auseinandersetzung über Asylrecht und Immigration sowie die Möglichkeit und Wünschbarkeit einer multikulturellen Gesellschaft wurde durch die Entwicklung der Zuwanderungszahlen ausgelöst. Der Höhepunkt der Zuwanderung nach Deutschland wurde 1992 mit 1.219.348 Zuzügen erreicht, darunter befanden sich ca. 440.000 Asylbewerber und viele Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien. Neben den Asylbewerbern immigrierten Menschen im Rahmen der Familiennachzugsregelung und deutschstämmige Aussiedler (vor allem viele sogenannte „Russlanddeutsche“). Auf dem „Zeitstrahl“ des Bundesministeriums des Inneren ist die Entwicklung bezüglich der Debatte wie folgt beschrieben:

„Am Thema Asylmissbrauch entzündet sich eine heftige politische und gesellschaftliche Auseinandersetzung über die Ausländer- und Asylpolitik. Es kommt zu Brandanschlägen und schweren Ausschreitungen vor allem gegen Asylbewerberunterkünfte und deren Bewohner. Als Gegenreaktion auf die zunehmenden Ausschreitungen gegen Ausländer drücken zahlreiche Menschen ihre Solidarität in Form von Kundgebungen und Lichterketten aus“

(Bundesministerium des Inneren: http://www.zuwanderung.de/ZUW/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte_Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html, Abruf 19.8.2011, 12.44 Uhr).

Das zweite Halbjahr 1991 beschreibt DER SPIEGEL rückblickend als eine Situation in der

„die meisten Bundesbürger sich über den Zustrom von Fremden empörten und ihn zumindest drosseln, am liebsten stoppen wollten. Die Politik der CDU/CSU kam diesem Verlangen entgegen - bis hin zu der unablässigen Versicherung, anders als die SPD und die FDP sei die Union bereit, das Grundgesetz zu ändern und das dort garantierte Recht auf Asyl einzuschränken. Einer großen Mehrheit, laut Emnid 74 Prozent, wäre dies recht“ („Talfahrt der SPD zu Ende. Spiegel-Umfrage über die politische Situation im Monat Februar“. DER SPIEGEL 8/1992, S. 41).

Letztlich fällt der Artikel 16 des Grundgesetzes in seiner ursprünglichen Form und wird im „Asylrechtskompromiss“ verändert, Gegner bezeichnen dies auch als die Abschaffung des individuellen Rechtes auf Asyl. Das Bundesministerium des Inneren stellt dies wie folgt dar:

„Die Bundesregierung (CDU/CSU/FDP) einigt sich am 6.12.1992 mit der SPD-Opposition im so genannten „Asylkompromiss“ auf eine Asylrechtsreform: Mit der Änderung des Grundgesetzes durch Einfügung eines neuen Art. 16a Abs. 2 wird das Asylrecht eingeschränkt (Inkrafttreten am 30.6.)

(Bundesministerium des Inneren, http://www.zuwanderung.de/ZUW/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte_Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html, Abruf 19.8.2011, 12.44 Uhr):

Der mit der notwendigen Zweidrittelmehrheit im Bundestag beschlossene „Asylkompromiss“ bedeutet, dass z.B. Menschen aus „sicheren Herkunftsstaaten“ sowie Menschen, die über „sichere Drittstaaten“ einreisen wollen, prinzipiell nicht mehr asylberechtigt sind. Das Asylrecht ist zwar aus dem Fokus der öffentlichen Auseinandersetzung gerückt, das Thema Im-

migration jedoch bis heute im öffentlichen Diskurs verankert und wird, sobald wieder ein aktuelles Ereignis vorliegt, heute auch oft im Kontext globalerer Zusammenhänge (Stichwort „europäisches Asylrecht“, Kriegsflüchtlinge auf Lampedusa u.ä.), immer wieder neu verhandelt. Damals undenkbar, wird heute sogar Zuwanderung als „Rettungsweg“ diskutiert, die deutsche Gesellschaft vor der völligen Überalterung zu bewahren.

Im Immigrationsdiskussionskorpus decken die beteiligten Personen von ihrer Parteineigung und Einstellung zur Immigrationsfrage her annähernd das gesamte politische Spektrum der 1990er Jahre ab. Die „Paarungen“ in den Diskussionen ergaben sich jedoch zufällig, so dass im Korpus sowohl sehr konträr als auch sehr ähnlich eingestellte Personen zusammen treffen. Der Charakter der entstandenen Gespräche ist entsprechend vielfältig.

- Transkripte von 74 Diskussionen zwischen je zwei Personen zum vorgegebenen Thema „Immigration“
- Herkunft: SFB 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“, Teilprojekt B1 „Perspektivität und Persuasion“, das unter der Leitung von Prof. Dr. Carl Friedrich Graumann und Dr. Carlo Michael Sommer stand.
- Erhebungszeitraum: 1991
- Dauer der Diskussionen jeweils ca. 30 Minuten
- Frauen und Männer im Alter von 18 – 74 Jahren, ggf. Angaben zur Parteipräferenz vorhanden, die Geschlechter sind zu gleichen Teilen vertreten
- Die Diskutierenden wurden vor der Diskussion im Einzelinterview zu ihrer Meinung zum Thema Immigration befragt
- Die Diskutierenden wurden nach der Diskussion dazu befragt, welche Mittel sie zur Überzeugung ihres Diskussionspartners / ihrer Diskussionspartnerin eingesetzt, bzw. welche Mittel sie beim Partner / der Partnerin wahrgenommen haben.
- Sprecher und Sprecherinnen sind durch Siglen von S1 bis S148 gekennzeichnet.
- In den Original-Transkripten existiert keine Zeilenzählung, deshalb wurde der Zeilenumbruch den eigenen Darstellungsbedürfnissen angepasst und die Zeilen pro präsentem Ausschnitt, jeweils beginnend bei 1, durchnummeriert.
- Die Kennzeichnung von Simultanpassagen, die im Original durch Unterstreichung erfolgt, wurde durch eckige Klammern ersetzt, da Unterstreichung als systematisches Kennzeichnungsmittel für die Analyse verwendet wurde.
- Gemäßigte Partiturschreibweise
- Phonetisch orientierte Transliteration
- Groß- / Kleinschreibung
- Transkriptionszeichen:

(-----)	unverständliche Passagen
hab ich (schon mal) gesagt	fragwürdiges Wortverständnis
[]	Simultanpassagen (im Original durch Unterstreichung)
#	kurze Pause
(1 sek.)	gemessene Pause (ab 1 Sekunde)
(LACHT)	Kommentar
noch=n	Verschleifung
/	Wortabbruch

Teilkorpus II: Mutter-Tochter-Gespräche

- 138 Transkript von Gesprächen zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern, vorgegeben als Thema war die Besprechung eines Problems.
- Herkunft: SFB 245 „Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext“, Teilprojekt C2 „Argumente in Konfliktgesprächen zwischen Eltern und Jugendlichen“, Projektleitung Prof. Dr. Manfred Hofer
- Erhebungszeitraum 1989-1991.
- Dauer der Gespräche zwischen 2 und 14 Minuten
- Alter der Töchter betrug zwischen 12 und 21 Jahren, Alter der Mütter zwischen 31 und 58 Jahren. Die Töchter wohnten alle noch zu Hause und verdienten sich ihren Lebensunterhalt nicht selbst.
- In den zur Verfügung gestellten Dateien liegt keine Zeilenzählung vor, im Ausdruck ist eine sehr große Zahl von Leerzeilen eingefügt und mitnummeriert. Deshalb wurde hier ebenfalls der Zeilenumbruch den eigenen Darstellungsbedürfnissen angepasst und die Zeilen pro präsentiertem Ausschnitt, jeweils beginnend bei 1, durchnummeriert.
- Die Kennzeichnung von Simultanpassagen, die im Original durch Unterstreichung erfolgt, wurde durch eckige Klammern ersetzt, da Unterstreichung als systematisches Kennzeichnungsmittel für die Analyse verwendet wurde.
- Kleinschreibung
- Phonetisch orientierte Transliteration
- Gemäßigte Partiturschreibweise
- Sprechersiglen: M = Mutter
T = Tochter
- Transkriptionszeichen:

(-----)	unverständliche Passagen
hab ich (schon mal) gesagt	fragwürdiges Wortverständnis
[]	Simultanpassagen (im Original durch Unterstreichung)
*	Mikropause 1 (kurzes Absetzen)
**	Mikropause 2 (etwas längeres Absetzen)
2	gemessene Pausen (über 1 Sekunde)
(LACHT)	Kommentar
# #	Extension des Kommentars
noch=n	Verschleifung
persö:nlich	Dehnung
	Wortabbruch

Teilkorpus III: Talkshow „Nachtcafé“: Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus?

Die Talkshow „Nachtcafé“ kann nächstes das Jahr 25-jährige Jubiläum feiern, sie ist eine Institution im deutschen Fernsehen. Sie wird von Beginn an moderiert von Wieland Backes. Auf der Internet-Seite des SWR wird das Konzept der Sendung werbend wie folgt beschrieben:

„Das Nachtcafé ist keine Arena für Exhibitionisten und Voyeuristen. Zynismus und Krokodilstränen haben keinen Platz, wohl aber Menschen aller Art, die den Zuschauern etwas zu erzählen haben. Die stets neu zu definierende intelligente Melange aus Ernsthaftigkeit und Plauderei, aus Unterhaltung und Information wird vier Mal im Monat mit einem Thema im Nachtcafé präsentiert“

(www.swr.de/nachtcafe/ueberuns/-/id=2249848/1je4z7d/index.html, Abruf 25.8.11, 23.23 Uhr).

Ähnlich formuliert auch Backes selbst sein Konzept in einem Interview mit „GOOD NEWS – Gute Nachrichten aus Stuttgart online“ am 5.3.2008:

„GOOD NEWS: Sie gelten als der ‚ungekrönte König des Niveau-Talks‘. Was ist Ihr Erfolgsrezept?

Wieland Backes: Das Publikum hier im Südwesten und insbesondere die Schwaben haben einen Blick dafür, ob etwas echt, authentisch und überzeugend ist. Da gibt es in der Regel einen hohen Qualitätsanspruch. Ich denke, es ist uns gelungen, den Menschen das Gefühl zu geben, dass sie mit dem, was sie im Nachtcafé erfahren, wirklich etwas für ihr eigenes Leben anfangen können. Wir animieren offenbar zur Auseinandersetzung mit der eigenen Vita, indem wir etwas über Schicksale und Wege anderer Menschen transportieren. Und irgendwie ist es uns gelungen zu beweisen, dass quantitativer Erfolg im Fernsehen und Niveau kein Widerspruch sind, sondern dass man die Zuschauer mitnehmen kann auf eine Reise zu sehr anspruchsvollen, ja bis hin zu philosophischen Themen.“

(www.goodnews-stuttgart.de/Persoenlich/Interview/Niveau-statt-Glamour-a180.html, Abruf 27.8.2011, 14.12 Uhr)

Die hier zur Analyse herangezogene Sendung hat folgenden Ablauf: Nach der Anmoderation wird zunächst Julia Kirsch (s. unten) außerhalb der eigentlichen Talkrunde von Backes an der „Bar“ des fiktiven Cafés interviewt. Danach kommt eine Filmeinspielung einer Straßenumfrage, in der Passanten gefragt wurden, ob Psychotherapie Heilung oder Hokuspokus sei. Dann erst beginnt das Gespräch in der eigentlichen Talkrunde, die im Halbkreis auf Sesseln sitzt, zu Beginn stellt Backes die Gäste einzeln vor.

- Talkshow Nachtcafé, Thema „Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus?“
- Videoaufnahme der 90-minütigen Sendung, Transkript von großen Teilen der Sendung
- Ausstrahlungsdatum: 16.1.2004, 22 Uhr
- Da die Sendung nicht vollständig transkribiert wurden, beginnt die Zeilenzählung für jeden präsentierten Ausschnitt bei 1, es wird dabei jedoch jeweils angegeben, in welcher Minute der 90-minütigen Sendung der Transkriptausschnitt beginnt.
- Gemäßigte Partiturschreibweise
- Phonetisch orientierte Transliteration
- Kleinschreibung
- Transkriptionszeichen nach GATII

Sprechersiglen und Personencharakteristika

- WB = Moderator Wieland Backes
BB = Burkhard Behncke; seine depressive Tochter nahm sich trotz Therapie das Leben
MG = Miriam Gebhard, Historikerin, „Kind von Psychologen-Eltern“; vertritt in ihrem Buch die These von der „Psychologisierung“ der Gesellschaft
HK = Professor Horst Kächele, Analytiker, Klinikdirektor an der Uni Ulm und Leiter der Forschungsstelle für Psychotherapie
JK = Julia Kirsch, Studentin der Medizin; hat neun erfolglose Psychotherapien hinter sich und wurde angeblich erst von Ingrid Vallière durch Reinkarnationstherapie von Magersucht und Bulimie geheilt
DM = Schauspieler Dietrich Mattausch, wurde durch Psychotherapie von Depressionen geheilt
HS = Hugo Stamm, schweizer Journalist, Experte für den „Psychomarkt“, Gegner der „Familienaufstellung nach Hellinger“

- IV = Reinkarnationstherapeutin Ingrid Vallières, hat angeblich Julia Kirsch geheilt
- P = Publikum im Studio
- G = Gesamtheit der Talkgäste in der Runde

Während das Teilkorpus der Immigrationsdiskussionen den Bereich der argumentativen politischen Auseinandersetzung abdeckt, geht es in den Mutter-Tochter-Gesprächen um private Themen; die Hinzunahme des Nachtcafé-Talks ermöglicht zudem Einblick in die Beispielverwendung im öffentlichen, medialen Diskurs. Damit sind natürlich bei weitem nicht alle Domänen abgedeckt, man könnte sowohl größere Korpora als auch andere Bereiche zur Analyse heranziehen. Daher sind die empirisch gestützten Aussagen, die in dieser Arbeit über das Phänomen Beispiel getroffen werden, vor dem Hintergrund dieser Begrenzung zu sehen.

2. Annäherungen

Die Antwort auf die Frage, was man meint, wenn man „Beispiel“ sagt, ist vielstimmig und interessant. Dornseiff (2007 / 1927, S. 61) sieht seit der Antike folgende „Verschiedenheit der Beispielverwendungen“: „Es sind sichtbar das Beispiel als logische Analogie, als Zaubermitel, als literarisch-künstlerischer Schmuck, als Vorbild, als allegorisch-typologischer Spiegel (2007 / 1927, S. 61)“ – und damit sind in historischer Perspektive sicher noch nicht alle Verwendungsweisen aufgeführt. Ein heute gar nicht mehr präsentenes Verständnis ist z.B. eines, demzufolge die „Erzählung eines mythisch-magischen Vorgangs (...) einen analogen herbeiführen“ soll, der erzählte Vorgang ist ein „Präzedenzfall erfolgreicher Anwendung“ (Dornseiff 2007 / 1927, S. 66). Durch das Erzählen des erfolgreichen Falls soll das Gewünschte gezaubert werden. Diese Struktur ist in den Merseburger Zaubersprüchen erkennbar, mit denen Pferde geheilt und Gefesselte befreit werden sollen: Es werden jeweils konkrete Ereignisse von Heilung bzw. Befreiung erzählt, die mit einem Zauberspruch abgeschlossen werden. Aber auch in anderen Kulturen war ein solcher Glaube vorhanden: „Wenn der altägyptische Magier Schlangenbiß heilen will, so erzählt er einen sehr langen Mythos wie Ra, von einer Schlange gebissen, von der großen Zauberin Isis geheilt worden sei“ (Dornseiff 2007 / 1927, S. 65).

Von einer solchen magischen Auffassung ist in der Alltagssprache der Gegenwart nichts mehr spürbar. Um ein Verständnis der Verwendung der Begriffe „Beispiel“ bzw. „Exempel“ im heutigen, alltäglichen und fachlichen Sprachgebrauch zu gewinnen, wurden Einträge in Fachwörterbüchern, fachspezifischen Handbüchern sowie allgemeinsprachlichen Wörterbüchern ausgewertet. Bei den allgemeinsprachlichen Wörterbüchern wurden verschiedene, weit verbreitete und auflagenstarke Werke ausgewählt, der Zeitraum der Erscheinungsjahre reicht von 1977 bis 2011. In linguistischen Nachschlagewerken finden sich keine Einträge zum Beispiel, eigenständige Artikel finden sich nur in philosophischen und rhetorischen Wörterbüchern. Ausführlicher wird „Beispiel“ jedoch nur von Klein (1992) im Wörterbuch der Rhetorik und von Lausberg (1990) im „Handbuch der literarischen Rhetorik“ behandelt.

2.1. Kurze Übersicht zur Wort- und Begriffsgeschichte

Bezüglich der etymologischen Wurzeln des neuhochdeutschen „Beispiel“ sind drei Aspekte im Kontext dieser Arbeit von Interesse: die Verwurzelung des Begriffs in der Erzählform, die inhaltliche Ausdifferenzierung in mindestens zwei Beispielbegriffe und die Bezüge zum „Exemplum“.

Die germanische Ausgangsform ist *spella*, was zu verstehen ist als „Erzählung, Rede, Spruch“ - vor allem mit mythischen Inhalten oder Bezügen (vgl. Klein 1992, S. 1430). Es ist in dieser Bedeutung sozusagen ein „Fachausdruck der Dichtkunst“ (Duden Etymologie: Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, 1989, S. 57). Das gotische *spill* meint Sage, Fabel und das altenglische *spell* Erzählung, wobei *spell* auch „Zauberspruch“ bedeutet. Das altenglische *gōdspel* (später *gospel*) meint eine gute Botschaft, das Evangelium.

Im Althochdeutschen und Mittelhochdeutschen liegen die Formen *bîspel* bzw. *bîspil* vor. Durch die Komponente *bi* wird das Kompositum deshalb stets gedeutet als „nebenbei Erzähltes“, „Hinzu-Erzähltes“ oder „Bei-Rede“. In dieser Funktion wird es als Lehrdichtung mit moralischer Intention beschrieben. Diese Dichtung kann z.B. die Form von (Tier-)Fabeln, Gleichnissen (auch in Reimform) oder Parabeln annehmen und – in Minimalform – sogar in Form von Sprichwörtern und Redensarten auftreten (Klein 1992, S. 1431).

Klein fasst zusammen, das vom 13. Jahrhundert an *bîspel* ein „unscharfer Oberbegriff für alle kurzen Erzählformen ist, die auf lehrhafte Auslegung ausgerichtet sind wie *Exempel*, *Fabel*, *Gleichnis*, *Märe*, *Parabel*“ (Klein, 1992, S. 1431, Hervorh. Klein). Das *bîspel* kann selbstständig oder innerhalb größerer Werke vorkommen. Bekannte *bîspel*-Autoren des 13. / 14. Jahrhunderts sind Stricker mit seiner Sammlung von „Tierbeispielen“³ oder Ulrich Boner mit der Sammlung „Edelstein“. Als Standardform sind Beispiele hier kurze Erzählungen in Reimpaa- ren, die eine Begebenheit aus dem Menschen, Tier- oder Pflanzenreich darstellen und mit einer verallgemeinernden moralischen Quintessenz abschließen (vgl. Klein 1992, S. 1431).

Im Spätmittelhochdeutschen wird der etymologische Bezug undurchsichtig, *spel* wird an *Spiel* angeglichen. Das erzählerische Moment des Beispiels tritt als Wesensmerkmal immer mehr in den Hintergrund – der Begriff „Beispiel“ wird unabhängig von einer literarischen Ausformung verwendet. Das, was ein Beispiel ausmacht, ist nun „alles (...) was als Einzelfall musterhaft für einen allgemeinen Sachverhalt steht – unabhängig davon, ob dies Gegenstand einer Erzählung oder überhaupt einer literarischen Ausformung ist“ (Klein 1992, S. 1431).

Damit vermischt sich die Bedeutung von Beispiel mit der Bedeutung des lateinischen *exemplum*. Ein Exemplum (bzw. das mittelhochdeutsche „Exempel“) war ursprünglich von dem Begriff des Beispiels unterschieden, es bezeichnete ein „durch die Tat gegebenes Vorbild“ (Buck 1971, S. 818). *Exempel* und *Beispiel* werden ab dem 18. Jahrhundert gleichgesetzt in dem Sinne von "besonderer Fall, der einen allgemeinen Satz veranschaulicht und belegt" (Buck 1971, S. 819). Der Begriff Beispiel setzt sich im deutschen Sprachraum durch und „Beispiel“ tritt „auch im wissenschaftlichen Sprachgebrauch uneingeschränkt die Nachfolge von dem lateinischen „exemplum“ an. Das gilt in der Rhetorik sowohl für die neuen rhetorischen Handbücher bis hin zu den jüngsten Gebrauchsrhetoriken, als auch bei deutschen Übersetzungen antiker Schriften“ (Klein 1992, S. 1431). Der Ausdruck „Beispiel“ verdrängt auch „in der Standardsprache mehr und mehr den Ausdruck „Exempel“, der heute – außer als (historischer) Fachbegriff in der Rhetorik – mit Ausnahme der festen Wendung ‚ein Exempel statuieren‘ kaum noch verwendet wird“ (Klein 1996, S. 69).

³ Ein Klein-*bîspel* aus dem Stricker (1983, S.90) liest sich wie folgt:

Vom Hasen

Ich hoere sagen für war:
swer einen hasen drizec jahr
an einem bande behabe,
und ziehe er im daz seil abe,
er werde dannoch wilde,
Ditz ist ein glichez bilde:
swie lange ein man die ere hat,
swenne er si zu der huote lat,
si wirt im wilder denne ein hase
der da loufzet in dem grase.

Der Wörterbuchvergleich (siehe Kapitel 2.3. dieser Arbeit) zeigt, dass in der Gegenwart „Beispiel“ in allen Wörterbüchern verzeichnet ist und in der Regel auf die alt- und mittelhochdeutsche Bedeutung eingegangen, aber erstaunlicherweise nur im Einzelfall auf „Exempel“ verwiesen wird. In der Mehrzahl der Fälle wird „Beispiel“ einmal im Sinne eines nachahmenswerten Vorbildes erklärt und zum anderen als etwas, das in Bezug zu etwas Allgemeinem steht, das es zu erläutern, veranschaulichen oder zu belegen gilt (vgl. dazu Kapitel 2.3). Die Wortgeschichte zeigt insgesamt, dass man bei der Beschäftigung mit dem Phänomen des Beispiels beide Begriffe – Beispiel und Exempel – berücksichtigen muss.

2.2. Beispiel und Exempel in philosophischen und rhetorischen Nachschlagewerken

In der von Mittelstraß herausgegebenen „Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie“ (1980) wird zwischen Beispiel, Paradigma und Exempel unterschieden. „Beispiel“ wird, in Anlehnung an die Kant'sche Beschreibung (vgl. dazu Kapitel 3.1.1.) beschrieben wie folgt als :

„besonderer Fall und damit Darstellung eines Allgemeinen, ursprünglich unterschieden von Exempel (...). Beispiel bezieht sich (...) auf einen Einzelfall eines bloß theoretischen Allgemeinen, eines Begriffs. (...) In jedem Fall bilden Beispiele sowohl systematisch als auch didaktisch den Anfang begrifflichen Redens (...) und garantieren so die "Realität der Begriffe"“ (Mittelstraß 1980, S. 275).

Paradigma wird bei Mittelstraß als ein Spezialfall eines Beispiels angesehen. Ein Beispiel, das als Paradigma dient, hat in dieser Definition als Besonderheit, dass es *allein* genügt, um das Allgemeine herauszulesen:

„wird in einem theoretischen Kontext etwas ausdrücklich als vorbildliches Beispiel von einem beliebigen unterschieden dadurch, daß sich an ihm allein das zugehörige Allgemeine ohne Hinzuziehung weiterer Beispiele ablesen läßt, spricht man von einem Paradigma“ (Mittelstraß 1980, S. 275).

Exempel wird ebenfalls mit „Vorbildlichkeit“ in Verbindung gebracht, es geht jedoch dabei explizit um Handeln, so dass das Exempel (wie auch in anderen Definitionen) als der Nachahmung dienend verstanden und mit literarischen Formen in Zusammenhang gebracht wird; Exempel bezieht sich entsprechend bei Mittelstraß auf

„auf die beispielhafte (exemplarische), nämlich vorbildliche Erfüllung einer praktischen Regel (Handlungsanweisung), wie sie z.B. in Fabeln literarisch gestaltet und im didaktischen Prinzip vom exemplarischen Lehren und Lernen diskutiert und angewendet wird“ (Mittelstraß 1980, S. 275).

Der Begriff Exempel wird hier also ausschließlich für Beispiele verwendet, die der Handlungsorientierung dienen.

Im Metzler Philosophie Lexikon findet sich nur ein Eintrag unter „Exemplifikation“, welche „die Erläuterung eines Sachverhalts, eines Begriffs oder einer ganzen Lehre durch ein Beispiel“ (S. 169) bedeute. Es wird u.a. verwiesen auf Platon, demzufolge das *paradeigma* dazu diene, etwas „Größeres“ deutlich zu machen (Meyer in: Metzler Philosophie Lexikon 1999, S. 169).

In dem von Hoffmeister (1955) herausgegebenen „Wörterbuch der philosophischen Begriffe“ wird „Beispiel“ gleichgesetzt mit dem griechischen *paradeigma* und dem lateinischen *exemplum*. Es wird knapp auf „beispielhaftes Verhalten (...) als eines der pädagogisch wirksamsten Mittel (Nachahmung)“ (S. 111) verwiesen. Im Kern wird das Beispiel jedoch defi-

niert als ein einzelner Fall, der so etwas wie Veranschaulichung und Erläuterung liefert, nämlich:

„in der Wissenschaft ein Einzelfall, durch dessen Darstellung etwas Allgemeines faßlich wird. Meist wählt man etwas Anschauliches oder leicht Vorstellbares als Beispiel. Es gibt aber auch unanschauliche Beispiele, leicht begreifliche Denkgegenstände oder Sachverhalte, an denen eine allgemeine Regel erläutert werden kann“ (Hoffmeister 1955, S. 111).

Hinsichtlich der Funktionen werden (ähnlich wie bei Klein 1992) drei Arten des Beispiels benannt:

- *Ausgangsbeispiel*: Ein Problem wird zunächst an einem einzelnen Fall „verständlich gemacht“ (S. 111).
- *Verdeutlichungsbeispiel*: Ein Verdeutlichungsbeispiel dient dazu, einen „allgemeinen Begriff oder Satz an einem einzelnen Fall zu erklären“ (S. 111).
- *Beweisendes Beispiel oder Beleg*: Durch ein beweisendes Beispiel oder einen Beleg wird „die Gültigkeit einer allgemeinen Wahrheit an einem Einzelfall aufgewiesen“ (S. 111). Die Begriffe Beweis und Beleg werden hier gleichwertig nebeneinander gestellt.

Bucks Artikel im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“ (1971) liefert gar keine übergreifende Definition, sondern geht auf die Beispielbegriffe bekannter Philosophen ein, auf Bucks Auffassung wird in 3.3.1 und 3.3.3 Bezug genommen.

In den beiden großen rhetorisch ausgerichteten Nachschlagewerken findet eine ausführlichere Beschäftigung mit dem Beispiel statt. Lausberg bestimmt im „Handbuch der literarischen Rhetorik“ (1990) das *exemplum* im Rahmen der antiken Rhetorik (vgl. dazu auch Kapitel 4.1.1). Lausberg verweist, bezugnehmend auf Quintilian, auf die wesentlichen Bestimmungsstücke des *exemplums*, nämlich die inhaltliche Quelle (*res gesta*), die *utilitas*-Funktion und die literarische Form. Kennzeichen des *exemplum* ist, so Lausberg, dass es eine *außerhalb* der *causa* liegende inhaltliche Quelle hat. Das *exemplum* wird vom Redner vorgefunden wie ein unkünstlicher Beweis. Während unkünstliche Beweise aber von sich aus mit der Tat, um die es geht, in Beziehung stehen und auf sie hinweisen, ist das *exemplum* von sich aus von der *causa* völlig unabhängig: „die Inbezugsetzung des *exemplums* zur *causa* ist freie Schöpfung des Redners, der sich hierfür einer bestimmten Methode bedienen muß“ (Lausberg 1990, S. 228). Diese Methode ist die *inductio*, also die Induktion. Die Basis der Induktion, die Lausberg als „Glaubwürdigkeitsbeweis“ klassifiziert, bildet ein unbezweifeltes Sachverhalt. Von dieser Basis aus wird eine Beziehung der Ähnlichkeit zur *causa* hergestellt. Das Verhältnis von Beispiel und Induktion in der antiken Aristotelischen Sichtweise wird in dieser Arbeit in Kapitel 3.1. genauer betrachtet.

Interessant ist bei Lausberg auch der Verweis auf die „Doppelschichtigkeit“ des Beispiels. In der ersten Schicht wird die *Eigenbedeutung* des Exemplum-Inhaltes gemeint. Die Intention des Sprechers geht aber über diese in sich abgeschlossene Eigenbedeutung hinaus, denn das Exemplum ist „Träger“ einer gültig gemeinten „Ernstbedeutung“, sie ist ein „spielerisches Mittel“ zur Erreichung des Ziels der „Ernstbedeutung“ (vgl. Lausberg 1990, §421, S. 231 f.). Wie Steinmetz (2000) herausstellt, ist im Falle von argumentativer Verwendung die zentrale Frage, ob die Eigenbedeutung der Beispielerzählung auf den verhandelten Fall passt (vgl. Steinmetz 2000, S. 161). Dieser Punkt der Eigenbedeutung ist sehr interessant und wird ausführlicher im Kapitel 3.4. zur literaturwissenschaftlichen Exempelforschung behandelt.

Der ausführliche Artikel von Klein in „Historisches Wörterbuch der Rhetorik“ (1992) ist eine vielzitierte Quelle, wenn es um die Beschäftigung mit Beispielen geht, da hier viele Grunddi-

mensionen des Beispielbegriffs in prägnanter Form erfasst und auch die historischen Dimensionen skizziert werden. Hier soll es vor allem um die Grunddefinition gehen, die Klein liefert. Wie in vielen anderen Definitionen auch betont er das Verhältnis von Allgemeinem und „Fall“, kennzeichnet aber – wenn auch eher beiläufig – dass es sich um ein *relationales* Verhältnis hinsichtlich der Abstraktionsstufen handelt und definiert damit das Beispiel als etwas, das immer nur *relativ* konkreter ist als das, worauf es verweist oder sich bezieht:

„Unter Beispiel versteht man einen einzelnen, meist durch Konkretheit und Anschaulichkeit gekennzeichneten Fall, der als Beleg, Erläuterung oder Veranschaulichung eines *allgemein(er)en* Sachverhaltes fungiert“ (Klein 1992, S. 1432, Hervorh. d. Verf.).

Damit ist auch gesagt, dass ein Beispiel nicht automatisch „an sich“ anschaulich oder konkret sein muss, es ist keine „Eigenschaft“, die einem Sachverhalt zu eigen ist, der als Beispiel herangezogen wird. Dass dies eine zentrale Grundbestimmung ist, wird sich im Verlauf der Arbeit immer wieder zeigen.

Klein unterscheidet weiterhin die Funktionen des Beispiels einerseits in Erkenntnisprozessen und andererseits in ihrer handlungsorientierenden Funktion. Als Funktionen in Erkenntnisprozessen benennt er die folgenden:

- Beweisfunktion
- Erklärungsfunktion
- Illustrationsfunktion

Klein gibt den Hinweis, dass die Funktionen nicht immer scharf unterscheidbar sind. Er erklärt diese „fließenden Übergänge“ mit „kommunikativer Vagheit“ und „Mehrdeutigkeit“ (S. 1432). Dass eine eindeutige Unterscheidung von Beispielfunktionen schwierig bzw. nicht möglich ist, wird etwa in argumentationstheoretischen (vgl. etwa Kienpointner 1992) oder linguistischen Untersuchungen (vgl. Spiegel 2003) ebenfalls thematisiert. Ich halte das funktionale „Oszillieren“ von Beispielen für ein Kennzeichen von Beispielverwendung, m.E. ist ein „Vorteil“ des Beispielgebrauchs, dass man sozusagen kommunikatives Multitasking betreiben kann.

Ein weiteres Typologisierungskriterium bildet bei Klein die „Platzierung“ des Beispiels im „kognitiven Prozess“ (offensichtlich nicht gleichzusetzen mit der Äußerungsreihenfolge); er differenziert drei Beispieltypen wie folgt:

Ausgangsbeispiel: Ein Beispiel ist ein Ausgangsbeispiel, wenn es das am *Anfang* eines kognitiven Prozesses, der zum Allgemeinen führt, steht (Klein S. 1432). Dies scheint mir der Gang einer induktiven Verallgemeinerung zu sein.

Belegbeispiel: „Bildet dagegen ein allgemeiner, abstrakterer Sachverhalt den Ausgangspunkt, so werden anschließend präsentierte Beispiele in Beweisfunktion als *Beleg*-Beispiele (...) bezeichnet (Klein 1992, S. 1432, Hervorh. Klein). Klein verweist darauf, dass Beispiele im logischen Sinn nichts beweisen können, ausgenommen im Fall von All-Aussagen: Hier reicht ein Beispiel, um einen Allsatz zu widerlegen. „Belegen“ und „Beweisen“ wird bei manchen Autoren unterschieden, so etwa explizit bei Marcuschi (1976, vgl. Kapitel 3.3.4.).

Demonstrationsbeispiel: Wird ein allgemeiner, abstrakterer Sachverhalt erklärt oder illustriert, so handelt es sich nach Klein um ein Demonstrationsbeispiel (der Begriff vom „Demonstrieren“ des Allgemeinen findet sich bei Kant, vgl. dazu Kapitel 3.3.1.)

„Gutes“ und „schlechtes“ Beispiel: Von auf den Erkenntnisprozess bezogenen Beispielfunktionen unterscheidet Klein die handlungsorientierende Funktion von Beispielen.

Es differenziert zwei Arten des handlungsorientierenden Beispiels, nämlich das nachahmenswerte (gute) Beispiel und das warnende (schlechte) Beispiel. Diese Funktionen werden sowohl in Moral und Theologie wie auch im künstlerisch-ästhetischen Kontext verortet. Dabei muss das „gute“ oder „schlechte“ Beispiel nicht selbst eine Handlung sein, sondern kann auch eine Sache sein, in einem solchen Fall wird – so Klein – vor allem der Begriff „Muster“ verwendet. Handelt es sich bei dem nachahmenswerten Beispiel um eine Person bzw. deren Verhalten und Handeln, wird sie als „Vorbild“ bezeichnet. „Handlungsorientiert“ meint hier also eine auf den Adressaten gerichtete Funktionsdimension, er / sie soll entsprechend dem im Beispiel verkörperten Prinzip oder Qualitäten handeln.

Klein betont, dass die Rhetorik einen umfassenden Begriff von „Beispiel“ bzw. „Exempel“ hat: „Die Rhetorik kennt die Kategorie des Beispiels bzw. Exempels in allen genannten Funktionen“ (Klein 1992, S. 1432). Er verweist auf das älteste erhaltene römischen Rhetoriklehrbuch, die „Rhetorica ad Herennium“, die fälschlicherweise Cicero zugeschrieben wurde. Der namentlich nicht genannte „Auctor ad Herennium“ spricht dem Beispiel dort folgende Funktionen zu:

„Es macht eine Sache geschmückter, wenn man es aus keinem anderen Grunde als um der würdigen Darstellung willen nimmt; offenkundiger, wenn es das, was zu dunkel ist, heller erscheinen läßt; glaubhafter, wenn es die Sache wahrscheinlicher macht; es stellt sie vor Augen, wenn es alles klar ausdrückt, so daß man die Sache sozusagen mit der Hand berühren kann“ (Rhetorica ad Herennium, Buch IV, 62, S. 299f.).

Während in der Antike jedoch insgesamt die Beweisfunktion des Beispiels dominant war (vgl. dazu Kapitel 3.1.), wird, so Klein, in Mittelalter, Renaissance und Barock das Beispiel als „Gedankenfigur“ und Redeschmuck wichtig. Das Beispiel fungiert innerhalb von Predigt und lehrhafter Dichtung „primär zur Erläuterung (religiös)-moralischer Maximen. Beispiele fordern zu nachahmendem Verhalten auf oder dienen als illustrative Warnung vor Sünde und Laster“ (Klein 1992, S. 1433f.). Erst im Zeitalter der Aufklärung wird das Beispiel wieder in seiner Beweis- und Argumentationsfunktion relevant (Klein 1992, S. 1433).

Ebenfalls ausführlich beschäftigt sich Klein (1996) im Historischen Wörterbuch der Rhetorik mit dem „Exemplum“, das auch hier mit „paradeigma“, „Beispiel“ und „Exempel“ gleichgesetzt wird. Klein erklärt den Begriff ähnlich wie beim „Beispiel“ als „Fall a“, der „eine Konkretisierung eines allgemein(er)en Sachverhaltes, einer Gattung oder eines Typus A darstellt“ (Klein 1996, S. 61). Dieser Fall kann zum Redegegenstand zudem – so Klein – in einem Analogie-Vorbild- oder Kontrastverhältnis (beim „Gegenbeispiel“) stehen (diese Kategorien werden im Verlauf der vorliegenden Arbeit ausführlich behandelt). Wie bei der Beschreibung von „Beispiel“ verweist Klein darauf, dass das „Exemplum“ in unterschiedlichen Funktionen und Bereichen verwendet wird; wie beim „Beispiel“ benennt Klein die argumentative Funktion als Beweismittel oder Beleg und die erläuternde Funktion „als ‚Erklärung am Beispiel‘, vornehmlich in behrenden Texten, vor allem für ein Publikum mit geringer Bildung und/oder ohne Fachkenntnisse“ (Klein 1996, S. 61). Ausführlicher wird unter dem Stichwort „Exemplum“ hier die Funktion als Schmuck (*ornatus*) thematisiert. Vom Mittelalter bis zum Beginn der Aufklärung wird, so Klein, dem Exemplum in der Rhetorik vor allem diese Funktion zugesprochen, aber es nicht mehr „Schmuck“ im ästhetischen Sinn, sondern ist vor allem „Mittel zum Zweck der Veranschaulichung und/oder zur Hervorhebung gedanklich-abstrakter, oft lehrhafter Inhalte“ (Klein 1996, S. 64). In hoch- und spätmittelalterlichen Predigt-Lehrbüchern hat das Exemplum einen festen Platz. Vor allem die eigentliche *tractatio*, die

Themenbehandlung, soll neben Vernunftsgründen und der Berufung auf die oberste Autorität der Bibel auch Beispielgeschichten enthalten. In mittelalterlichen Handbüchern nehmen – so Klein – oft die Beispiele weitaus mehr Raum ein als die Beschreibungen, die mit ihnen illustrierte werden (1996, S. 65).

Klein konstatiert abschließend den Bedeutungsverlust der Rhetorik seit dem 18. Jahrhundert, was dazu geführt habe, dass der Begriff „Exempel“ bzw. heute in der Regel die Bezeichnung „Beispiel“ „im Vertrauen auf die ausreichende Verständlichkeit des standardsprachlichen Ausdrucks verwendet werden ohne Definition und ohne logische semantische oder pragmatische Analyse“ (1996, S. 69). Dies soll in dieser Arbeit nicht geschehen.

2.3. „Beispiel“ und „Exempel“ in Bedeutungswörterbüchern

In diesem Kapitel wird zunächst die Wortgeschichte von „Beispiel“ skizziert und dann ein Vergleich der Bedeutungsbeschreibungen der Lemmata „Beispiel“ und „Exempel“ in deutschen Wörterbüchern vorgestellt. Abschließend wird kurz eingegangen auf verschiedene linguistische Forschungsansätze, die sich mit dem Beispiel im Wörterbuch beschäftigen.

Herangezogene Wörterbücher

Um sich der Entwicklung und dem Gebrauch des Begriffs „Beispiel“ im Gegenwartsdeutsch anzunähern, wurden die Einträge in Gebrauchswörterbüchern zum Lemma „Beispiel“ und „Exempel“ betrachtet, angefangen bei Mackensens „Deutsches Wörterbuch“ von 1977 bis hin zum „Duden. Großes Universalwörterbuch“ von 2011 und dem online verfügbaren „Wiktionary“ (Abruf 2011). Es wurde eine tabellarische Synopse der Einträge folgender Wörterbücher erstellt:

- 1 Mackensen: Deutsches Wörterbuch, 1977 (abgekürzt im folgenden mit "MACK 1977")
- 2 Brockhaus / Wahrig: Deutsches Wörterbuch, 1980 (abgekürzt im Folgenden mit "BroWa 1980")
- 3 Klappenbach / Steinitz: Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 1980/81 (abgekürzt im folgenden mit "KLAPP 1980")
- 4 Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache, 1984 (abgekürzt im Folgenden mit "HAND 1984")
- 5 Knaurs großes Wörterbuch der deutschen Sprache. Der große Störig, 1985 (abgekürzt im Folgenden mit "KNAUR 85")
- 6 Duden. Bedeutungswörterbuch, 1985 (abgekürzt im Folgenden mit "DUD 1985")
- 7 Wahrig: Deutsches Wörterbuch, 1989 (abgekürzt im Folgenden mit "WAHR 1989")
- 8 Paul: Deutsches Wörterbuch, 1992 (abgekürzt im Folgenden mit "PAUL 1992")
- 9 Duden: Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, 1993 (abgekürzt mit "DUD 1993")
- 10 Bunting: Deutsches Wörterbuch, 1996 (abgekürzt im Folgenden mit „BÜNT1996“)
- 11 Duden 2001 (abgekürzt im Folgenden mit „DUD 2001“)
- 12 Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 2011 (abgekürzt im Folgenden mit „DUD 2011“)
- 13 Wiktionary. Das freie Wörterbuch (<http://de.wiktionary.org/wiki/Beispiel>. Abgerufen: 3.3.2011, 12.10 Uhr), (abgekürzt im Folgenden mit WIK 2011)

Etymologische Angaben: Die Etymologie von „Beispiel“ wird in den meisten der Wörterbüchern kurz abgehandelt. So verweisen Brockhaus / Wahrig (1980) und Wahrig (1989) auf Althochdeutsch *bispiel* im Sinne von Sprichwort, Fabel, Gleichnis und zerlegt in die Wortbestandteile, nämlich englisch / indogermanisch *spell* bzw. *spel* in der Bedeutung von „laut, nachdrücklich sprechen“. Das *bispiel* wird erklärt als etwas, was „eigentlich“ eine „neben der Lehre zu deren Veranschaulichung gegebene Erzählung“ darstellt. Auch der Duden (1993, 2001, 2011) verweist auf alt- und mittelhochdeutsch *bispiel* i.S. von „belehrender Erzählung, Gleichnis, Sprichwort“ und dekomponiert ebenfalls in *bi* als „bei“ und *spel* im Sinn von „Erzählung, bedeutungsvolle Rede“ und übersetzt *bispil* als „eigentlich = nebenbei Erzähltes“.

Insgesamt wird in den Wörterbüchern durch die etymologische Angabe klar, dass das Beispiel ursprünglich etwas mit einer größeren Erzählform zu tun hatte. Es wird auf die althochdeutsche oder mittelhochdeutsche Form zurückverwiesen und die Komponenten „spel“ wird immer erklärt. Zum Teil wird auch nochmals explizit deutlich gemacht, dass die ursprüngliche Bedeutung nichts mit dem neuhochdeutschen „Spiel“ zu tun hat (d.h. in der Regel wird ein Hinweis auf „Volksetymologie“ eingefügt).

„Beispiel“: In allen untersuchten Wörterbüchern wird zwischen zwei Bedeutungsvarianten unterschieden, vereinzelt kommen auch zusätzliche Bedeutungsvarianten hinzu:

- *Beispiel* wird einmal relational beschrieben im Sinne eines einzelnen Falles / Sachverhaltes, der in bestimmten Funktionen bezogen ist auf etwas Anderes, zumeist Allgemeineres – das Beispiel ist ein Beispiel für etwas.
- In seiner zweiten Bedeutung wird *Beispiel* als nachahmenswertes „Vorbild“ beschrieben. (Eine Ausnahme bildet einzig Wahrig 1989, der nur *einen* Eintrag mit einer allgemeinen Bedeutungsbeschreibung macht und darin Beispiel vielgestaltig als „Vorbild, Muster; veranschaulichendes Gleichnis; ausgewählte Probe“ beschreibt.)
- In einer dritten Bedeutungsvariante wird das Beispiel beschrieben als Einzelfall, der auf einen anderen Einzelfall bezogen ist

Während die zweite Bedeutung, nämlich Beispiel im Sinne von Vorbild, über alle Wörterbücher ziemlich ähnlich beschrieben wird, zeigen sich bei der ersten Bedeutung einige Unterschiede in der Bedeutungsbeschreibung. Die Abgrenzung der beiden Bedeutungen ist zudem unterschiedlich klar und eindeutig.

„Exempel“: Als Lemma findet sich „Exempel“ in fast allen betrachteten Wörterbüchern, in der Bedeutungserklärung wird dabei immer auf den Begriff *Beispiel* zurückgegriffen. Umgekehrt findet sich erstaunlicherweise bei den Einträgen für *Beispiel* nur in Duden 1989, 2001 und 2011, dass unter „Beispiel“ auch auf „Exempel“ eingegangen wird. In einem Teil der Wörterbücher wird unkommentiert der Begriff „Exempel“ als Synonym für Beispiel angeführt. Den Beziehungen zwischen den Begriffen „Beispiel“ und „Exempel“ werden die meisten Einträge nicht gerecht, denn bei den Einträgen unter dem Lemma „Exempel“ wird in der Regel auf die verschiedenen Bedeutungen von Beispiel gar nicht mehr eingegangen, Beispiel aber als Synonym für Exempel verwendet.

Beschreibungen als Beispiel-für-etwas

Die Bedeutung von *Beispiel* im Sinne von etwas, das über sich selbst hinaus zu etwas Allgemeinerem in Beziehung steht, trotzdem finden sich in den Bedeutungsbeschreibungen für

Beispiel 1 immer wieder ebenfalls die Begriffe Vorbild und / oder Muster. Die Bedeutungsbeschreibungen für Beispiel 1 sind unten tabellarisch aufgelistet, die angegebenen Kontexte und Wendungen werden in Auswahl wiedergegeben. In der Bedeutungserklärung sind die funktionsbeschreibenden Ausdrücke durch Rahmung hervorgehoben, das Beispiel beschreibende Ausdrücke kursiv gesetzt und Ausdrücke, die bezeichnen „wofür“ das Beispiel ein Beispiel ist, sind fettgedruckt hervorgehoben.

	BEISPIEL-FÜR-ETWAS	
<u>kennzeichnender</u> <i>Einzelfall</i>	- Beispiel für etwas	MACK 1977
„ <i>einzelner Fall</i> , der zur <u>Veranschaulichung</u> anderer, ähnlicher Fälle dient“	- etwas an einem Beispiel <u>klarmachen</u> - ein Beispiel geben, nennen - nehmen wir zum Beispiel an, daß	BroWa 1980
„ <i>Einzelfall</i> (...) als <u>Erläuterung</u> oder <u>Beweis</u> für etwas Allgemeines “	- etwas / jemand ist ein Beispiel für etwas - etwas / jemand kann als Beispiel dienen - Beispiele für etwas anführen, aufzählen, liefern, nennen, sammeln - nach Beispielen suchen - für etwas kein <i>passendes</i> Beispiel finden - aus der Fülle der Beispiele eines herausgreifen - etwas an einem Beispiel <u>zeigen</u> - eine Regel, allgemeinen Lehrsatz durch Beispiele <u>erläutern</u> - eine Behauptung mit Beispielen <u>belegen</u> - ein Beispiel echter Freundschaft - ein seltenes Beispiel von Unverfrorenheit - ein mathematisches Lehrbuch mit vielen Beispielen - ein gutes, schlechtes, glänzendes, anschauliches, konkretes, lehrreiches, praktisches, einleuchtendes, treffendes, klassisches, beschämendes, typisches Beispiel	KLAPP 1980
<i>typischer Sachverhalt</i> als <u>Erläuterung</u> oder <u>Beweis</u> für etwas Allgemeines , allgemein Formuliertes, für eine bestimmte Erscheinung, einen bestimmten Vorgang	- Beispiele für etwas anführen - etwas an einem Beispiel <u>zeigen</u> - einen Lehrsatz durch Beispiele <u>erläutern</u> - einen Lehrsatz mit Beispielen <u>belegen</u> - ein treffendes, anschauliches, typisches Beispiel	HAND 1984
<i>kennzeichnender Fall</i> oder Vorfall, <i>Geschehen</i> als <u>Vorbild, Muster</u> für anderes	- etwas an einem Beispiel <u>erklären</u> - es sei als Muster <u>zur Erklärung</u> herausgegriffen - er hat z.B. auch gesagt... - ungefähr so (wie) - wie z.B. in München	KNAUR 1985
„ <i>einzelner Fall</i> der etwas <u>kennzeichnet, erklärt, beweist, anschaulich</u> macht“ sinnverwand: Exempel, Muster, Vorbild	- ein gutes, anschauliches Beispiel nennen, anführen - er ist ein erfreuliches, abschreckendes Beispiel für ihn - [wie] zum Beispiel - etwa - um ein Beispiel zu geben, zu nennen - einige Farben mag er nicht, zum Beispiel Grau - ich zum Beispiel wäre nicht hingegangen	DUD 1985
„ <i>Vorbild, Muster; veranschaulichendes Gleichnis</i> „ ausgewählte Probe“	- ein gutes, lehrreiches, schlechtes, treffendes Beispiel - dies kann uns als Beispiel dienen - ich will es an einem Beispiel <u>klarmachen</u> - etwas als Beispiel nennen, setzen - (zu Kontexten im Sinne des Beispiels als Vorbild vgl. Tabelle 2)	WAHR 1989
„jünger eingegrenzt i.S.v. <i>besonderer Fall</i> für einen allgemeinen Satz “, <i>speziellerer Begriff</i> “, der sich einem allgemeinen unterordnet, <i>spezielle Wortbedeutung</i> im Text für eine allgemeine	Wörter verlangen beispiele, die beispiele gewährt, ohne welche ihre beste kraft verloren gienge (1854 JGrimm, DWb Vorrede XXXVI)	PAUL 1992

Wortbedeutung“		
" <i>beliebig herausgegriffener, typischer Einzelfall</i> (als Erklärung) für eine bestimmte Erscheinung oder einen bestimmten Vorgang); Exempel: "	<ul style="list-style-type: none"> - die <i>historischen</i> Beispiele - Cäsar (49 v. Cr., Cromwell (1653), Napoleon (...)) - lehren (Fraenkel, Staat 324) - ein <i>klassisches</i> Beispiel für vorseilenden Gehorsam - <i>berühmte</i> Beispiele aus der Literatur beweisen (...) - etwas anhand eines Beispiels erklären - etwas mit einem Beispiel erklären - etwas dient als Beispiel - Beispiele suchen, anführen - ein treffendes, lehrreiches, anschauliches, eklatantes, charakteristisches, klassisches, berühmtes, historisches, bemerkenswertes Beispiel 	DUD 1993
„Schilderung eines Sachverhaltes zur Veranschaulichung “	<ul style="list-style-type: none"> - einige Beispiele anführen 	BÜNT 1996
„ <i>beliebig herausgegriffener, typischer Einzelfall</i> als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung oder einen bestimmten Vorgang); Exempel“	<ul style="list-style-type: none"> - ein treffendes, charakteristisches Beispiel - etwas dient als Beispiel - ein Beispiel suchen, anführen - etwas anhand eines, mit einem Beispiel erklären 	DUD 2001
„ <i>beliebig herausgegriffener, typischer Einzelfall</i> als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung oder einen bestimmten Vorgang); Exempel“	<ul style="list-style-type: none"> - ein treffendes, charakteristisches Beispiel - etwas dient als Beispiel - ein Beispiel suchen, anführen - etwas anhand eines, mit einem Beispiel erklären 	DUD 2011
„ <i>Einzelfall, der zufällig aus einer Menge genommen wurde, der als Erklärung oder Nachweis dient</i> “ Sinnverwandte Wörter: Beleg, Exempel	<p>Typische Wortkombinationen zitiert nach Duden 2001</p> <ul style="list-style-type: none"> - ein treffendes, charakteristisches Beispiel; - etwas dient als Beispiel; - Beispiele suchen, anführen; - etwas anhand eines Beispiels, mit einem Beispiel erklären - ren; - (wie) zum Beispiel (beispielshalber, wie etwa) <p>Beispiele:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ich suche noch nach einem treffenden <i>Beispiel</i> für das, was ich eigentlich meine. - Nehmen wir eine indogermanische Sprache, zum <i>Beispiel</i> das Niederländische. 	WIK 2011

Tabelle 1: Synopse der Einträge für „Beispiel“ / Bedeutungsvariante 1

Insgesamt sind die Bedeutungserklärungen im Vergleich relativ disparat. Es finden sich zwar die gleichen funktionsbeschreibenden Begriffe wie in den Fachwörterbüchern wieder, allerdings präsentiert hier jedes Wörterbuch nur eine Auswahl. Es lassen sich zusammengefasst folgende Funktionsbeschreibungen finden:

Beispiele dienen dem / der

- Veranschaulichung
- Erläuterung
- Erklärung
- Klarmachen
- Kennzeichnung
- Beweisen
- Belegen
- Nachweis
- Zeigen

In zwei Fällen (KNAUR 1985, WAHR 1989) wird Beispiel nur als Vorbild oder Muster erklärt. Nicht in allen Wörterbüchern wird überhaupt ein relationaler Beispielbegriff expliziert, d.h. es wird nicht immer ein Beispielverständnis in der Bedeutungsbeschreibung formuliert, in

dem ein Beispiel Bezug zu etwas anderem, Allgemeinerem hat. Die grundlegenden Bedeutungsvarianten (Beispiel als „Beispiel für“ und „Vor- bzw. Schreckbild“), werden in einigen Wörterbüchern nicht beide aufgeführt oder nicht getrennt dargestellt.

Das, worauf das Beispiel Bezug nimmt, wird in den Wörterbüchern mit verschiedenen Begriffen bezeichnet, am häufigsten bezieht sich das Beispiel in den Bedeutungserklärungen auf „etwas Allgemeines“ oder „etwas“. Einzelne Beschreibungen und Verwendungsbeispiele in den Wörterbüchern fokussieren konkretere Erscheinungsformen. So ist das, worauf sich ein Beispiel bezieht, beschrieben als eine „bestimmte Erscheinung“ (HAND 1984, DUD 1993, 2001, 2011), ein bestimmter Vorgang (HAND 1984, DUD 1993, 2001, 2011). Es bezieht sich auf einen Lehrsatz (HAND 1984, KLAPP 1980), auf eine Regel (KLAPP 1984) oder eine Behauptung (KLAPP 1980).

Die häufigste Beschreibung für das Beispiel in deutschen Wörterbüchern ist die Beschreibung als „Fall“ oder „Einzelfall. Durch die Attribute, die den Beispielen in den Wörterbüchern zur Seite gestellt werden, lassen sich verschiedene Arten von Beispielen in Bezug auf ihr Verhältnis zum Allgemeinen erkennen:

Qualität des Beispiels als Beispiel:

- ein *treffendes* Beispiel
- ein *passendes* Beispiel
- ein *gutes* Beispiel
- ein *schlechtes* Beispiel
- ein *einleuchtendes* Beispiel
- ein *hervorragendes* Beispiel
- ein *glänzendes* Beispiel
- ein *lehrreiches* Beispiel

Typikalität des Beispiels:

- ein *charakteristisches* Beispiel
- ein *typisches* Beispiel
- ein *ausgewähltes* Beispiel
- ein *beliebiges* Beispiel
- ein *zufällig aus der Menge genommenes* Beispiel

Konkretheit des Beispiels:

- ein *anschauliches* Beispiel
- ein *konkretes* Beispiel
- ein *praktisches* Beispiel

Rekurrenz / Tradierung:

- ein *klassisches* Beispiel
- ein *berühmtes* Beispiel
- ein *historisches* Beispiel
- ein *bekanntes* Beispiel
- ein *häufiges* Beispiel

Bedeutungsbeschreibungen als Vorbild

Im Gegensatz zur Bedeutungsvariante 1 ist bei der Bedeutungsvariante 2, nämlich Beispiel als Vor- oder Schreckbild, die Bedeutungsbeschreibung der Wörterbücher überwiegend sehr ähnlich. Bis auf HAND 1984 und PAUL 1992 verwenden alle den Begriff „Vorbild“ bereits in der Bedeutungserklärung und machen deutlich, dass es um vorbildliches Handeln von Personen oder um Dinge geht, das / die nachgeahmt werden sollen, bzw. dessen Nachahmung unterbleiben sollte.

	BEISPIEL ALS VOR- ODER SCHRECKBILD	
„Vorbild“	<ul style="list-style-type: none"> - ein Beispiel geben - sich ein [zum] Beispiel nehmen - abschreckendes Beispiel - ohne Beispiel sein = einzigartig 	MACK 1977
"Vorbild, Muster"	<ul style="list-style-type: none"> - Dies kann uns als Beispiel dienen - ein gutes, lehrreiches, schlechtes, treffendes Beispiel 	BroWa 1980

	<ul style="list-style-type: none"> - ein abschreckendes, warnendes Beispiel - Nimm dir ein Beispiel an deinem Bruder! - nach dem Beispiel von - ein Beispiel abgeben - Ich folge seinem Beispiel - Schlechte Beispiele verderben gute Sitten (Sprichwort) - mit gutem Beispiel vorangehen 	
„musterhafter Einzelfall, Vorbild“	<ul style="list-style-type: none"> - seine Tat / er ist allen Menschen ein leuchtendes B. - seine Tat / er ist allen Menschen ein abschreckendes Beispiel - seine Tat / er ist allen Menschen ein warnendes B. - etwas / jemanden als hervorragendes B. hinstellen - jemandem mit gutem Beispiel vorangehen - jemandem ein Beispiel geben - durch sein persönliches Beispiel andere überzeugen“ - sich an jemandem / etwas ein Beispiel nehmen - jemandens Beispiel folgen, nacheifern - dieses Beispiel sollte Schule machen - diese Leistung ist ohne Beispiel (ist einmalig, noch nie dagewesen) - Schlechte Beispiele verderben gute Sitten (Sprichwort) 	KLAPP 1980
„in ihrer Art, in ihrer bestimmten Ausprägung im positiven oder negativen Sinne für etwas typische Person oder Sache“	<ul style="list-style-type: none"> - seine Tat ist allen ein abschreckendes Beispiel - seine Tat ist allen ein leuchtendes Beispiel - etwas / jemanden als Beispiel hinstellen - ein Beispiel geben (Vorbild sein und zur Nachahmung herausfordern) - sich an jemanden / etwas ein Beispiel nehmen (jemanden / etwas als Vorbild wählen) - mit gutem Beispiel vorangehen - (etwas als erster tun, um andre durch Vorbild zu gleichem Handeln anzuspornen) - etwas ist ohne Beispiel (etwas ist noch nicht dagewesen, ist einmalig) 	HAND 1984
„vorbildliches, einleuchtendes, überzeugendes Handeln“ „Vorbild“ „nach jemandens Vorbild handeln“	<ul style="list-style-type: none"> - jemandens Beispiel folgen - sich an jemand ein Beispiel nehmen - mit gutem Beispiel vorangehen 	KNAUR 1985
„jemanden, etwas als Vorbild nehmen sinnverwand: nacheifern“	<ul style="list-style-type: none"> - sich an jemandem / etwas ein Beispiel nehmen - beispielhaft: vorbildlich: eine beispielhafte Ordnung, sich beispielhaft verhalten 	DUD 1985
"Vorbild; Muster“	<ul style="list-style-type: none"> - Ich folgte seinem Beispiel - ein abschreckendes, warnendes Beispiel - ein gutes, lehrreiches Beispiel - Nimm dir ein Beispiel an deinem Bruder - mit gutem Beispiel vorangehen 	WAHR 1989
„schon bei Luther daneben spezieller >lehrreiches Faktum zur Nachahmung oder Abschreckung<, auch unter Einfluß von lateinisch <i>exemplum</i> “	<ul style="list-style-type: none"> - ein Beispiel geben - sich ein Beispiel nehmen - ohne Beispiel, beispellos: ohne Vorbild, nie dagewesen - daran sollst du dir ein Beispiel nehmen (mahnend) 	PAUL 1992
„Vorbild [einmaliges] Muster“	<ul style="list-style-type: none"> - ein warnendes Beispiel - ein abschreckendes Beispiel - Er ist allen ein leuchtendes Beispiel - Schlechte Beispiele verderben gute Sitten (Sprichwort) - ein Beispiel geben - (als Vorbild zur Nachahmung herausfordern) - sich an jemandem / etwas ein Beispiel nehmen - (jemand / etwas als Vorbild wählen) 	DUD 1993

	<ul style="list-style-type: none"> - mit gutem Beispiel vorangehen - (etwas als erster tun, um andere durch sein Vorbild zu - gleichem Handeln anzuspornen) 	
<p>„für jemanden ein Vorbild sein“</p> <p>„als Vorbild jemanden zur Nachahmung anregen“</p> <p>„sich etwas oder jemanden zum Vorbild nehmen“</p> <p>„Ein gutes Beispiel ist der beste Lehrmeister“</p>	<ul style="list-style-type: none"> - für jemanden ein Beispiel geben - Lerne etwas fleißiger und gib deiner Schwester ein Beispiel - mit gutem Beispiel vorangehen - sich ein Beispiel an etwas oder jemandem nehmen - Wer sich selbst gut benimmt, verhält o.ä. ist für andere der beste Lehrer, ein nachahmenswertes Vorbild 	BÜNT 1996
„Vorbild, einmaliges Muster“	<ul style="list-style-type: none"> - ein warnendes, abschreckendes Beispiel - ein Beispiel geben: als Vorbild zur Nachahmung herausfordern - sich an jemanden / etwas ein Beispiel nehmen: jemanden / etwas als Vorbild wählen - mit gutem Beispiel vorangehen: etwas als Erster tun, um andere durch sein Vorbild zu gleichem Handeln anzuspornen 	DUD 2001
„Vorbild, einmaliges Muster“	<ul style="list-style-type: none"> - ein warnendes, abschreckendes Beispiel - ein Beispiel geben: als Vorbild zur Nachahmung herausfordern - sich an jemanden / etwas ein Beispiel nehmen: jemanden / etwas als Vorbild wählen - mit gutem Beispiel vorangehen: etwas als Erster tun, um andere durch sein Vorbild zu gleichem Handeln anzuspornen 	DUD 2011
<p>„Einzelfall, der besonders und deshalb vorbildlich ist“</p> <p>„Sinnverwandte Wörter: Muster, Vorbild“</p>	<p><u>Beispiele:</u></p> <p>[1] Ich will euch mal ein <i>Beispiel</i> dafür geben, wie man das am besten macht.</p> <p>[2] Nimm dir ein <i>Beispiel</i> an diesem Mann!</p> <p><u>Typische Wortkombinationen:</u></p> <p>zitiert nach DUDEN 2001 / 2007, vgl. oben:</p>	WIK 2011

Tabelle 2: Synopse der Einträge für „Beispiel“ / Bedeutungsvariante 2

„Beispiele“ sind in der Bedeutungsvariante 2 in den Wörterbüchern also überwiegend beschrieben als Verhaltensweisen oder Handlungsweisen, die im jeweiligen historischen Kontext moralisch-ethisch positiv oder negativ bewertet werden. Nur in HAND wird auch für diese Beispiele eine relationale Struktur angenommen, indem es heißt, ein Beispiel sei „in ihrer Art, in ihrer bestimmten Ausprägung im positiven oder negativen Sinne für etwas typische Person oder Sache“ (vgl. oben, Hervorh. H.R.) Inwiefern Beispiel im Sinne eines nachahmenswerten Vorbildes, das zum Handeln anleiten soll, unter einen allgemeinen Begriff von Beispiel fallen können, wird in Kapitel 3 diskutiert.

Bei BÜNT 1996 und in allen Duden-Wörterbüchern werden zwei Handlungen, die mit dem Beispiel in diesem Sinn verknüpft sind, unterschieden: Zum einen nämlich die Handlung des aktiven „Beispielgebens“, in dem Sinne von „für-jemand-ein-Vorbild-sein“, indem man ein bestimmtes, positiv bewertetes Verhalten zeigt und damit, wie in den Duden-Erklärungen und in HAND 1984 formuliert, den Adressaten zur Nachahmung herausfordert, oder, nach BÜNT 1996, anregt. Das eigene Verhalten dient dazu, „zu gleichem Handeln anzuspornen“ (DUD 1993, 2001, 2011). Im Wiktionary wird dies durch ein Verwendungsbeispiel klar: „Ich will euch mal ein *Beispiel* dafür geben, wie man das am besten macht“ wird dort angeführt.

Zum anderen wird Bezug genommen auf das *Streben* nach dem Beispiel, d.h. das Versuchen, ein positives Verhalten nachzuahmen. Dies wird durch die Verwendungsbeispiele klar, „sich

an jemanden / etwas ein Beispiel nehmen: jemanden / etwas als Vorbild wählen“ schreiben die DUDEN-Wörterbücher und das Wiktionary führt als Beispielsatz an: „Nimm dir ein *Beispiel* an diesem Mann!“

Exempel im Wörterbuch

Bei der Bedeutungsbeschreibung von „Exempel“ wird in den meisten Wörterbüchern auf zwei Grundvarianten eingegangen: Einmal auf Exempel im Sinne von Aufgabe, i.e.S. Rechenaufgabe und zum zweiten im Sinne von „Beispiel“, hier verstanden als Vor- oder Schreckbild.

Bei „*Exempel*“ sind die Einträge insgesamt sehr ähnlich, oft wird „Exempel“ synonym immer mit „Beispiel“ erklärt. Als Verwendungskontexte werden zumeist die Wendung „ein Exempel statuieren“ oder die Verwendung im Sinne von Rechenexempel angeführt. Nur im Brockhaus-Wahrig wird auf das Exempel als literarische Gattung verwiesen. In der nachfolgenden Synopse wurde die hier nicht relevante Bedeutungsbeschreibung von Exempel als Rechenaufgabe nicht wiedergegeben.

	EXEMPEL	
1. Beispiel	<ul style="list-style-type: none"> - ein Exempel statuieren = zur Abschreckung strafen - ein Exempel geben = vorbildlich handeln - zum Exempel = zum Beispiel 	MACK 1977
2. Beispiel 3. (Lit.) Kurze Erzählung zur beispielhaften Darstellung einer moralischen Anschauung, meist in einen längeren Text eingeschoben	<ul style="list-style-type: none"> - die Probe aufs Exempel machen: die Richtigkeit einer Annahme, Behauptung durch Probieren nachweisen - etwas an einem Exempel erläutern - sich jemanden oder etwas zum Exempel nehmen - ein Exempel statuieren: jemanden für etwas bestrafen, um andere zu warnen, Ähnliches zu tun, ein abschreckendes Beispiel geben 	BroWa 1980
1. Beispiel	<ul style="list-style-type: none"> - ein Exempel statuieren (ein warnendes Beispiel geben) - die Probe aufs Exempel machen (etwas ausprobieren) - das ist die Probe auf Exempel - veralt. Vorbild: jemandem ein Exempel geben; er nahm sich ein Exempel an ihm 	KLAPP 1980
veraltend: ein Exempel statuieren: jemanden ein warnendes, abschreckendes Beispiel geben	<ul style="list-style-type: none"> - dieses Ereignis ist von exemplarischer Bedeutung - eine exemplarische (als warnendes, abschreckendes Beispiel dienende) Strafe 	HAND 1984
2. (warnendes) Beispiel	<ul style="list-style-type: none"> - ein Exempel statuieren: ein abschreckendes Beispiel geben - die Probe aufs Exempel machen: die Richtigkeit einer Annahme, Behauptung, durch Probieren nachweisen 	WAHR 1989
Beispiel	<ul style="list-style-type: none"> - ein Exempel statuieren: ein abschreckendes Beispiel geben 	PAUL 1992
1. (bildungssprachlich veraltend) [Lehr]beispiel	<ul style="list-style-type: none"> - Diese Komposition ist ein Exempel der Zwölfmontechnik - ein Exempel für etwas liefern, aufstellen - ein Exempel an jemanden / etwas nehmen - etwas zum Exempel nehmen - jemandem ein Exempel aufgeben - ein Exempel lösen - ein Exempel (an jemanden / mit etwas) statuieren: durch drastisches Vorgehen in einem Einzelfall ein abschreckendes Beispiel aufstellen 	DUD 1993

1. Beispiel 2. Vorbild	- jemand statuiert ein Exempel: jemand bestraft jemanden zur Abschreckung besonders hart	BÜNT 1996
1. (Lehr)beispiel (bildungssprachlich veraltend)	- sich ein Exempel an jemanden / etwas nehmen - etwas zum Exempel nehmen - ein Exempel an jemandem statuieren (durch drastisches Vorgehen in einem Einzelfall ein abschreckendes Beispiel aufstellen) - Idiomatiche Wendungen: Die Probe aufs Exempel machen: etwas durch Ausprobieren am praktischen Fall auf seine Richtigkeit prüfen	DUD 2001
1. (bildungssprachlich veraltend) [Lehr]beispiel	- nimm dir an deinem Bruder, an seinem Vorgehen ein Exempel - etwas zum Exempel nehmen - ein Exempel [an jemandem, mit etwas] statuieren (durch drastisches Vorgehen in einem Einzelfall ein abschreckendes Beispiel aufstellen, nach lat. exemplum statuere)	DUD 2011
1. Beispiel, Muster, Vorbild	- ein Exempel statuieren — jemanden zur Abschreckung besonders hart bestrafen - die Probe aufs Exempel machen — etwas überprüfen/ausprobieren	WIK 2011

Tabelle 3: Synopse der Einträge für „Exempel“

Insgesamt zeigt sich, dass Beispiel und Exempel relativ einheitlich in ihrer lexikalisierten Bedeutung sind. Beispiel und Exempel sind nicht nur Kategorien des wissenschaftlichen Diskurses, sondern Alltagsbegriffe und entsprechend ist, so könnte man schließen, auch das Beispiele Verwenden ein alltägliches Handeln.

Beispiele im Wörterbuch als Gegenstand linguistischer Forschung

Beispiele im Wörterbuch sind in verschiedenen Kontexten bereits Gegenstand der linguistischen Forschung geworden, so im Rahmen der Lexikographie und im Rahmen sprachkritischer *gender*-Untersuchungen.

Die lexikographische Forschung hat sich ausführlich mit den Funktionen des Beispiels im Wörterbuchartikel und den Anforderungen an „gute“ lexikographische Beispiele beschäftigt (z.B. Hermanns 1984, Harras 1989, Haß 1991, Pasch 1992, Dolezal 2000, Palaski 2007). Unter lexikographiegeschichtlicher Perspektive kommt Haß-Zumkehr (2001) zu dem Ergebnis, dass die Formulierung von Beispielen i.S. von Anwendungsfällen der zu beschreibenden Objektsprache gesellschaftliche Werte, Normvorstellungen und Stereotype widerspiegelt, dass sie also keinesfalls neutral oder beliebig sind, hat Haß-Zumkehr für die Lexikographie ausführlich dargestellt. Sie spricht davon, dass das „kulturelle Orientierungssystem“, die „Mentalität“ und die „leitenden Werte“ sowohl des Lexikographen als auch der zeitgenössischen Rezipienten an dem für die Beispiele im Wörterbuch verwendeten Material erkennbar werden (Haß-Zumkehr 2001, S. 37). Sie versteht deshalb Lexikographiegeschichte als Beitrag zu einer Kulturgeschichte: „Wir können aus Beispielen oft etwas erahnen oder erspüren, was man kaum klar sagen kann. Die Beispiele bieten deshalb oft tiefsten Einblick in die kulturelle Umwelt von Lexikographen“ (Haß-Zumkehr 2001, S. 35).

Ähnliches zeigt sich auch in der – durch die feministische Sprachkritik angestoßene Diskussion – um die stereotypen Rollenzuschreibungen von Männern und Frauen in Wörterbuchbeispielen. Diese Diskussion wurde angestoßen von Pusch (1984) mit ihrem bekannten Aufsatz mit dem Titel „Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott - Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman“. Aktuelle Untersuchungen wie die von Nübling (2009) beschreiben nach wie vor eine „lexikographische Inszenierung von Geschlecht“ auch in neueren deutschen Wörterbüchern.

3. Das Beispiel in der theoretischen Betrachtung verschiedener Disziplinen

Wie schon einleitend herausgestellt, ist die Beschäftigung mit dem Beispiel und dem Exemplarischen durch die Jahrhunderte und die Disziplinen hindurch nachverfolgbar, stellt die Bezugnahme auf das Beispiel (in verschiedenen Gebrauchssinnen) eine Grundkategorie menschlichen Denkens dar. Im Folgenden werden ausgewählte Bereiche vorgestellt, die zu einer Erfassung der Dimensionen des Beispielbegriffs und der verschiedenen Aspekte der Funktions- und Wirkungsweise von Beispielen beitragen. Grundlegende Erkenntnisse dieses Kapitels gehen zum einen in die eigene Konzeption des Beispielverwendens als sprachliche Handlung ein, zum anderen werden sie als Deutungsangebote, als mögliche „Deutungskal-küle“ für die empirischen Analysen der Beispielverwendung in der verbalen Interaktion auf-gefasst.

3.1. Beispiele als Argumentationsmittel in der antiken Rhetorik

Ausführlich thematisiert wird das Beispiel in der Rhetorik, dieser Kontext ist relevant für die Analyse des natürlichsprachigen Beispielgebrauchs. In der klassischen Rhetorik dient das Beispiel vor allem der Beweisführung (*argumentatio*), kann aber auch unter dem Aspekt von *delectare* (d.h. Erbauung und Unterhaltung der Adressaten) oder *illustrare* (d.h. Konkretisierung einer abstrakten Aussage) betrachtet werden.

Zu den wichtigsten Quellen in der antiken Rhetorik zählen die Werke von Aristoteles, Cicero und Quintilian. Dabei ist der Beispielbegriff bei Aristoteles grundlegend, mit diesem Konzept setzen sich auch die modernen Auffassungen von Beispiel und Induktion immer wieder auseinander. Auf den Aristotelischen Beispielbegriff wird im Folgenden deshalb genauer eingegangen.

Bei Aristoteles dient das Beispiel (*paradeigma*) als Überzeugungsmittel im Rahmen der Rhetorik dem, was Aristoteles das „Glaubenerweckende“ nennt, denn Rhetorik stellt „das Vermögen dar, bei jedem Gegenstand das möglicherweise Glaubenerweckende zu erkennen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1365^a, 1, S. 12). Die „Theorie der Beredsamkeit“ ist (wie die Dialektik) keine Wissenschaft mit fest umrissenem Gebiet, sondern „beide sind gewisse Fähigkeiten, Argumente ausfindig zu machen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^a, 7, S.14, Sperrdruck Original).

Auch Ueding / Steinbrink (1994) verweisen darauf, dass die Aristotelische Rhetorik ein Gegenstück zur Kunst des Lehrgesprächs darstellt, bei dem die Formen der Schlüsse verändert werden, damit sie dem Zuhörer verständlich werden: „Der Syllogismus wird zum ‚rhetorischen Schluß‘, zum *enthymema*, verwandelt, das Beispiel tritt an die Stelle des Erfahrungsbe- weises“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 25, Hervorh. Ueding / Steinbrink).

Quintilian und in der Folge Cicero teilen die Beweisführung, die *argumentatio*, auf in die Beweisführung im engeren Sinne, die *probatio*, und die Widerlegung, die *refutatio*. Beide Arten arbeiten mit denselben Mitteln, wenn auch die Verteidigung als schwieriger angesehen wird

als die Anklage (Ueding / Steinbrink 1994, S. 264). Für das Beispiel ist dieser Gesichtspunkt ebenfalls interessant: sowohl in der Theorie als auch in der praktischen Analyse spielt die Widerlegungskraft von Beispielen im Sinn von Gegenbeispielen eine wichtige Rolle.

Aristoteles unterscheidet drei verschiedene Arten von Überzeugungsmitteln, die durch eine Rede zustande kommen können: Erstens diejenigen, die im Charakter des Redners begründet sind, zweitens diejenigen, die den Hörer in eine gewisse Stimmung versetzen⁴ und drittens diejenigen, die in der Rede selbst liegen, d.h. Überzeugung (*persuasio*) erfolgt durch Beweisen oder scheinbares Beweisen - und in die letztgenannte Kategorie gehört auch das Beispiel.

„Durch die Rede endlich erfolgt die Persuasion, wenn wir Wahres oder Wahrscheinliches von dem aus jedem Sachverhalt resultierenden Glaubwürdigen aufzeigen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^a, 6, S. 13. Sperrdruck Original).

3.1.1. Beispiele als Beweismittel

Das Beispiel zählt also als Bestandteil der *argumentatio* zu den Beweismitteln. Ueding / Steinbrink (1994) betonen, dass die Beweisführung der wichtigste Teil der Rede ist, in dem die Explikation der Hauptfrage erfolgt. In der Beweisführung wird die Streitfrage gemäß dem eigenen Parteiinteresse formuliert und beantwortet:

„Um die Glaubwürdigkeit des eigenen Standpunktes herauszustellen und die Zuhörer von ihm zu überzeugen, muß die Beantwortung stichhaltig und beweiskräftig sein; sie bedient sich dazu der Zeichen (*signa*), Beweise (*argumenta*) und Beispiele (*exempla*)“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 263, Hervorh. Ueding / Steinbrink).

Die Beweisführung kann sich verschiedener Beweismittel bedienen, die zuerst von Aristoteles eingeführte Unterscheidung kennt die „untechnischen“ und die „technischen“ Beweismittel:

Untechnische Beweismittel (*probationes inartificiales*) sind aus dem Fall gegeben und umfassen z.B. gerichtliche Vorentscheidungen, Gerüchte, Folter, Urkunden, Eidesleistungen und Zeugenaussagen.

Beweisführung durch Kunstfertigkeit, „technische Beweismittel“ (*probationes artificiales*). Es sind solche Beweismöglichkeiten, die der Redner selbst mit Hilfe seiner Technik ausschöpfen muss. Es handelt sich um Indizien (*signa*), Schlussfolgerungen (*argumenta*) und Beispiele (*exempla*).

Indizien: Indizien werden verstanden als „sinnlich wahrnehmbares Zeichen, das vom Redner als Indiz für eine bestimmte Sachlage, als Beweis für eine Behauptung, als Mittel zur Affekterregung eingesetzt wird“ (Ueding / Steinbrink 1994, 266). Zwingende Indizien, Aristoteles nennt sie „Indizien, welche notwendiger Natur sind“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, S.17), sind Beweismittel - sie erlauben eine sichere Schlussfolgerung: „Wenn aber jemand als Indiz dafür, daß jemand krank sei, behauptet, *er habe Fieber* (...) so ist dies ein zwingend notwendiges

⁴ „Durch den Charakter [erfolgt die Persuasion], wenn die Rede so gehalten wird, daß sie den Redner glaubhaft macht; denn den Tugendhaften glauben wir lieber und schneller – im allgemeinen schlechthin –, ganz besonders aber da, wo keine letzte Gewissheit ist, sondern Zweifel herrscht. (...) Durch die Zuhörer schließlich [erfolgt die Persuasion] [sic!], wenn sie durch die Rede in Affekt versetzt werden; denn wir geben unser Urteil nicht in gleicher Weise ab, wenn wir traurig bzw. freudig sind oder wenn wir lieben bzw. hassen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^a, 4f., S. 13, eckige Klammern und Sperrdruck Original).

Indiz“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1357^b, 18, S. 18, Hervorh. Original). Indizien, die nicht notwendiger Natur sind, sind *keine* Beweismittel, denn sie legen eine Schlussfolgerung bloß als wahrscheinlich nahe: „Jemand sagte, es gebe ein Indiz dafür, daß ein Mensch Fieber habe, nämlich er atme rasch. Aber (...) dies ist widerlegbar, selbst wenn das angeführte Indiz wahr ist; denn auch jemand, der kein Fieber hat, kann rasch atmen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1357^b, 18, S. 18).

Schlussfolgerungen: Bei Aristoteles ist die speziell in der Rhetorik anzuwendende Schlussfolgerungsform der rhetorische, d.h. verkürzte (eigentlich dreigliedrige) Syllogismus⁵, das Enthymem, das den Nachweis darstellt „unter bestimmten Voraussetzungen ereigne sich etwas anderes als dieses (...) [[dadurch]] daß diese Voraussetzungen existieren“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 9, S. 15, eckige Doppelklammer im Original).⁶ Die Grundlage des Enthymems „bildet eine allgemein anerkannte und daher nur sehr schwer zu widerlegende Feststellung“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 266), d.h. „wahrscheinliche Sätze“, wie sie Aristoteles nennt, nämlich „diejenigen, die Allen oder den Meisten oder den Weisen wahr scheinen“ (Aristoteles, Topik, Buch I, 100^b, 18, S. 1).

Quintilianus fasst zusammen, dass der Syllogismus „mittels aller Teile erreicht, was er behauptet, das Enthymem aber sich begnügt, nur verstanden zu werden“ (Quintilianus, Ausbildung des Redners, Buch V, 14, 24, S. 662) und nennt im Anschluss anschauliche Beispiele für die Verkürzung verschiedener Arten des Syllogismus, etwa das Folgende:

„Kein Gut ist das Geld, denn das ist kein Gut, wovon man schlechten Gebrauch machen kann. Vom Geld kann jemand schlechten Gebrauch machen, nicht also ist Geld ein Gut.' Ein Enthymem aus dem Entgegengesetzten: ‚Kann denn Geld ein Gut sein, wovon jemand doch schlechten Gebrauch machen kann?‘“ (Quintilianus, Ausbildung des Redners, Buch V, 14, 26, S. 663)

Die syllogistische und enthymemische Argumentation wird allgemein als deduktive Argumentation bezeichnet.

Beispiele sind natürliche Beweise, die „vom Redner nicht mit Hilfe des Schlußverfahrens gewonnen werden, sondern (...) mit Hilfe seiner Erfahrung und Wahrnehmungsfähigkeit gefunden werden müssen“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 267). Quintilianus nennt Beispiele Beweismittel, die „von außen dem Fall zugeführt werden“ (Quintilianus, Ausbildung des Redners, Buch V, 10, 1, S. 597). Glaubhaftmachung durch das Beispiel meint den „Beweis, es verhalte sich etwas an Hand von Vielem und Ähnlichem so“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 9, S. 15). Quintilianus versteht unter einem Beispiel im eigentlichen Sinn „die Erwähnung eines zur Überzeugung von dem, worauf es dir ankommt nützlichen, wirklichen oder angeblich wirklichen Vorganges“ (Quintilianus, Ausbildung des Redners, Buch V, 11, 6, S. 599). Die Argumentation mit Beispielen wird allgemein als induktive Argumentation bezeichnet.

Beispiel und rhetorisches Schlussverfahren (Enthymem) sind bei Aristoteles die allen Redegattungen gemeinsamen Beweismittel (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1393^b, 1, S. 133).

⁵ Der klassische Syllogismus besteht aus zwei Prämissen und der Konklusion.

⁶ In der Topik wird ähnlich definiert: „Der Schluß ist also eine Rede, in der bei vorbestimmten Annahmen etwas anderes als das Vorausgesetzte auf Grund des Vorausgesetzten mit Notwendigkeit folgt“ (Aristoteles, Topik, Buch I, 100^a, 18, S. 1). Ein dialektischer Schluss beruht dabei auf wahrscheinlichen und nicht auf wahren Sätzen.

3.1.2. Arten von Beispielen

In der Rhetorik unterscheidet Aristoteles zwei verschiedene Arten von Beispielen, nämlich Berichte vergangener Taten (historische Beispiele) und Gleichnisse / Fabeln.

Historische Beispiele: „Die eine Art des Beispiels ist die, früher geschehene Taten zu berichten“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1393^b, 2, S. 134). Für diese Art des Beispiels gibt Aristoteles ein Beispiel mit den historischen Fällen Dareios und Xerxes: beide hatten zuerst Ägypten eingenommen und hatten danach Griechenland angegriffen. Dasselbe Verhaltensmuster wird auch vom aktuellen Großkönig prognostiziert, weshalb man ihn, so diese Argumentation, bereits an der Unterwerfung Ägyptens hindern müsse.⁷

Den Verweis auf historische Fakten bezeichnet Aristoteles insbesondere als wirksam und geeignet im Bereich der Beratungsrede, denn „für gewöhnlich ist das, was geschehen soll, dem Geschehenen ähnlich“ (Rhetorik, Buch II, 1394^a, 8, S. 136); Beispiele gehören in diesen Bereich, „denn *aus dem Geschehen beurteilen wir weissagend das Zukünftige*.“ (Rhetorik, Buch I, 1368^a, 40, S. 53, Hervorh. H.R.). Beispiele aus Geschichte und Zeitgeschichte profitieren vom Autoritätsgehalt der Geschichte und der historischen Personen. Auch in ganz profanen Alltagskontexten kann man den Bezug auf vergangene Fälle sehen, von denen aus eine „Weissagung“ des Zukünftigen erfolgt, nur sind diese Beispielfälle „historische“ Ereignisse aus dem Alltagsleben der Gesprächsteilnehmer, wie z.B. der Umgang mit einem verstorbenen Kanarienvogel (dazu vgl. Kapitel 9 dieser Arbeit).

Fiktionale Beispiele: Die andere Art des Beispiels ist „etwas Ähnliches zu erdichten“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1393^b, 7, S. 134) und zwar in Form von Gleichnissen oder Fabeln.

Aristoteles gibt folgende Beispiele für ein Gleichnis: Der Redner argumentiert, dass Staatsämter nicht durch das Los zugeteilt werden dürften,

„denn das wäre so, als wolle man Athleten durch das Los bestimmen und nicht diejenigen auswählen, die die Fähigkeit hätten, einen Wettkampf zu bestehen. Oder wie wenn man unter der Schiffsmannschaft den Steuermann durch das Los bestimme, wie wenn der, den zufällig das Los getroffen hat, und nicht der, der Wissen und Kenntnis besitzt, ausgewählt werden müsse“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1393^b, 4, S. 134).

Fabeln sind für Aristoteles besonders geeignet für Volksreden, sie sind, ebenso wie Gleichnisse „leicht zu erdichten, sofern man nur in der Lage ist, das Ähnliche wahrzunehmen was <auf der Grundlage> [sic!] philosophischer Bildung um so [[leichter]] [sic!] ist (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1394^a, 7, S. 135). Als Beispiel für eine Fabel erzählt Aristoteles die in Fabel von Pferd und Hirsch.⁸

⁷ „Es ist aber der Bericht vergangener Taten etwa folgender Art, wie wenn jemand darüber zu sprechen habe, man müsse gegen den Großkönig rüsten und ihn an der Unterwerfung Ägyptens hindern; denn auch Dareios sei nicht eher herüber gekommen als bis er Ägypten eingenommen habe. Nach der Einnahme aber kam er herüber. Und wiederum hat Xerxes Griechenland nicht eher angegriffen als bis er dasselbe Land eingenommen hatte. Nach der Einnahme aber kam er herüber. Deshalb wird auch der jetzige König nach der Einnahme Ägyptens herüberkommen. Folglich muss man ihn daran hindern.“ (Aristoteles, Buch II, 1393^b, 3, S. 134).

⁸ „(...) denn als die Leute von Himera den Phalaris zum unumschränkten Heerführer wählten und im Begriff standen, ihm eine Leibwache zu geben, argumentierte Stesichoros dagegen und erzählte ihnen eine Fabel: Wie nämlich ein Pferd eine Wiese für sich allein besaß; als aber ein Hirsch kam und die Weide zerstörte, wollte es sich an dem Hirsch rächen und fragte den Menschen, ob er in der Lage sei, mit ihm zusammen den Hirsch zu bestrafen. Der aber stimmte zu unter der Bedingung, daß es sich

Die beiden fiktionalen Formen des Beispiels vermitteln - so Ueding und Steinbrink - u.U. ein geringeres Maß an Glaubwürdigkeit, denn diese ist „über eine allgemeine Wahrheit vermittelt (...) die in ihm [dem Beispiel] steckt und die es illustriert“ (1994, S. 268). Die Glaubwürdigkeit des fiktionalen Beispiels wird jedoch erhöht, wenn es aus der Literatur kommt und so durch die *auctoritas* des Dichters oder Redners unterstützt wird.

Fuhrmann (1973) verweist auf die Alexander-Rhetorik, die unter Aristoteles' Namen überliefert ist, aber von Anaximenes von Lampsakos verfasst wurde. Dort wird zudem zwischen zwei anderen Arten von Beispielen unterschieden, nämlich zwischen denjenigen, die *unserer Erwartung gemäß* sind und denjenigen, die *unseren Erwartungen zuwider* laufen. Als Beispiel für die Unterscheidung wird Folgendes angeführt:

„Wenn z.B. jemand behauptet, die Reichen hielten sich strenger an die Gesetze als die Armen, und wenn er dann entsprechende Handlungen reicher Leute anführt, dann sind derartige Beispiele offenbar unseren Erwartungen gemäß. Denn man kann beobachten, dass die meisten glauben, Reiche hielten sich strenger an die Gesetze als Arme. Wenn aber jemand zeigt, daß schon mancher Reiche um seines Vorteils willen Unrecht begangen hat, dann bedient er sich der Art von Beispielen, die unserer Erwartung zuwiderlaufen, und ruft so Mißtrauen gegen die Reichen hervor“ (Lampsakos, Kap. 8, 1429a, zit. n. Fuhrmann 1973, S. 452).

Die erwartungsgemäßen Beispiele sind nach dem Konzept von Lampsakos dazu geeignet, Glaubwürdigkeit zu verschaffen, während die der Erwartung zuwider laufenden dazu geeignet sind, eine glaubhafte Sache unglaubwürdig zu machen (Fuhrmann 1973, S. 452).

Beispiele können unterschieden werden hinsichtlich verschiedener Grade der Ausarbeitung; entsprechend der bei Quintilianus angeführten Beispiele kann das *exemplum* auftreten als „bloßer Hinweis oder als Anspielung in einem Satz oder Satzglied (...); es kann aber auch zur Erzählung dessen, was in ähnlicher Weise geschehen ist, ausgebaut werden“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 268). Wird das Beispiel zur Erzählung (*narratio*) ausgebaut, können Beispiele sogar als Abschweifung oder Exkurs (*digressio*) klassifiziert werden. Die *narratio* kann - im Zusammenhang der ganzen Rede - als kontinuierliche Schilderung (*narratio continua*) oder immer wieder abgebrochene und neu aufgenommene Geschichte (*historia interrupta*) auftreten (Ueding / Steinbrink 1994, S. 262). In welcher Form ein Beispiel ausgearbeitet und angewendet werden soll, hängt auch von der Angemessenheit bezüglich des Publikums (äußeres *aptum*) ab. In der in diese Arbeit untersuchten Gesprächsrealität der Gegenwart finden sich in rhetorischen und anderen Verwendungskontexten eine Vielfalt von Beispielrealisationen. Die in der antiken Rhetorik angesprochene Spannweite der Beispielformen wird auch im alltäglichen Sprechen erkennbar und in der empirischen Analyse in Kapitel 6.4 genauer für den Bereich des mündlichen Sprachgebrauchs beschrieben.

einen Zügel anlegen ließe und er selbst es besteige mit einem Wurfspieß in der Hand. Als das Roß zugestimmt hatte und er aufgestiegen war, da diente es selbst seither dem Menschen statt Rache nehmen. „So seht also auch zu“, sagte er, „daß ihr nicht bei der Absicht, an euren Feinden Rache zu nehmen, das gleiche Geschick erleidet wie das Pferd; denn den Zügel habt ihr schon, indem ihr ihn zum unumschränkten Herrscher gewählt habt. Gebt ihr ihm nun aber noch eine Leibwache und gestatte ihm aufzusteigen, so werdet ihr in Zukunft dem Phalaris als Knechte dienen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1393^b, 5, S.134f.).

3.1.3. Rhetorische Beispielerargumentation nach Aristoteles

Die Stellung des Beispiels in der Rhetorik stellt Aristoteles in Bezug zu den Begriffen in der Dialektik dar. Was in der Dialektik der Induktionsbeweis ist, ist in der Rhetorik die rhetorische Induktion, d.h. die Argumentation mit Beispielen. Was in der Dialektik der Syllogismus ist, ist in der Rhetorik der rhetorische Syllogismus, d.h. das Enthymem.

„(...) das Beispiel ist ein Induktionsbeweis, das rhetorische Schlußverfahren (Enthymem) ein Syllogismus (...). Ich nenne aber das Enthymem eine rhetorischen Syllogismus und das Beispiel (Paradeigma) eine rhetorische Induktion“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 8, S.14, Hervorheb. i. Orig.).

Beispiele sind, wie oben dargelegt, Beweismittel, d.h. sie sind im Sinne der Rhetorik Überzeugungsmittel, und etwas beweisen funktioniert in der Aristotelischen Rhetorik auf nur zwei Arten, nämlich durch den rhetorische Syllogismus oder durch die rhetorische Induktion, d.h. durch Beispielerargumentation:

„Jeder gewinnt aber die Überzeugungsmittel durch Beweisen, indem er entweder Beispiele vorbringt oder rhetorische Schlüsse (Enthymeme) formuliert, und außerdem durch sonst nichts“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 8, S. 14).

Aristoteles bewertet sowohl Enthymem als auch Beispiel als gute Mittel der Glaubhaftmachung, wobei das rhetorische Schließen sozusagen spektakulärer als die Beispielerargumentation, die Beispielerargumentation jedoch genauso glaubenerweckend ist:

„Es ist nämlich die eine Art der Beredsamkeit von der Art des Beispiels, die andere nach Art des rhetorischen Schlußverfahrens (Enthymem); und ähnlich sind die Redner solche, die entweder nach Art des Beispiels oder nach Art des rhetorischen Schlußverfahrens vorgehen. Zur Glaubhaftmachung nun tragen die Reden, die sich auf Beispiele berufen, nicht weniger bei, mehr erregen jedoch die Reden, die sich des rhetorischen Schlußverfahrens bedienen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 10, S.15).

In Buch II der Aristotelischen Rhetorik wird jedoch trotzdem eine klare Bewertung von Enthymem und Beispiel deutlich: Beispiele kann man, falls Enthymeme nicht zur Verfügung stehen wie Beweise gebrauchen, d.h. sie werden - in möglichst großer Zahl - vorangestellt gebraucht und erwecken so den *Anschein* einer Induktion:⁹

„Beispiele aber muß man beim Fehlen von rhetorischen Schlüssen (Enthymeme) wie Beweise gebrauchen – denn die Überzeugung kommt dadurch zustande - (...) vorangestellt erwecken sie den Anschein einer Induktion. Die Induktion aber ist - von wenigen Fällen abgesehen - für die Bewältigung der Aufgaben des Redners nicht geeignet“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1394^a, 9, S. 136).

Für besser geeignet hält Aristoteles Beispiele in ihrer Funktion als „Schlusswort“ bzw. „Zeugen“ für die Glaubhaftigkeit des Enthymems:

„Nachgestellt jedoch erwecken sie den Anschein von Zeugnissen, ein Zeuge aber wird jederzeit zur Vermittlung der Glaubhaftigkeit akzeptiert. Daher muß man auch, wenn man sie voranstellt, eine große Zahl anführen, als Schlusswort jedoch genügt schon eins; denn schon ein Zeuge reicht aus, sofern er glaubhaft ist“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch II, 1394^a, 9, S. 136).

Zur genaueren Bestimmung der Begriffe Beispiel und rhetorischer Syllogismus verweist Aristoteles darauf, dass er dies in der Topik bereits erklärt hat, nämlich bei der Bestimmung von Syllogismus und Induktion, die als die beiden Arten der dialektischen Begründung vorgestellt werden. Die Induktion wird in der Topik auf die viel zitierte Weise definiert, dass

⁹ Zur Bestimmung des genauen Verhältnisses von Induktion und rhetorischer Induktion vgl. die Analyse von Coenen (1992) in Kapitel 3.1.4.

nämlich die Induktion (im Griechischen die *Epagoge*) der Aufstieg vom Besonderen zum Allgemeinen sei:

„Die Induktion aber ist der Aufstieg vom Besonderen zum Allgemeinen, z.B.: wenn der beste Steuermann ist, wer seine Sache versteht und Gleiche von dem Wagenlenker gilt, so ist auch der Beste überhaupt, wer seine jeweilige Sache versteht. Die Induktion ist überzeugender, deutlicher, sinnlich faßbarer und der Menge vertrauter, der Syllogismus zwingender und für die Widerlegung wirksamer“ (Aristoteles, *Topik*, Buch I, Kap. 12, 105a, S. 16).

Die Bewertung der beiden Argumentationsweisen ist interessant, denn Aristoteles formuliert hier eine andere Bewertung als oben aufgezeigt: Er bezeichnet den Syllogismus zwar als „zwingender“, schätzt das induktive Argumentieren – als das „sinnlich fassbare“ Argumentieren – aber als „überzeugender“ ein – eine Linie, die sich bis in die neuzeitliche psychologische Urteilsforschung weiterverfolgen lässt (vgl. dazu Kapitel 3.7).

Ptassek (1994) fasst in diesem Kontext den griechischen Begriff *Epagoge* genauer in seiner rhetorischen Verwendung, sie bedeutet „die ‚Hinführung‘ zu einem Allgemeinen durch Rekurs auf einen oder mehrere Einzelfälle in denen das Allgemeine augenfällig wird. Die *Epagoge* hat mithin argumentativen Charakter. (...) Das Beispiel, in dem vom Einzelnen auf das Einzelne geschlossen wird, ist also die rhetorische Spielart der *Epagoge*“ formuliert Ptassek (1994, S. 1235) mit Bezug auf die Aristotelische Auffassung. In Rahmen der Aristotelischen Dialektik meint *Epagoge* jedoch die Hinführung zu wahren, allgemeinen Sätzen und Prinzipien, die anlässlich der vorliegenden Einzelfälle erst gefunden werden müssen. Sie hat, so fasst Ptassek zusammen, heuristischen Charakter, es geht um die *Auffindung* des Allgemeinen. In der rhetorischen Verwendung wird das Allgemeine, auf das die *Epagoge* zielt, nicht aus dem Einzelnen gewonnen, sondern ist bereits für die Auswahl der Einzelfälle leitend (Ptassek 1994, S. 1235f.).¹⁰

In der Rhetorik formuliert Aristoteles die Grundprinzipien der (rhetorischen) Induktion und des (rhetorischen) Syllogismus noch weiter aus, bei beiden Formen der Induktion spielt die oben bereits angesprochene Ähnlichkeit der herangezogenen Fälle eine zentrale Rolle:

„(...) daß nämlich der Beweis, es verhalte sich etwas an Hand von Vielem und Ähnlichem so, dort die Induktion, hier aber das Beispiel ist, und ferner der Nachweis, unter bestimmten Voraussetzungen ereigne sich - entweder allgemein oder meistens - etwas anderes als dieses dadurch, daß diese Voraussetzungen existieren, dort Syllogismus, hier aber Enthymem heißen“ (Aristoteles, *Rhetorik*, Buch I, 1356^b, S.15).

Die eigentliche rhetorische Induktion ist – betrachtet man die beispielhaft dargestellten Argumentationen – mehr als ein Verallgemeinern aus einer Mehrzahl von Fällen (genauer vgl. dazu Kapitel 3.1.4.). Die Ähnlichkeit der Fälle ist eine ganz bestimmte Ähnlichkeit, d.h. die Ähnlichkeit von Fällen, die taxonomisch zur gleichen Klasse gehören und nicht etwa eine Teil-Ganzes-Beziehung oder zwei völlig unabhängige Fälle (vgl. dazu etwa auch Steinmetz (2000, S. 147), der vom gemeinsamen „Stoffgebiet“ der Fälle spricht oder der Abgrenzung von Bei-

¹⁰ Ptassek verweist darauf, dass die *Epagoge* in der Dialektik anspruchsvoller verstanden wird, es geht um das Auffinden erster, wahrer Prinzipien, die selbst nicht wieder bewiesen werden können. Dabei sei, so betont Ptassek, die *Epagoge* nicht misszuverstehen als ein „Schluss“ vom Einzelnen auf das Allgemeine, sie stelle kein unfehlbares „Verfahren“ dar, mittels dessen man aus einer Vielzahl von Einzelerkenntnissen etwas Allgemeines „herausdestillieren“ könne, sondern die Erkenntnis des Allgemeinen werde nach Aristoteles durch Erfahrung, Einübung des Urteilsvermögens, durch den geübten Blick auf die Einzelfälle möglich. Die Erkenntnis der Prinzipien erfolgt nach Aristoteles durch den Verstand, die *Epagoge* hat heuristischen Charakter und ist kein objektiv gültiges Verfahren (Ptassek 1994, S. 1236).

spiel vs. Analogie bei Perelman / Olbrechts-Tyteca, vgl. dazu Kapitel 3.2.1.4). In der „Rhetorik“ formuliert Aristoteles:

„Es ist bereits ausgeführt worden, daß das Beispiel eine Induktion sei und womit sich diese Induktion befaße. Seine Relation ist aber nicht die eines Teils zum Ganzen, noch die eines Ganzen zu einem Teil, noch die eines Ganzen zu einem Ganzen, sondern die eines Teiles zu einem Teil, einer Ähnlichkeit zu einer Ähnlichkeit: Wenn nämlich beide zu derselben Klasse gehören, das eine aber bekannter ist als das andere, so handelt es sich um ein Beispiel. So wenn man sagt: *Dionysius trachtete, indem er eine Leibwache forderte, nach der Tyrannis; denn auch Peisistratos forderte von ihm mit der gleichen Absicht eine Leibwache, und als er sie erhalten hatte, wurde er Tyrann; ebenso Theagenes in Megara*; desgleichen dienen alle anderen, von denen man weiß, als Beispiel für das Ansinnen des Dionysius, von dem man noch nicht weiß, ob er für den gleichen Zweck seine Forderung stellte. Alle diese [Beispiele] [sic!] aber fallen unter den gleichen allgemeinen Satz: *Wer nach Gewaltherrschaft trachtet, fordert eine Leibwache*“ (Rhetorik, Buch I, 1357^b, 19, S. 18f., Hervorh. H.R.).

Gerade an diesem Beispiel zeigt sich deutlich, dass die eigentliche rhetorische Induktion mit Beispielen im Aristotelischen Sinne keine einfache Induktion im Sinne einer direkten Verallgemeinerung ist. Mit der genaueren Analyse der Aristotelischen Auffassung beschäftigt sich das nächste Kapitel.

3.1.4. Rhetorische Beispielargumentation als Verknüpfung von Induktion und Deduktion

Die Ausführungen des Aristoteles zum Beispiel wurden vielfach kommentiert und interpretiert. Bezüglich der Grundstruktur der Aristotelischen Beispielargumentation kommen verschiedene Autoren übereinstimmend zu der Überzeugung, dass das, was Aristoteles als „Beispielargumentation“ bezeichnet, eigentlich eine *Mischung* aus Induktion und Deduktion ist, Beispielargumentation also nicht mit „Induktion“ gleichzusetzen ist. Ebenfalls beteiligt an der Beispielargumentation ist die Kategorie der Ähnlichkeit, sodass Beispielargumentation auch manchmal als Analogieargumentation bezeichnet wird. Die beiden Lesarten sollen im Folgenden vorgestellt werden.

Ausführlich beschäftigt sich Coenen in seinen Arbeiten mit Aristoteles, in seinen Aufsätzen „Argumentieren mit Fabeln“ (1979) und „La classification des exemples d’après Aristote“ (1992) analysiert er dabei speziell die Funktionsweise der aristotelischen Beispielargumentation. Zunächst stellt Coenen (1979) heraus, dass das Argumentieren mit Beispielen bei Aristoteles auf eine Situation bezogen ist, in der einer Entscheidungsinstanz die Beurteilung eines strittigen Falls vorgelegt wird. Coenen beschreibt dies als Auseinandersetzung darum, ob bestimmte Prädikate einem Fall zukommen oder nicht:

„Der Gebrauch eines Beispiels setzt eine Situation voraus, in der einer Entscheidungsinstanz unterschiedliche Beurteilungen eines strittigen Falles empfohlen werden. Der Gegensatz der Standpunkte läßt sich auffassen als Streit um die Berechtigung bestimmter Prädikationen, deren Subjekt der strittige Fall ist. Im Augenblick der Beispielverwendung gibt es strittige Prädikate, d.h. solche, die nur die Partei des Beispielverwenders dem strittigen Fall zuerkennt; es gibt aber auch unstrittige Prädikate, die nach übereinstimmender Meinung aller Diskussionsteilnehmer dem strittigen Fall zukommen“ (Coenen 1979, S. 9).

Coenen (1979) verortet zunächst Beispielargumente als eine Sonderform der Induktion. Zum Ausgangspunkt wird die oben angeführte Aristotelische Definition genommen, nach der die Induktion der Schluss von bekannten Einzelfällen auf eine allgemeine Gesetzmäßigkeit ist. Zunächst erscheint es, so Coenen, als handle es sich bei Aristoteles um eine *Gleichstellung* von

Beispiel und Induktion. Beiden liegt das gleiche Grundprinzip zugrunde, nämlich das man anhand einer Mehrzahl von gleichgelagerten Fällen zeigt, dass sich etwas auf eine bestimmte Weise verhält (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1356^b, 9, S. 14f.) Dies nennt Aristoteles im Rahmen der Rhetorik „Beispielargumentation“, im Rahmen der Dialektik aber „Induktion“. „Die Gleichstellung von Beispiel und Induktion sagt jedoch nur die halbe Wahrheit“ betont Coenen (Coenen 1979, S. 9). Dies wird im Folgenden deutlich werden.

Der *argumentative* Wert der Induktion in Rhetorik und Dialektik ist nicht an eine Vollständigkeitsbedingung gebunden. Induktive Argumente sind bei Aristoteles sowohl in der „Topik“ und der „Rhetorik“ unvollständige Aufzählungen, soweit sie überhaupt Aufzählungen (und nicht sogar einzelne Fälle) sind (Coenen 1992, S. 325). Die Logik der Induktion, wie sie in der Topik ersichtlich wird, zeichnet Coenen am Aristotelischen Beispiel von Wagenlenker und Steuermann nach.¹¹ Coenen untersucht die logische Struktur des Beispielargumentation jedoch genauer und kommt dann zu dem Schluss, der auch bei Klein (1992) explizit formuliert ist, dass nämlich die eigentliche rhetorische Beispielargumentation bei Aristoteles eine Mischform darstellt und fasst dies aus logischer Perspektive wie folgt:

„Die logische Struktur, die dem Beispielargument zugrunde liegt, erlaubt also zweierlei Schlüsse: den induktiven Schluß von Beispielfall auf den Obersatz und den syllogistischen Schluß vom Obersatz auf den strittigen Fall. Der erstgenannte Schluß rechtfertigt die Aristotelische Kennzeichnung des Beispiels als Induktion“ (Coenen 1979, S. 10).

Dies ist am oben bereits thematisierten „Leibwachen-Beispiel“ von Aristoteles gut nachzuvollziehen, in dem ein allgemeiner Satz, nämlich „Wer nach Gewaltherrschaft trachtet, fordert eine Leibwache“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1357^b, S. 19) aus den historischen Beispielen „Peisistratos“ und „Theagenes“ abgeleitet und auf den strittigen Fall „Dionysius“ angewendet wird.

Coenen (1992) erläutert seine Sichtweise an einem anderen Beispiel von Aristoteles. Dieser beschreibt in der „Ersten Analytik“ die Beispielargumentation als Schlussform wie folgt:

„Ein Beispiel, Paradeigma, ist es, wenn gezeigt wird, daß dem mittleren Begriff der obere zukommt und zwar durch ein dem dritten (unteren) Ähnliches“ (Aristoteles, Lehre vom Schluß oder Erste Analytik, Buch II, 24. Kap., 68b, S. 141f.).

Als Beispiel führt Aristoteles einen Fall an, in dem man beweisen möchte, dass ein Krieg der Athener gegen die Thebaner ein Übel ist und stellt heraus, dass dazu eine allgemeine Regelmäßigkeit aufgezeigt werden muss, die sich aus einem historischen Fall herleitet:

¹¹ Aristoteles formuliert als Beispiel für die Induktion in der Topik „wenn der beste Steuermann ist, wer seine Sache versteht, und Gleiches vom Wagenlenker gilt, so ist auch der Beste überhaupt, wer seine Sache versteht“. Die logische Struktur dieses Beispiels wird bei Coenen (1992, S. 325) wie folgt rekonstruiert:

S ist M: Der Steuermann und der Wagenlenker sind Experten für spezielle Funktionen.

S ist P: Der Steuermann und der Wagenlenker sind die am meisten geeigneten um ihre jeweilige Funktion auszuüben, sie sind Experten für das Gebiet, um das es sich handelt.

Der induktive Schluss lautet entsprechend:

M ist P: Alle diejenigen, die spezielle Funktionen ausüben, sind die am meisten geeigneten, um eben dies zu tun, wenn sie Experten für das Gebiet sind, um das es sich handelt.

Es zeigt sich an diesem Aristoteles-Beispiel auch, dass die Aufzählung der möglichen Subjekte nicht vollständig ist, es gibt sicher andere Spezialisten mehr als Steuermänner und Wagenlenker.

„Z.B. es sei A Übel, B gegen Grenznachbarn Krieg anzufangen, C Athener gegen Thebaner, D Thebaner gegen Phoiker. Wenn wir nun zeigen wollen, daß es ein Übel ist, mit den Thebanern zu kriegen, so muß gesetzt werden, daß es ein Übel ist, mit den Grenznachbarn zu kriegen. Dies wird nun aus ähnlichen Fällen glaublich, z.B. weil den Thebanern der Krieg mit den Phoikern verderblich war. Da nun der Krieg mit den Grenznachbarn ein Übel und der Krieg mit den Thebanern ein solcher mit Grenznachbarn ist, so ist es offenbar ein Übel mit den Thebanern zu kriegen“ (Aristoteles, Lehre vom Schluß oder Erste Analytik, Buch II, 24. Kap., 68a, S. 142, Hervorh. H.R.).

Coenen (1992, S.326) macht die - schon bei Aristoteles selbst aufgezeigte - logische Struktur deutlich erkennbar. Zunächst bestimmt Coenen Subjekte und Prädikate:

R: der strittige Fall:	"der Krieg der Athener gegen Thebaner"
S: der Fall, der als Beispiel dient:	"der Krieg der Thebaner gegen die Phoiker"
P: das strittige Prädikat:	"ein Übel"

Es ist zu beweisen, dass das strittige Prädikat P auf R zutrifft, d.h. die zu beweisende These ist, dass ein Krieg der Athener gegen die Thebaner ein Übel darstellt.

Die Anwendbarkeit von P auf S, den historischen Fall, ist unstrittig; d.h. es ist unstrittig, dass der Krieg der Thebaner gegen die Phoiker ein Übel dargestellt hat. Wie Aristoteles selbst formuliert, ist „klar (...) daß A dem D – denn den Thebanern brachte der Krieg mit den Phoikern kein Heil“ zukommt (Aristoteles, Lehre vom Schluß oder Erste Analytik, Buch II, 24. Kap., 68a, S. 142).

Die Proposition, die die zu beweisende These repräsentiert, ist entsprechend „R ist P“ („der Krieg gegen Athener gegen Thebaner ist ein Übel“) während die das angeführte Argument repräsentierende Proposition „S ist P“ („der Krieg Thebaner gegen Phoiker war ein Übel“) ist. Die argumentative Verwendung des Beispiels (also des Krieges der Thebaner gegen die Phoiker) vollzieht nun aber zudem den Rückgriff auf den Mittelterm M, d.h. ein Prädikat, dessen Anwendbarkeit auf R und auf S als unstrittig angenommen wird. Dieses gemeinsame Prädikat M wird normalerweise *nicht* durch den Sprecher genannt. Der „ungenannte Mittelterm“ (Coenen 1992, S. 326) ist im vorliegenden Beispiel:

M: ein Krieg unter Nachbarn

Aristoteles sieht dies als selbstverständlich gegeben: „Daß nun B dem C und D zukommt, ist klar – denn beides heißt gegen Grenznachbarn Krieg anfangen“ (Aristoteles, Lehre vom Schluß oder Erste Analytik, Buch II, 24. Kap., 68a, S. 142).

Dieser Mittelterm ist dennoch ein *essentiell*es Element der Beweisführung - „*pierre angulaire du raisonnement*“ nennt ihn Coenen (1992, S. 331) - denn er stellt die *Vergleichbarkeit* der Fälle R und S sicher und rechtfertigt damit die Anwendbarkeit des strittigen Prädikats P auf den in Frage stehenden Fall:

„Ce prédicat commun *n'est normalement pas nommé* par l'orateur. Il constitue pourtant *l'élément essentiel de l'argument*, parce qu'il assure la *comparabilité* des cas R et S et fournit la raison pour laquelle le prédicat controversé P doit être reconnu applicable au cas discuté“ (Coenen 1992, S. 326, Hervorh. H.R.).

Der Stellenwert des gemeinsamen Merkmals bzw. Prädikats ist für Coenen überragend: „La plausibilité (...) dépend entièrement de la nature du moyen terme M“ (Coenen 1992, S. 335).

Mit dieser Analyse wird auch klar, wo in der Beispielargumentation die Kategorie der „Ähnlichkeit“ zu verorten ist: die Ähnlichkeit liegt im „ungenannten Mittelterm“, deshalb sind Beispiel und in Frage stehender Fall vergleichbar. Die Analyse erklärt auch für die Analyse natürlichsprachiger Argumentation das Ähnlichkeitsverhältnis von Beispielfällen.

Dasselbe meinen m.E. auch Willer / Ruchatz / Pethes (2007), wenn sie davon sprechen, dass der Bezug von zwei Beispielfällen a und a' auf „das Ganze oder die Gattung A (...) rhetorisch nicht notwendig ist und daher ausgeklammert werden und latent bleiben kann“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S.17). Ich würde mit Coenen sagen, nur wenn dies akzeptiert ist, nämlich dass die beiden Fälle zu einem solchen Ganzen oder einer Gattung gehören (im Beispiel zur „Gattung Krieg unter Nachbarn“), ist die induktiv gewonnene Generalisierung aus a auch auf a' anwendbar – wenn a' eine ganz andere Art von Fall wäre, könnte eine aus a abgeleitete Generalisierung nicht „passen“. Willer / Ruchatz / Pethes sprechen deshalb hier von einer Art implizitem Vergleich von a und a', bei dem das *tertium comparationis* eben nicht ausformuliert ist (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 17).

Die Akzeptanz von einem der mehreren unstrittigen gemeinsamen Merkmalen zwischen Beispielfällen und strittigem Fall ist notwendig für die Funktionslogik der Beispielargumentation, wie sie Coenen erklärt, denn die unstrittigen Ähnlichkeiten begründen die Annahme, dass die Fälle sich auch hinsichtlich des strittigen bzw. zu beweisenden Merkmals (bzw. Prädikats) ähnlich sind: „Der Gebrauch des Beispiels soll den Gedanken einer gesetzmäßigen Zusammengehörigkeit von Merkmalen nahelegen, auf Grund deren die unstrittigen Fallmerkmale immer (oder wenigsten in aller Regel) nur in Verbindung mit den strittigen vorkommen“ (Coenen 1979, S. 10).¹²

In der Darstellung Coenens kann der zu führende Beweis "R ist P" nun nach dem induktiven Teil drei unstrittige Propositionen von vornherein in Anspruch nehmen:

R ist M	(Ein Krieg der Athener gegen die Thebaner ist ein Krieg unter Nachbarn)
S ist M	(Der Krieg Thebaner gegen Phoiker ist ein Krieg unter Nachbarn)
S ist P	(Der Krieg Thebaner gegen Phoiker ist ein Übel)

Die beiden letzten Propositionen bilden nun die Prämissen für das Schema der Induktion:

Induktiver Teil

R ist M	(Der Krieg der Thebaner gegen die Phoiker war ein Krieg unter Nachbarn)
S ist P	(Der Krieg der Thebaner gegen die Phoiker war ein Übel)
<u>M ist P</u>	<u>(Ein Krieg (i.S.v. „alle Kriege“) unter Nachbarn ist (sind) ein Übel)</u>

Der Schluss aus der Induktion (M ist P) und die erste der drei unstrittigen Propositionen (R ist M) bilden nun die Prämissen für einen Syllogismus. Der Schluss aus dem Syllogismus ist die These, die zu beweisen war:

Deduktiver Teil (Syllogismus)

R ist M	(Ein Krieg der Athener gegen die Thebaner ist ein Krieg unter Nachbarn)
M ist P	(Ein Krieg unter Nachbarn ist ein Übel)
<u>R ist P</u>	<u>(Ein Krieg der Athener gegen die Thebaner ist ein Übel)</u>

Es liegt also eine Mischung aus Deduktion und Induktion mit folgendem Ablauf vor:

- 1) Die Verwendung des Beispiels stützt sich auf induktive Beweisführung.
- 2) Der Schluss aus der Induktion dient anschließend als Prämisse für den Syllogismus.
- 3) Der Syllogismus deduziert dann die zu beweisende These.

¹² Die Ähnlichkeit der Fälle - also hier die von Beispielfällen zum strittigen Fall - ist aber nicht immer selbstverständlich oder klar, sondern muss – vor allem bei Fabeln und Gleichnissen – überhaupt erst, wie Coenen analysiert, herausgearbeitet werden: „The main task of comparison and fable is to elaborate a so far unconsidered middle term (M) (...). Comparisons and fables, by introducing a new middle term, try to form a premise susceptible of being admitted without proof (M)“ (Coenen 1992, S. 321).

Der Unterschied zwischen rhetorischer Beispielargumentation und „echter“ Induktion liegt nun in zwei Punkten, wie Coenen fokussiert (1992, S. 327f.):

Die Induktion, wenn sie formal gültig ist, erreicht den Schluss (also M ist P) dank einer Prüfung *aller* zu M möglichen Subjekte. Das Beispiel kommt zu dem gleichen Schluss (also M ist P, d.h. im Beispiel: „Ein Krieg unter Nachbarn ist ein Übel“), indem es sich oft nur auf ein einziges Subjekt stützt (im Beispiel: auf den einzigen Fall „Thebaner gegen Phoiker“). Manchmal beruft man sich auf mehrere Fälle, aber man zählt nicht alle auf – das Beispiel stützt sich niemals auf eine vollständige Induktion.

Auch Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 12) verweisen darauf, dass das Beispiel, das *paradeigma*, sich mit nur einem ähnlichen Einzelfall begnügen kann, wogegen die *epagoge* aus allen Einzelfällen beweisen müsse, dass der Bezug durch das Mittlere auf das Obere zutreffend sei – also in unserem Beispiel alle aus der Historie bekannten Nachbarschaftskriege anführen müsste, die „übel“ für die Parteien ausgegangen sind.

Die Proposition „M ist P“ („Ein Krieg unter Nachbarn ist ein Übel“) ist für die Induktion das Endergebnis (eine Verallgemeinerung), für das Beispiel jedoch nur ein Zwischenergebnis, dass dann als Prämisse in den Syllogismus eingeht.

Coenen (1979, S. 9) verweist noch einmal darauf, dass in der „Rhetorik“ klar wird, dass Induktion bedeutet, von bekannten Einzelfällen auf eine übergreifende Gesetzmäßigkeit zu schließen, die sich in den Einzelfällen manifestiert. Bei dem Argumentieren mit Beispielen wird jedoch von einem oder mehreren Beispielen auf einen anderen *Einzelfall* geschlossen. Dass letztendlich die Beispiele, die herangezogen werden, ‘nur‘ zur Beurteilung eines neuen Einzelfalles verwendet werden, wird interessanterweise auch als Charakteristikum des modernen *cased-based-reasoning* angesehen (vgl. Kapitel 3.5.2.), wobei ich bisher bei dieser Forschungsrichtung keine Bezugnahme auf rhetorische Wurzeln ihrer Konzepte entdecken konnte.

Auch wenn es also bei der Beispielargumentation um die Beurteilung des Einzelfalles geht und nicht primär um die Gewinnung einer allgemeinen Aussage (in Coenen (1976) „Obersatz“ genannt), ist diese allgemeine Aussage, die Generalisierung aus dem Einzelfall (oder wenigen Fällen) – wie im Beispiel oben „Ein Krieg unter Nachbarn ist ein Übel“ – in der analytischen Rekonstruktion notwendig vorauszusetzen – auch wenn sie von den Kommunikationsbeteiligten nicht ausgesprochen werden und ins Bewusstsein gehoben sein muss:

„Man darf wohl annehmen, daß bei gelungener Verwendung des Beispiels weder der Adressat noch der Produzent imstande sein müssen, den zugrunde liegenden Obersatz zu formulieren. Der Obersatz ist ein *observer*-Konstrukt, der nicht unbedingt den Bewußtseinsinhalt des Beispielbenutzers wiedergibt. Im Bewußtsein des *participant* ist das Beispiel nicht notwendig einem Obersatz untergeordnet, wohl aber einem strittigen Fall als klärende Parallele zur Seite gestellt“ (Coenen 1976, S.13).

Auch Willer / Ruchatz / Pethes (2007) verweisen auf die allgemeine Regel als „Zwischenschritt“: Es lässt sich „zusammenfassen, dass im situativen Kontext der Rede die Bildung einer allgemeinen Regel immer nur die Funktion eines Zwischenschritts besitzt“ (2007, S. 13).

Zum letztlich gleichen Ergebnis kommen auch Klein (1992) und (sich auf Klein beziehend) Ueding und Steinbrink (1994). Klein formuliert im „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“ eine ganz ähnliche Auffassung der Aristotelischen Beispielargumentation, bezeichnet sie allerdings explizit als Analogieargumentation (dazu unten Genaueres) :

„Die Analyse der von Aristoteles selbst gebildeten Beispiele zeigt (...) daß sie unter logischem Aspekt nicht einfach induktive Schlüsse von Einzelbeispielen auf allgemeine Sachverhalte sind, sondern daß es sich um Analogieschlüsse handelt, in denen Induktion und Deduktion miteinander verknüpft sind: Das bzw. die angeführten Beispiele *legen dem Hörer nahe*, daraus induktiv eine allgemeine Regel oder Gesetzmäßigkeit zu bilden, von der dann deduktiv auf denjenigen Einzelfall zu schließen ist, der in der Rede den Beweisgegenstand bildet“ (Klein 1992, S.1433, Hervorh. H.R.).

Da Ähnlichkeit ein zentraler Bestimmungspunkt der Beispielargumentation ist, ist damit auch immer die Diskussion um die Abgrenzung des Beispiels zur Analogie verknüpft, bei der auch etwas „ähnlich“ ist. Bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) heißt „ähnlich sein“, dass die Fälle gemeinsam einem Typus angehören, ob die Fälle in diesem Sinn ähnlich sind, ist allerdings eine Frage des „common sense“:

„Jeder Fall a' wird überhaupt erst vom jeweiligen Redegegenstand a aus aufgerufen, über den er etwas entscheiden soll. Der Bezug auf den Typus A, dem a und a' angehören sollen, ist eher fakultativ (...). Die Ähnlichkeit zwischen a und a' ist keinem strengen Gattungsgesetz unterworfen, sondern dem *common sense*; dieser, nicht die philosophische Totalität, ist das umgebende Allgemeine“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 13).

Zum Verhältnis von Analogie und Beispiel herrscht in der Literatur keine einhellige Meinung, Analogien lassen sich m.E. jedoch sinnvoll dahingehend bestimmen, dass bei einer Analogie (im Gegensatz zur Beispielargumentation) die beiden Teile der Analogie nicht aus demselben Bereich stammen dürfen, nicht demselben „Typus“ angehören (dazu siehe die ausführlich dargelegte Auffassung von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) in Kapitel 3.2.1. und von Kienpointner (1992) in Kapitel 3.3.2.). In diesem Sinne ist eine Beispielargumentation natürlich keine Analogieargumentation.

Der Beispielbegriff des Aristoteles, auf den sich bis in die moderne Rhetorik und Argumentationsforschung hinein viele Autoren und Autorinnen berufen, ist also von der eigentlichen Induktion verschieden, wie Coenen und andere überzeugend analysieren. Sie ist die „Gewinnung“ einer allgemeinen Regelhaftigkeit aus Fallbeispielen („Kriege unter Nachbarn sind ein Übel“). Diese Regel wird dann auf den eigentlichen strittigen Einzelfall angewendet (wie z.B. „Soll der Herrscher eine Leibwache bekommen?“).

Modernere Argumentationstheorien bezeichnen jedoch auch die „unvollständige Induktion“ als Beispielargumentation, d.h. den Schluss von einem oder wenigen Beispielen auf eine allgemeine Aussage. Die eigentliche Beispielargumentation wird dagegen häufig als Analogieargumentation gekennzeichnet und nicht in Zusammenhang mit dem Begriff Beispiel gebracht. Buck (1989) kommt zu dem Schluss dass man „in der rhetorischen Tradition bis in die Neuzeit hinein und auch umgangssprachlich kaum zwischen Beispiel und Analogie [unterscheidet] und so mancher geglückte Analogiegebrauch wird noch heute mit der Formel eingeleitet: ‚Ich will dir dafür ein Beispiel erzählen‘“ (Buck 1989, S. 194, Hinzufüg. H.R.).

Differenzierte Ansätze der modernen Rhetorik unterscheiden jedoch verschiedene Formen der Beispielargumentation und grenzen sie ab von der Analogieargumentation. So unterscheidet Kienpointner (1992) unter Zugrundelegung des Toulmin'schen Argumentationsmodells zwischen induktiver Generalisierung und illustrativer Beispielargumentation. Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) nehmen die Aristotelische Beispielargumentation direkt konzeptuell auf und sprechen in den Fällen, in denen die aus dem Beispielfall / den Beispielfällen abgeleitete Regel nicht expliziert wird, von einem „Niveauschluss“ (Genauerer vgl. die Kapitel 3.2.1 und 3.2.2).

Ich möchte entsprechend beide Formen – die „unvollständige Induktion“ und die „Analogieargumentation im gleichen Stoffgebiet“ – als Formen der Beispielerargumentation verstehen. In der praktischen Analyse kann gezeigt werden, dass beide Formen sozusagen rhetorische Kompetenzen oder auch intuitive, natürliche Denkbewegungen im alltagssprachlichen Sprechen sind – ganz normale Alltagsargumentationen lassen sich als Aristotelische Beispielerargumentation oder „unvollständige Induktion“ modellieren. Im Alltag wird immer wieder zur Beurteilung des „strittigen Falls“ der „ähnliche Fall“ herangezogen (so etwa besonders auffällig in den untersuchten Mutter-Tochter-Diskussionen, vgl. dazu Kapitel 9).

Die *spezifische* Leistung des Beispiels ist m.E. eben darin begründet, dass es „konkret“ ist, d.h. nicht in einem „übertragenen“ Sinn verstanden werden will wie Metaphern und echte Analogien. Willer / Ruchatz / Pethes stellen in diesem Zusammenhang Quintilians Position heraus, der Beispiele nicht mit bildhaften Übertragungen (lateinisch *translationen*) vermischt sehen wollte, es gehe bei Quintilian „offenkundig um den Versuch einer Beispieldefinition ohne Hinzunahme der Metapher (...). Statt dessen ergänzt er an derselben Stelle das Moment des Vergleichens“, fassen Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 16f.) zusammen.

3.1.5. Unterhaltung, Leidenschaftserregung und Redeschmuck

Neben dem argumentativen Eingehen auf eine Sache (*pragma* bei Aristoteles), das der Einsicht durch Beweisen (*probare*) und Belehrung (*docere*) dient, spricht die antike Rhetorik aber auch andere Wirkungsfunktionen der Rede an.

Für die Betrachtung von Beispielen in der verbalen Interaktion sind dabei diese anderen Bereiche ebenfalls von Bedeutung, denn auf diesen Ebenen können Beispiele auch in der Alltagskommunikation wirksam sein, die antike Rhetorik kann hier wiederum als ein mögliches Deutungskalkül für die empirische Analyse genutzt werden. Beispiele können – im Sinn des antiken *delectare* - beitragen zur „milden“ Affekterregung, indem sie das Publikum unterhalten und erfreuen. Sie können zur starken Affekterregung beitragen, Leidenschaft erregen, emotional wirken und damit das Publikum bewegen (*movere*) oder sogar aufstacheln (*concitare*).

„Gemäß der heftigen Affekterregung sollen die Zuhörer nicht nur im Sinne der Meinung und Intention des Redners beeinflusst, sondern von seinem Pathos geradezu mitgerissen werden“ beschreibt Ottmers (1996, S. 124). Dies ist in der Alltagsargumentation sicher genauso möglich wie in der antiken Gerichtsrede. Solche klassischen Wirkungsdimensionen werden auch z.B. von der Literaturwissenschaft im Zusammenhang mit den *Exempla* thematisiert (vgl. z.B. Barth 1995, S. 387).

Zuerst soll die Rolle des Pathos betrachtet werden. In der Rhetorik herrscht Übereinstimmung darüber, dass sachlogisches Argumentieren nicht ausreicht, um die Zuhörer zu überzeugen, die Affektlehre gehört zur Argumentationstheorie dazu, da auch die Affekterregung den persuasiven Prozess steuert und auf Zustimmung bei den Zuhörern abzielt (Ottmers 1996, S. 117). Schon Aristoteles hat die Affekterregung als Pathos als eigene Kategorie der Überzeugungsmittel aufgenommen (vgl. Darstellung vorne).

Der Gebrauch affektischer Redemittel und sachlogischer Redemittel schließen sich auch nicht gegenseitig aus, sondern können sich, abhängig von der Redesituation, ergänzen. Affektische

Redemittel gelten nicht als „Überreden“ oder „Manipulieren“, sondern sind seriöse Überzeugungsmittel, denn die Rhetorik hat, so Ueding / Steinbrink, nie die

„sokratische Überzeugung geteilt, dass das Richtige und Gute zu erkennen auch schon zum entsprechenden Handeln oder nur zur entsprechenden Gesinnungsänderung führt. Daher genügt es nicht, nur auf einen Teilbereich der menschlichen Natur, Urteilskraft und Vernunft, einzuwirken, auch Gefühl und Willen, Sinnlichkeit und Seelenkräfte müssen auf eine der Beweisführung angemessene Art angesprochen werden“ (Ueding / Steinbrink 1994, S. 278).

Ottmers (1994) verweist darauf, dass aber nicht nur der *phatos*, der ja sozusagen den Hörer-aspekt darstellt, sondern auch der *ethos*, also die ethisch-moralische Selbstdarstellung des Redners, „affektrhetorische“ Mittel sind und nicht der sachbezogenen Beweisführung dienen.

Eine klare Verbindung zieht Aristoteles selbst zwischen der sprachlichen, emotionsgeladenen Sprechweise und der Erzeugung von Glaubwürdigkeit. Die Angemessenheit, das *aptum*, bezieht sich nämlich auch auf den angemessenen Gefühlsausdruck in der sprachlichen Gestaltung:

„1. Angemessenheit (...) wird die sprachliche Formulierung besitzen, wenn sie Affekt und Charakter ausdrückt und in der rechten Relation zu dem zugrundeliegenden Sachverhalt steht. (...) Affektgeladen (...) ist, wenn von übermütiger Behandlung die Rede ist, der sprachliche Ausdruck des Zorns, wenn aber von Gottlosigkeit und Schimpflichkeit die Rede ist, der der Entrüstung und der Abscheu, und von Bewunderung, wenn Lobenswertes, von Niedergeschlagenheit, wenn Bemitleidenswertes zur Sprache kommt, und ebenso in allen anderen Fällen. 4. Auch die Glaubwürdigkeit des Sachverhaltes wird durch den Gebrauch des *verbum proprium* erhöht. Die Seele macht nämlich den Trugschluß, man spräche die Wahrheit, weil Menschen in solcher Lage sich so verhalten. Folglich meinen sie, selbst wenn es sich nicht so verhält, wie der Redende es darstellt, daß die Angelegenheit sich so verhalte. 5. Auch befindet sich der Hörer immer in der affektiven Stimmung wie der affektiv Redende selbst wenn er nichts [Stichhaltiges] vorbringt. Aus diesem Grunde erschüttern viele ihre Zuhörer, indem sie bloß Lärm verursachen“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch III, 1408^a, 1, S. 181f., eckige Klammern Original).

Emotionale Überzeugungsgründe versuchen das Gemüt der Zuhörer zu bewegen, so dass die Rede sie nach Cicero zu Gefühlen wie z.B. Hass, Liebe, Neid, Furcht, Hoffnung, Begierde, Freude, Trauer, Mitleid oder dem Wunsch nach Bestrafung treibt (Ueding / Steinbrink 1994, S. 281). Cicero sieht hierbei gerade das Exempel, so betont Klein, als das rednerische Mittel an, das den Hörer besonders stark zu emotionalisieren vermag (Klein 1996, S. 63). Beispiele eignen sich also in der Sicht der antiken Rhetorik als affektrhetorische Mittel dazu, die Emotionen der Zuhörer anzusprechen und dienen damit auch der Überzeugung.

Die Unterhaltsamkeit von Beispielen ist m.W. bisher für die Alltagskommunikation kaum thematisiert. In der antiken Rhetorik wird darunter eine angemessene Redeweise, ein „mittlerer Stil“ verstanden, der Extreme meidet und einen entspannenden Effekt hat, dadurch Sympathie hervorruft und Langeweile vermeidet. Dazu muss u.a. die Forderung erfüllt sein, dass der Redner Abwechslung bietet und so dem Desinteresse des Zuhörers entgegenwirkt und sich verschiedener Mittel der Veranschaulichung (s. dazu auch unten) bedient (vgl. die Darstellung bei Ueding / Steinbrink 1994, S. 283). Nach dem ältesten erhaltenen römischen Rhetorik-Lehrbuch, der Herennius-Rhetorik, können, so fasst Klein (1996) zusammen, „exemplarische Formen wie historische Anekdoten, Fabeln, Vergleiche (...) dem psychologischen Zweck dienen, ein ermüdetes Publikum wieder zur Aufmerksamkeit, eventuell auch zum Lachen zu bringen“ (1996, S. 62). In diesen Funktionen sind Beispiele also ebenfalls geeignet – der antike Begriff der Unterhaltsamkeit ist für die Betrachtung des alltäglichen Gebrauchs in der verbalen Interaktion allerdings zu speziell, im Bereich der Fernsehkommunikation ist

hier z.B. der Begriff des „Emotainment“ nach Klemm (1996) fruchtbar (vgl. dazu die Analysen in Kapitel 9).

Beispiele werden in der antiken Rhetorik - etwa bei Quintilian - auch als Redeschmuck (*ornatus*) klassifiziert und haben somit eine ästhetische Funktion (Klein 1996, S. 61 / Klein 1992, S. 1431). Zum Redeschmuck gehört auch die Augenscheinlichkeit (*evidentia*) als ein Mittel zur Steigerung des Ausdrucks. Gerade bezüglich der Augenscheinlichkeit können bestimmte Formen von Beispielen auch in der Alltagskommunikation große Wirksamkeit entfalten (vgl. dazu auch die Bezugnahme auf „Evidenz“ in Günthners linguistischen Analysen wie in Kapitel 4.4. dargestellt). Alle Mittel und Formen des „Redeschmucks“ haben aber - und das ist für die *evidentia* besonders interessant - immer auch eine argumentative Funktion, wie Ottmers (1996) herausstellt:

„Angesichts einer umfassenden Wirkungsabsicht geht es nämlich darum, die Rede oder den Text nicht nur schmuckvoll, sondern immer auch glaubwürdig und überzeugend zu gestalten, also in der sprachlichen Detailarbeit die argumentativen Prozesse zu unterstützen“ (Ottmers 1996, S. 151f., Hervorh. H.R.).

Schmuck und Schönheit sollen der Rede zur emotionalen Wirkung auf die Zuhörer verhelfen, so dass sie leichter bereit sind zu glauben. Redeschmuck soll - wie oben beschrieben - Abwechslung bieten, aber auch der Veranschaulichung dienen. Quintilianus setzt dabei Veranschaulichung mit „Vergegenwärtigung“ gleich:

„Eine große Leistung ist es, die Dinge, von denen wir reden, klar und so darzustellen, daß es ist, als sähe man sie deutlich vor sich. Denn die Rede leistet noch nicht genug und übt ihre Herrschaft noch nicht völlig, wie sie es muß, wenn ihre Kraft nur bis zu den Ohren reicht, und der Richter von dem, worüber er Gericht sitzt, glaubt, es werde erzählt, nicht vielmehr, es werde herausmodelliert und zeige sich vor dem geistigen Auge“ (Quintilianus, Ausbildung des Redners, Buch VIII, 3, 62, S. 177).

Augenscheinlichkeit bedeutet, wie Ueding / Steinbrink (1994, S. 284) herausstellen, ein „Sehen“, das über Worte realisiert ist. Dies heißt z.B., dass sinnliche Details geschildert werden, „der Redner macht den Zuhörer durch konkretisierende Detailierung quasi zum Augenzeugen“ (Ueding / Steinbrink S. 285). Die Erzeugung einer solchen Augenscheinlichkeit ist im Rahmen ausführlich gestalteter Beispielen möglich.

In philosophischen Wörterbüchern wird Evidenz beschrieben als „der Augenschein, die Deutlichkeit, die auf unmittelbarer sinnlicher Anschauung oder geistiger Einsicht beruht“ (Philosophisches Wörterbuch 1955, S. 233); als eine Art von „Einsichtigkeit von etwas, das aus der Sache heraus einleuchtet und sich uns entweder unmittelbar, schlagartig, intuitiv und als gewiß in seiner Gegebenheit zeigt (...) oder mittelbar durch Ableitung aus einem per se Einsichtigen gewiß wird“ (Metzler Philosophie-Lexikon 1999, S. 167). Der antike Begriff der Evidenz schlägt eine Brücke zwischen der Augenscheinlichkeit, der Augenzeugenschaft, dem sinnlichen Wahrnehmen und dem Erzeugen von solcher „geistiger Einsicht“ und Glaubwürdigkeit. Wenn also Beispiele in der konkreten verbalen Interaktion etwas „wie wirklich“ zeigen, kann dies wie eine Art empirischer Beleg verstanden werden. Wir machen den Rezipienten zum „teilnehmenden Beobachter“, wenn wir etwas so schildern, dass er glaubt, es zu „sehen“.

Zugleich zeigt die antike rhetorische Perspektive, dass es nicht angemessen scheint, zu trennen zwischen argumentativen Funktionen des Beispiels und anderen: Anschaulichkeit und Konkretheit von Beispielen erwecken Gefühle, ermöglichen quasi sinnliches Erleben und Miterleben sowie Unterhaltung - und haben dadurch auch immer Zustimmung fördernde Wirkung.

3.2. Beispiele in der neueren Rhetorik und Argumentationsforschung

Auch in der modernen rhetorischen Argumentationsforschung, die das Argumentieren i.d.R. im Sinne von „Alltagsargumentation“ versteht, die auf Glaubwürdigkeit, (und nicht auf formale Gültigkeit von Schlüssen) abzielt, wird das beispielverwendende Argumentieren - im Anschluss an die klassische Verortung des Beispiels - als eigenes Argumentationsmuster verstanden. Häufig erfolgt dabei ein direkter Rückgriff auf das Konzept der Aristotelischen Beispielargumentation. Im Folgenden soll anhand der Ansätze von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004), Toulmin / Rieke / Janik (1984) und Kienpointner (1992) aufgezeigt werden, welche Charakteristika das Argumentieren mit Beispielen in der Sicht der modernen Argumentationsforschung aufweist.

3.2.1. Fondement par le cas particulier: Beispielargumentation bei Perelman / Olbrechts-Tyteca

Detailliert wird in der „nouvelle rhétorique“, bei Perelman (1968/1979, 1977/1980) und Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004 / 1957) auf die Beispielargumentation eingegangen. Die Autoren und ihr Werk werden in der modernen Rhetorikforschung häufig rezipiert, einzelt wird aber auch in linguistischen Beispielanalysen auf diesen Ansatz Bezug genommen (vgl. dazu etwa Günthner (1995), wie in Kapitel 4.4. dargestellt). Perelman / Olbrechts-Tyteca zweibändiges Werk „Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique“ erschien erstmals 1957 und liegt seit 2004 in deutscher Übersetzung vor. Kienpointner (1992) würdigt den Ansatz als wesentliche Neuerung, da er nicht einfach direkt an die antike Rhetorik anschließt, sondern eine wesentlich modifizierte Typologie der Argumentationsschemata bietet (vgl. Kienpointner 1992, S. 188).

3.2.1.1. Zustimmungsgeltung und hörerseitige Einverständnisse

Der eigentliche Bereich des Argumentierens ist im Konzept der „Neuen Rhetorik“ nicht das unbestreitbar Schlüssige und Evidente, sondern das Wahrscheinliche, das Plausible, das Akzeptable, soweit es jenseits kalkulierbarer Gewissheit liegt (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 1). Die Autoren widmen sich „der Untersuchung solcher diskursiver Verfahren, die eine Zustimmungsbereitschaft von Menschen zu ihnen vorgelegten Thesen zu wecken oder zu steigern vermögen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S.5).

Zentral im Konzept von Perelman / Olbrechts-Tyteca ist das Prinzip der Zustimmungsgeltung: Geltung *gründet* sich auf Zustimmung, aber um Geltungsansprüche argumentativ abzustützen, muss Zustimmung sogar *vorausgesetzt* werden. Diese Zustimmung, das Einverständnis einer Hörerschaft bezieht sich auf zwei Punkte, nämlich

„sowohl auf den Inhalt der vorgebrachten Ausgangssätze [prémises] als auch auf die im Einzelnen dabei verwendeten Verknüpfungen, als auch auf die im Art und Weise, wie man sich dieser Verknüpfungen bedient. Die Argumentationsanalyse bezieht sich also von Anfang bis Ende auf alles, was bei den *Hörern* als akzeptiert gilt“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca, 2004, S. 89, Hervorh. H.R.).

Sprecherseits *unterstellte* Einverständnisse der Hörer stellen also die Prämissen der Argumentation eines Sprechers dar, sie können z.B. gesamtgesellschaftlich Akzeptiertes (Stichwort „gesunder Menschenverstand“) betreffen oder – bei einer Diskussion unter Fachleuten -

fachspezifisch oder diskussionsspezifisch sein.¹³ Die in der Diskussion vom Sprecher unterstellten Einverständnisse können aber auch Hörerseite zurückgewiesen werden. Nach Perelman / Olbrechts-Tyteca gibt es eine Reihe von Techniken, Zustimmung hervorzuheben oder aufzuspüren. So ist das feierliche Bekanntmachen eines Textes eine Methode, Zurückweisung schwieriger zu machen (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 91).

Meist jedoch kann der Redende bei seiner „Einverständnisvermutung“ auf psychische und soziale Trägheit bauen. Die Wirkung dieser Trägheit muss man sich, so Perelman / Olbrechts-Tyteca,

„im menschlichen Geist wie im gesellschaftlichen Leben (...) analog zum Trägheitsgesetz der Physik vorstellen (...): Man kann bis zum Beweis des Gegenteils vermuten, daß eine zuvor eingenommene Haltung – sei es als ausdrückliche Meinung oder als bevorzugtes Verhalten – auch in Zukunft beibehalten wird, ob nun aus dem Wunsch nach innerem Zusammenhang oder bedingt durch die Macht der Gewohnheit. (...) Die Trägheit ermöglicht also, sich auf das Normale, Gewohnte, Wirkliche und Gegenwärtige zu verlassen, und es so aufzuwerten, als handele es sich um eine bestehende Lage, um eine akzeptierte Meinung oder um einen Zustand fortwährender und geregelter Entwicklung“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 147 f.).

Die Wirkung geistiger Trägheit besteht also darin, dass die Wiederholung ein und desselben Verhaltens im Gegensatz zur Abweichung und Veränderung keiner Rechtfertigung bedarf (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 515). Infolgedessen haben „Präzedenzfälle“ eine wichtige Bedeutung. So wird - durch die Wirkung geistiger Trägheit - im Bereich des Juristischen das Verfahren der Berufung auf eine „entschiedene Sache“ zum „Verfahren des Präzedenzfalls“:

„Die Wiederholung des Präzedenzfalls unterscheidet sich von der Wahrung des bestehenden Zustandes [existant] nur dadurch, dass man seine jeweiligen Umstände als diskontinuierlich ansieht (...). In traditionsbewussten Ländern wird der Präzedenzfall auf diesem Wege zum Bestandteil des juristischen Systems, und zwar als Modell, dessen man sich bedienen kann, indem man zeigt, dass der neue Fall dem alten genügend ähnlich ist“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 149f.).

Einverständnisse sind also notwendig vorauszusetzende Zustimmungen, an die die Argumente anschließen und appellieren.

Im zweiten Band ihres Werkes stellen Perelman / Olbrechts-Tyteca eine Vielzahl von Argumentationsmustern vor. Der „Argumentation durch den Einzelfall“ wird - zusammen mit dem Analogieschluss – ein eigenes Kapitel gewidmet. Bei den Verfahren des Argumentierens werden zunächst drei große Kategorien unterschieden, nämlich quasi-logische Argumentati-

¹³ Perelman / Olbrechts-Tyteca unterscheiden verschiedene Arten von Einverständnissen: Unter dem Kriterium *‘Bezug zur Wirklichkeit’* werden Fakten, Wahrheiten und Vermutungen genannt und differenziert. Diese sind durch das Einverständnis einer *universellen* Hörerschaft charakterisiert.

Unter dem Kriterium „Vorzugswürdigkeit“ [préférable] werden (abstrakte und konkrete) Werte, Hierarchien und gedankliche Orte des Vorzugswürdigen (Topoi) unterschieden. Diese sind dadurch charakterisiert, dass man ihnen nur ein „Einverständnis bei partikulären Gruppen zutraut“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 102). Mittels der Topoi lassen sich Werte und Hierarchien begründen oder die geweckte Zustimmung verstärken, so z.B. bei Topoi der Qualität.

Eine dritte Gruppe bilden die argumentationsspezifischen Einverständnisse. Dazu zählen die „Einverständnisse bei partikulären Hörerschaften, diese sind solche, die spezifisch für Vertreter einer einzelnen (natur- oder geisteswissenschaftlichen Disziplin) sind. Perelman / Olbrechts-Tyteca formulieren eindrücklich: „Diese Einverständnisse bilden das Korpus einer Wissenschaft oder Technik; sie können das Ergebnis gewisser Konventionen oder von Zustimmung zu bestimmten Texten sein und sie sind schließlich typisch für bestimmte Hörerschaften“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca, 2004, S. 138).

onsschemata vs. Argumente, die auf die Struktur des Wirklichen gründen¹⁴ vs. Argumente zur Begründung einer Wirklichkeitsstruktur (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 271ff.). In die letztgenannte Kategorie fallen die Argumentationsmuster „Beispielargumentation“ und „Analogieschluss“. Das Wirkliche im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca wird durch einen Einzelfall oder analoge Fälle *begründet*. Die Analogieargumentation unterscheidet sich von der Beispielargumentation dadurch, dass der Träger der Analogie einem anderen thematischen Bereich angehört als die Konklusion des Analogiearguments. Argumentation mit Metaphern wird im Kern als verkürzter Analogieschluss verstanden. Auf diese Argumentationsmuster wird unten genauer eingegangen.

Die Klassifikation der Argumentationsschemata von Perelman / Olbrechts-Tyteca wird von Kienpointner (1992, S. 193ff.) in einigen Punkten kritisch bewertet, er bemängelt z.B. die zu einseitige empirische Grundlage und die kaum vorhandenen expliziten Darstellungen der Argumentationsschemata. Die hier interessante Großklasse drei wird jedoch als homogen bewertet, da sie Argumentationsschemata umfasst, die auf die Etablierung bzw. Bekräftigung von Schlussregeln abzielen, wie Kienpointner aus seiner Typologisierungsperspektive formuliert,¹⁵ mit Beispielen verknüpfte Argumentationsschemata beruhen im Gegensatz zu anderen Argumentationsschemata nicht auf Inhaltsrelationen.

3.2.1.2. Typen von Beispielen: Anschauliches Beispiel, typisches Beispiel und Vorbild

Bei Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) werden nun verschiedene Argumentationsformen unterschieden, die alle unter den Oberbegriff „Berufung auf den Einzelfall“ fallen. Grundbe-

¹⁴ Quasilogische Argumentationsschemata beziehen ihre persuasive Kraft aus ihrer Ähnlichkeit zu formallogischen Schlusschemata. Die Subklassen folgen den inhaltlichen Relationen aus der Topik-Tradition (wie z.B. Gleichheit oder Inklusion). Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 271) erklären, dass quasi logische Argumente wie formallogische Schlussverfahren präsentiert werden. Damit quasilogische Beweisverfahren wie logische aussehen, ist eine besondere Anstrengung nötig: „nur eine nicht formale Anstrengung der Reduktion (...) oder Präzisierung (...) macht es möglich, ihnen den Anschein eines strikten Beweises zu geben“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 271). Diese „angenäherte“ Form funktioniert deshalb, weil formale Beweisführungen anerkannte Geltung besitzen und quasilogische Argumente ihre überzeugende Wirkung aus dem Vergleich mit dieser Art unbestreitbarer Beweisführung ziehen. Die gleichzeitige Bejahung eines Satzes und seine gleichzeitige Verneinung bedeuten z.B. einen Widerspruch.

Die Argumentationsschemata, die auf der Struktur der Realität beruhen, erhalten ihre Beweiskraft durch die persuasive Kraft des Realen bzw. des als real Angenommenen. Man bedient sich der Struktur des Wirklichen, um eine Verbindung zwischen bereits akzeptierten Urteilen und solchen, die man stützen möchte, herzustellen.

Dabei gibt es grundsätzlich zwei Typen: Zum einen Argumente, die auf *Sequenzverbindungen* beruhen, diese „stellen eine Einheit zwischen dem Phänomen und seinen Folgen oder Ursachen her“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 370). Zu den Sequenzverbindungen zählt z.B. die Kausalverbindung, bei der man etwa versucht, angesichts eines gegebenen Ergebnisses die Existenz einer Ursache nachzuweisen. Zum anderen unterscheiden Perelman / Olbrechts-Tyteca Argumente, die sich auf *Koexistenzverbindungen* stützen „diese stellen eine Einheit zwischen einer Person und ihren Handlungen, zwischen einer Gruppe und ihren einzelnen Mitgliedern, ganz allgemein gesprochen, zwischen einem Wesen und seinen Erscheinungsformen her“ (2004, S. 370). In die Kategorie der Koexistenzverbindungen fällt z.B. das Autoritätsargument.

¹⁵ Kienpointner (1992, S. 196f.) argumentiert auch, dass das Autoritätsargument eigentlich in Klasse drei gehört, da Autoritäten wie Beispiele und Analogien zur Stützung von Argumentationen nach allen anderen übrigen Schemata eingesetzt werden können.

dingung für die Argumentation mit Beispielen ist, dass eine bestimmte *Regelmäßigkeit* vorliegt, bzw. dass es irgendeine Unstimmigkeit hinsichtlich einer Regel gibt, zu deren Stützung man das Beispiel angeführt hat. „Regel“ meint dabei jegliche allgemeine Aussage im Verhältnis zu Fällen (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 513).

Beispielargumentation setzt aber auch ein *spezifisches* Einverständnis der Beteiligten voraus, nämlich dass von Einzelfällen aus grundsätzlich eine Verallgemeinerung möglich ist. Auch hier ist ein direktes Einverständnis i.d.R. nicht notwendig, sondern man kann sich wieder auf die vorne thematisierte Wirkung geistiger Trägheit verlassen. Wie später bei Kienpointner (1992) geht es bei Perelman / Olbrechts-Tyteca nicht darum, was man beim Argumentieren „darf“, sondern welche Arten von Mustern erfolgreich in der Kommunikation eingesetzt werden.

Grundlegend werden bei Perelman / Olbrechts-Tyteca verschiedene Typen des „cas particulier“ unterschieden, nämlich das typische Beispiel, das anschauliche Beispiel und das Vorbild:

„Als *typisches Beispiel* [exemple] ermöglicht er eine Verallgemeinerung; als *anschauliches Beispiel* [illustration] bestätigt er eine bereits bestehende Regel und als *Vorbild* [modèle] soll er zur Nachahmung anregen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 497).

Es wird zwar zwischen dem typischen und dem anschaulichen Beispiel unterschieden, jedoch beiden eine gemeinsame Grundfunktion zugeschrieben: die Beispiele sollen zur *Stützung* einer Regel (im weitesten Sinn) dienen. Während das typische Beispiel eine Regel *begründet, verstärkt* das anschauliche Beispiel lediglich die Zustimmungsbereitschaft zu einer bereits akzeptierten Regel - der Unterschied liegt also im Status der Regel (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 507).

Das typische Beispiel

Das typische Beispiel (*exemple*) ermöglicht also eine Verallgemeinerung, es begründet eine Regel: Vom Einzelfall her wird nach dem zugrundeliegenden Gesetz oder der Struktur gefragt. Das typische Beispiel muss *unbestreitbar* sein.

An Beispielen lässt sich dann „die Reichweite der Regel, der Grad der dem besonderen Fall angemessenen Verallgemeinerung diskutieren, nicht jedoch das Prinzip der Verallgemeinerung selbst“ (Perelman 1980, S. 111). Mit Verweis auf Schopenhauer erklären Perelman / Olbrechts-Tyteca, dass ein Kunstgriff beim Argumentieren auch darin bestehen kann, im Gespräch erreichte Einverständnisse ohne ausdrückliche Zustimmung der Kommunikationspartner auszudehnen - was im Fall von Beispielen heißt, dass man die Zustimmung zu den Beispielen so behandelt, als zögen sie zwangsläufig die Zustimmung zu der daraus hervorgehenden Verallgemeinerung nach sich (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 661).

Bei einem typischen Beispiel kann jedoch auch von einem Einzelfall zum anderen übergegangen werden und Beispiele können als Gegenbeispiele fungieren. Mit typischen Beispielen wird:

- von Einzelfällen aus generalisiert
- von Einzelfällen auf andere Einzelfälle geschlossen
- von Gegenbeispielen auf die Falschheit von Generalisierungen geschlossen
- von Gegenbeispielen auf das Vorhandensein von Ausnahmen von Generalisierungen geschlossen (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 500)

Will man Beispiele als „Beweiselemente“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 501) verwenden, so hängt mithin alles von der Haltbarkeit des Beispiels ab, denn das Beispiel bindet den Redenden „wie eine Art Bekenntnis. Hat man jedoch das Recht zu vermuten, dass die Haltbarkeit der These zugleich für jene Argumentation gilt, welche vorgibt, die These zu begründen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 501).

Die Zurückweisung eines Beispiels durch den Kommunikationspartner schwächt deshalb die Zustimmung zu der These, obwohl ja aus der Falschheit des Beispiels nicht zwangsläufig die Falschheit der These folgt:

„Die Zurückweisung des Beispiels, sei es aufgrund eines Einspruchs gegen seine historische Wahrheit, sei es wegen überzeugender Gründe gegen die beabsichtigte Verallgemeinerung, schwächt ganz erheblich die Zustimmung zu der These, für die man gerade eintreten will“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 501).

Die Korpusanalyse in Kapitel 9 zeigt, dass die Zurückweisung von Beispielen im natürlichsprachigen Dialog einen kritischen Punkt im Gespräch darstellen kann und nicht immer hingenommen wird, sondern Gegenstand von dissenter Auseinandersetzung werden kann.

Das Gegenbeispiel

Eine bedeutende Rolle nimmt der „außerkraftsetzende Fall [cas invalidant]“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 504) das Gegenbeispiel ein. Es verhindert eine unangebrachte Verallgemeinerung, d.h. der außerkraftsetzende Fall ist mit der Verallgemeinerung unvereinbar.

Der außerkraftsetzende Fall führt zur Aufhebung der formulierten Regel. Sie ist ungültig oder muss modifiziert werden. Hier verweisen die Autoren explizit auf Popper und seine Aussagen zur empirischen Überprüfbarkeit und der Falsifikationskraft des Einzelfalls. Ein einziger Fall reicht aus, um ein als allgemeingültig dargestelltes Gesetz in seinem Anspruch zu schwächen: „Auf Grund dieser wichtigen Bedeutung setzt Karl Popper in seinen Untersuchungen der wissenschaftlichen Methodologie bei dieser Gebrauchsweise des Beispiels an“ vermerkt Perelman (1979, S. 124). Ein falsifikatorisches Denkprinzip wird auch im alltäglichen Sprechen intuitiv verwendet (vgl. hierzu Kapitel 7).

Perelman / Olbrechts-Tyteca aber gehen nun weiter in ihrer Betrachtung und schränken die Macht des Gegenbeispiels im Fall von empirisch gewonnenen Aussagen mit universellem Gültigkeitsanspruch erheblich ein. Es ist zwar so, dass ein Gegenbeispiel das Gesetz ungültig macht, aber eben nur wenn das Gesetz für alle Fälle – die auch den außerkraftsetzenden Fall einschließt - gelten sollte. Dies würde aber voraussetzen, dass man schon vor der Formulierung der Regel hätte absehen können müssen, dass es auch diesen, den außerkraftsetzenden Fall gibt - eine solche Annahme wäre jedoch sinnlos. Deshalb sagen Perelman / Olbrechts-Tyteca, dass ein Einzelfall bei einer empirisch gewonnenen Regel niemals eine *absoluten* Widerspruch bilden kann. Die Regel, das Gesetz, das Urteils, dessen universelle Geltung empirisch gewonnen wurde, kann durch den Einzelfall nur bestärkt oder geschwächt werden. Das heißt also: Würde man bereits vorher alle Fälle, auch die abweichenden Fälle, kennen können, würde man die Regel, die durch den abweichend Fall außer Kraft gesetzt wird, gar nicht so formulieren. In Wirklichkeit geht man empirisch vor: Fall für Fall, d.h. jeder Einzelfall kann die universelle Geltung der Regel stärken (wenn er ein „passender“ Fall ist) oder abschwächen, wenn er ein „Gegenbeispiel“ ist. Ein allgemeines Gesetz, eine allgemeine Regel kann nämlich trotz eines „Gegenbeispiels“ in Geltung bleiben:

- a) Der Anwendungsbereich des Gesetzes wird umdefiniert, so dass der neue Fall darin Berücksichtigung findet.
- b) Der Geltungsbereich des allgemeinen Gesetzes kann eingeschränkt werden, indem man den Begriff der Ausnahme einführt (als Beispiel nennen Perelman / Olbrechts-Tyteca hier die Linguistik). Damit schwindet der „Absolutheitsanspruch der Relation zwischen den durch das Gesetz zusammengebrachten Ereignissen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 505).
- c) Man versucht, ein deterministisches Gesetz durch eine mehr oder weniger ausgeprägte Korrelation zu ersetzen
- d) Die zuvor genannten Lösungen setzen voraus, dass die Ereignisse theoretisch abzählbar sind, auf die sich das Gesetz bezieht. Ist dies nicht gegeben, muss man die Kategorie der Ereignisse präzisieren, auf die sie nicht anwendbar sind. Hier führen Perelman / Olbrechts-Tyteca als Beispiel das Wunder an: Das Ereignis, das nicht unter die Regel fällt, ist eben ein „Wunder“ – und „Wunder“ ist in ein sehr praktischer Begriff, denn er setzt ja gerade voraus, dass etwas gegen jede Regel geschieht oder existiert:

„Die Existenz einer wunderbaren Tatsache hat keine Modifikation des betreffenden Naturgesetzes zur Folge; ganz im Gegenteil ist es für die Existenz des Wunders notwendig, dass Tatsache und Gesetz in ihrem Bereich nebeneinander vorkommen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 505).

Die Kategorie „Wunder“ erweist sich in der Analyse des „Falles Kirsch“ in der Talkshow „Nachtcafé“ als fruchtbar und macht erklärbar, wie Kommunikationsbeteiligten in dieser Diskussion mit einem Fallbeispiel, das rationalen Grundüberzeugungen widerspricht, umgehen (vgl. dazu Kapitel 9).
- e) Die Regel, die durch ein Gegenbeispiel in ihrer Geltung bedroht ist, wird in eine „konventionelle Regelung“ umgewandelt, d.h. etwas ist z.B. kein Naturgesetz, sondern nur eine methodische Regel.

In der Argumentation ist nun die Aufgabe des Argumentierenden, die Hörerschaft dazu zu bringen, dass sie erkennen, dass die im Gegenbeispiel aufgeführten Tatsachen (die sie akzeptieren) der Regel oder den Regeln widersprechen (die sie bislang für gültig hielten). Dabei verweisen Perelman / Olbrechts-Tyteca darauf, dass die Fähigkeit, außerkraftsetzende Tatsachen zu erkennen und die Fähigkeit, eine Regel zu erkennen, in Wechselwirkung stehen: Wer in der Lage ist, ein Gegenbeispiel als solches zu erkennen, (er)kennt auch die Regel. So können dann Gegenbeispiele auch dafür eingesetzt werden, die Regel zu verdeutlichen und zu bestätigen.

„Es ist also nicht erstaunlich, dass es in der Argumentation möglich ist, außerkraftsetzende Fälle nicht nur zur Ablehnung der Regel, sondern auch zu ihrer Bestätigung anzuwenden. Dies ist insbesondere im Recht der Fall, wo allein Gesetze, welche die Ausnahme betreffen, zur Erkenntnis einer Regel führen, die ansonsten niemals geäußert worden wäre“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 506).

Niveauschluss

Eine typische Form der Beispielverwendung sehen die Autoren also einmal im Übergang vom Beispiel zur Regel. Sie betrachten aber auch den sogenannten Niveauschluss, d.h. vom Beispiel aus wird auf eine spezielle Schlussfolgerung bezüglich eines Falles übergegangen, ohne dass überhaupt irgendeine Regel zur Sprache kommt.

Dies zeigen auch Perelman / Olbrechts-Tyteca an dem bekannten Perserkönig-Beispiel von Aristoteles (s. Kapitel 3.1.3): Hierbei wird die Schlussfolgerung gezogen, dass der aktuelle

Perserkönig an der Eroberung Ägyptens gehindert werden müsse, da dies den Angriff auf Griechenland zur Folge haben werde. Aristoteles zieht die historischen Fälle Dareios und Xerxes heran, in denen der Eroberung Ägyptens jedes Mal der Angriff auf Griechenland folgte und geht direkt zu der Schlussfolgerung über, dass dies auch der aktuelle Perserkönig so machen werde. Die aus den historischen Fällen abgeleitete allgemeine Regel, nämlich dass jeder, der Ägypten einnimmt, dann auch Griechenland angreift, wird in der Aristotelischen Darstellung nicht formuliert. Dies ist, so Perelman / Olbrechts-Tyteca, eben ein Niveauschluss, in dem direkt zum strittigen Fall übergegangen wird - genau wie der direkte Übergang vom Beispiel zur Regel rechnet diese Beweisform mit der geistigen Trägheit, bemerken die Autoren (2004, S. 500). Sie beobachten jedoch, dass sich wiederholende Begriffe in der sprachlichen Realisierung der Fallschilderungen stillschweigend die Rolle einer Regel des Übergangs von einem auf den anderen Fall spielen und erläutern dies anhand eines Beispiels bei Weil:

„Wie man einem der Hunger leidet, nur dadurch *gerecht werden* kann, dass man ihm zu essen gibt, ebenso kann man jenem, der sich außerhalb des Gesetzes gestellt hat nur dadurch *gerecht werden*, dass man ihm durch Verhängung der Strafe, die das Gesetz vorschreibt, wieder in die Rechtsgemeinschaft eingliedert“ (Weil 1956, zit. in Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 500, Hervorh. H.R.).

Perelman / Olbrechts-Tyteca argumentieren nun, die stillschweigend beanspruchte Regel laute, „das einzige Mittel, einem Wesen gerecht zu werden, besteht darin, ihm das zu geben, auch immer ihm fehlt“ (2004, S. 501) – auch wenn im zweiten Fall aus der Perspektive des Verurteilten wohl kaum davon gesprochen werden kann, dass ihm aus individueller Sicht seine Strafe „fehlt“. Es wird also hier nur der überpersönliche Gesichtspunkt geltend gemacht, der die beiden Fälle verbindet, der ein Zueinander-in-Bezug-setzen, eine Vergleichbarkeit ermöglicht. Entsprechend ist dies auch der mögliche Kritikpunkt an einer solchen Argumentation:

„Die Kritik an solchen Niveauschlüssen (...) dürfte sich vor allem um die begriffliche Basis drehen, durch die der Übergang von einer [sic!] auf die andere [sic!] der in Betracht gezogenen Fällen (...) gelingt“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 501).

Die Darstellung des Niveauschlusses entspricht also dem Konzept der Aristotelischen Beispielargumentation bzw. der Darstellung derselben bei Coenen (1979, 1992) oder Klein (1992), auch Perelman / Olbrechts-Tyteca gehen von einer nicht explizierten Schlussregel aus.

Das anschauliche Beispiel

Das anschauliche Beispiel (*illustration*), bestätigt eine bereits bestehende Regel. Es hat „die Aufgabe, die Zustimmungsbereitschaft zu einer bereits bekannten und akzeptierten Regel zu verstärken“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 507) – wohingegen das typische Beispiel diese Zustimmungsbereitschaft ja erst schaffen soll. Das anschauliche Beispiel erfüllt die Rolle eines Verstärkers (*renfort*) (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 545). Das anschauliche Beispiel kann zudem (im Kontext einer verständnissichernden oder –schaffenden Funktion) das Verständnis einer Regel erleichtern, indem ein Anwendungsfall als Beispiel angeführt wird.

Präsenz im Bewusstsein: Das anschauliche Beispiel soll die Vorstellung ansprechen, illustrieren heißt in diesem Sinne „in dem Bewußtsein eine bestimmte Präsenz verschaffen“ (Perelman 1980, S. 113), der Zweck des anschaulichen Beispiels liegt in der „Steigerung der Vergegenwärtigung“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 511). Das anschauliche Beispiel

erhellte allgemeine Aussagen, es soll das Interesse der Adressaten an der allgemeinen Aussage durch „Abwechslungsreichtum“ steigern (hier ziehen Perelman / Olbrechts-Tyteca offensichtlich eine Verbindung zu der in Kapitel 3.1.5 angesprochenen Rolle des Beispiels als Redeschmuck).

Die Anschaulichkeit spielt bei Perelman (1979) eine zentrale Rolle in der Argumentation, Anschaulichkeit bedeutet Präsenz und diese wirkt sozusagen zwingend auf den Rezipienten ein:

„Wirkliche Präsenz wirkt direkt auf das Sensorium, und es ist schwierig, sich davon freizumachen. Es ist also Aufgabe des Redenden, mittels der nötigen Präsentationstechniken die Abwesenheit der Dinge zu überbrücken, von denen man zeitlich und räumlich entfernt ist“ (Perelman 1979, S. 103).¹⁶

Beim anschaulichen Beispiel kommt es deshalb auf alles an, was einerseits der Vergegenwärtigung der Regel im Bewusstsein und andererseits der affektiven Nachwirkung beim Hörer dient (Perelman 1979, S. 124). Das anschauliche Beispiel wird, so Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 511), oft gerade wegen seiner nachhaltigen Gefühlswirkung gewählt – ein Gedanke, der bei Günthner (1995) in der gesprächsanalytischen Betrachtung von „moralischer Entrüstung“ fruchtbar gemacht wird (vgl. dazu Kapitel 4.4.).

Das anschauliche Beispiel muss deshalb nicht unbedingt, so argumentieren Perelman und Olbrechts-Tyteca, unbestreitbar und nicht anzweifelbar sein, da die Zustimmungsbereitschaft zur Regel ja nicht mehr geweckt werden muss. Es sollte jedoch „lebhaft auf die Phantasie wirken“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 508). Beim anschaulichen Beispiel besteht kaum die Gefahr, dass es falsch verstanden wird, da das Verständnis des Beispiels ja durch eine bekannte und vielleicht sogar sehr vertraute Regel geleitet wird. Der Regel wird, so sagt Perelman (1979, S. 124) eine „Vergegenwärtigung an die Seite gestellt“. Oft ist es erforderlich, dass das anschauliche Beispiel zu diesem Zweck viele konkrete Details enthält, Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 508) nennen dies ein „voll entwickeltes“ Beispiel.

Beim anschaulichen Beispiel wird mit Hilfe eines Einzelfalls eine abstrakte Regel konkretisiert. Es *ersetzt* aber nicht Abstraktes durch Konkretes oder überträgt Strukturen auf einen anderen Erfahrungsbereich (wie die Analogie), sondern ist tatsächlich ein Einzelfall und bestätigt die Regel, es ist *kein* „vivid picture of an abstract matter“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 511).

Wie im Fall des beweisenden Beispiels kann auch das veranschaulichende Beispiel auf den Einzelfall bezogen sein: Ein Fall kann mittels eines anderen veranschaulicht werden – beide Fälle werden dann als Anwendungen ein und derselben Regel aufgefasst.¹⁷

Unpassende anschauliche Beispiele: Es gibt auch unpassende anschauliche Beispiele, die aber nicht im Sinne eines Gegenbeispiels wirken, denn sie setzen ja die Regel nicht außer Kraft, sondern diskreditieren nur den Sprecher. Das unpassende Beispiel fällt auf den Redner

¹⁶ Perelman präsentiert dazu eine chinesische Erzählung, die die zwingende Wirkung von Präsenz versinnbildlicht: „Ein König sieht eine Stier vorüberziehen, der geopfert werden soll. Er hat Mitleid mit ihm und befiehlt, man solle ihn durch ein Schaf ersetzen. Als Begründung gibt er an, es sei geschehen, weil er den Stier gesehen habe, das Schaf aber nicht“ (Perelman 1979, S. 103).

¹⁷ Es gibt z.B. veranschaulichende Vergleiche, die eine generelle Qualitätsbestimmung durch einen konkreten Fall vornehmen, eine bestimmte Qualität durch einen dem Hörer vertrauten Fall veranschaulichen, etwa ausgedrückt in Wendungen wie: „reich wie Krösus“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 514)

zurück, es „zeugt von seinem Unverstand und von seiner Fehleinschätzung des Sinnes der Regel“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 512) – es sei denn, sie werden zur Erzeugung von Ironie verwendet. Ironie entsteht z.B., wenn man Eigenschaften einer Person als „Regel“ betrachtet und diese durch verschiedene Verhaltensweisen, die den zugeschriebenen Eigenschaften zuwider laufen, veranschaulicht - etwa indem man jemand als intelligent bezeichnet und dann verschiedene Beispiele „dummen“ Verhaltens präsentiert.

Fiktive Beispiele und realitätsadäquate Fälle: Auch der fiktive Einzelfall oder das Gedankenexperiment spielen vor allem ihre Rolle als anschauliches Beispiel, denn „fraglos lässt sich, wenn die Regel genügend bekannt ist, eine zu ihrer Veranschaulichung notwendige Situation ganz leicht konstruieren“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 514). Marcuschi (1976) erörtert allerdings fiktive Beispiele in der philosophischen Argumentation, die den Status von Beweisbeispielen haben. Fiktive Szenarios (vgl. z.B. die Untersuchungen von Brünner / Gülich (2002) oder Spiegel (2003) sowie die eigenen Analysen in Kapitel 6.4.) finden sich auch in der Alltagskommunikation.

Perelman / Olbrechts-Tyteca unterscheiden zudem noch zwischen sozusagen realitätsadäquaten erdachten Fällen, die „vom Autor eigens für seinen Zweck erfunden wurden, die jedoch sehr wohl eintreten können“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 514) und den eigentlichen fiktiven Einzelfällen, wie etwa dem bekannten Aristoteles-Beispiel des Steuerhelfers, der durch das Los bestimmt wird. Vorteil eines fiktiven Beispiels kann sein, dass es direkter mit der zu veranschaulichenden Regel verbunden ist als beobachtete Fälle, Perelman / Olbrechts-Tyteca verweisen jedoch auf die Künstlichkeit des erfunden Falles und die Gefahr, dass dieser „mehr nach Maßgabe eines prestigeträchtigen Vorbildes erfunden wurde als im Sinne einer Anwendung der Regel, die er veranschaulichen soll“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 515).¹⁸

Das Zusammenspiel von typischem und anschaulichem Beispiel

Prinzipiell ist unter Zuhilfenahme von Beispielen eine „doppelte“ Technik möglich: Man kann zuerst Beispiele anführen, die einer Regel Glaubwürdigkeit verschaffen sollen (also typische Beispiele) und dann weitere folgen lassen, die die Regel illustrieren:

„Der Übergang vom Beispiel zur Illustration vollzieht sich unmerklich, wenn es darum geht, eine Regel zu begründen, bevor man sie illustriert. Die ersten Beispiele müssen allgemein gültig sein, da sie der Regel Glaubwürdigkeit verschaffen sollen; ist die Regel erst einmal angenommen, dann werden die weiter folgenden bereits durch sie gestützt“ (Perelman 1980, S. 113).

Es kann also sein, dass die Einzelfälle, die aufgezählt werden, um eine Regel zu untermauern, nicht alle die gleiche Rolle spielen. Die ersten aufgezählten Beispiele müssen ganz unumstritten sein, die folgenden „genießen (...) schon die zugebilligte Glaubwürdigkeit der vorangehenden Fälle, und die letzten können nur noch als anschauliche Beispiele dienen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 510). Daraus folgt, dass Beispielfälle nicht ganz gleichartig sein müssen und die Reihenfolge hier *nicht* beliebig ist, in der sie präsentiert werden. Ein „gleitender Übergang“ vom typischen zum anschaulichen Beispiel kann unmerklich erfolgen.

¹⁸ Dieses Problem ist in auch im nicht-argumentativen Kontext relevant, insbesondere in der Lexikographie, wo erfundene Beispiele in Wörterbüchern klar und übersichtlich und „passgenau“ sind – was z.B. in Lernerwörterbüchern didaktisch einerseits hilfreich, aber andererseits nicht wirklickeitsnah ist.

Günthner (1995) kann die „doppelte Technik“ in den von ihr untersuchten natürlichsprachigen Dialogen aufzeigen (vgl. dazu Kapitel 4.4.).

Identifikation als beweisende oder veranschaulichende Beispiellargumentation

Perelman / Olbrechts-Tyteca diskutieren auch die Rolle der Reihenfolge von Regel und Beispiel - dies ist gerade für die Analyse von Beispielverwendung in der Sequenzialität natürlicher Gespräche ein relevanter Aspekt. Die Autoren nehmen zunächst auf Aristoteles Bezug, der die Funktion der präsentierten Beispielfälle von der Reihenfolge abhängig macht: Nach Aristoteles erwecken vorangestellten Beispiele den Eindruck einer Induktion, nachgestellt sind sie „Zeugen“ eines allgemeinen Prinzipes, über das man bereits verfügt (vgl. dazu Kapitel 3.1.3.).

Perelman / Olbrechts-Tyteca kommen aber abweichend zu dem Schluss, dass die Reihenfolge *kein* wesentlicher Faktor sei (außer bei der „doppelten Technik“, vgl. oben). Die Reihenfolge, in der Regel und Beispiel präsentiert werde, sage nichts darüber aus, ob es sich um ein typisches oder ein illustrierendes Beispiel handele:

„Nun ist die Abfolge in der Rede aber kein wesentlicher Faktor. So können typische Beispiele jener Regel folgen, die sie allererst beweisen sollen, und anschauliche Beispiele einer bereits völlig akzeptierten Regel können deren Nennung vorausgehen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 508).

Allerdings gibt die Reihenfolge bei den sogenannten „erzählten Tatsachen“ die *Interpretationsrichtung* vor: Zwar ist bei solchen Erzählungen, wie oben erwähnt, häufig keine eindeutige Klassifizierung möglich, jedoch beeinflusst hier die Abfolge die Interpretation als typisches oder illustrierendes Beispiel. Wird das oder die Beispiele in Form „erzählender Tatsachen“ zuerst genannt, so werden die Beispiele eher als typische verstanden, folgen sie dagegen nach der Regel, werden die „erzählten Tatsachen“ eher als Illustration verstanden.

Ob ein Beispiel beweisend oder veranschaulichend verwendet wird, steht also, folgt man den Annahmen von Perelman / Olbrechts-Tyteca, in Bezug zur „Qualität“ der regelhaften Aussage: eine anerkannte Regel wird veranschaulicht, eine strittige Regel soll mit Beispielen bewiesen werden:

„Die Art, den Einzelfall aufzuweisen und zu beschreiben, hängt wesentlich von der Rolle ab, die er in der Argumentation zu erfüllen hat: soll er die Regel induktiv begründen oder ihr eine Präsenz geben?“ (Perelman 1980, S. 113)

Damit ist aber vorausgesetzt, dass in einer konkreten Interaktion der Sprecher jeweils antizipiert, inwiefern die Regel, die er thematisiert, anerkannt bzw. strittig ist. Andererseits geben dann umgekehrt die verwendeten Beispiele Hinweise darauf, ob sie vom Sprecher / der Sprecherin eher als beweisend oder eher als veranschaulichend intendiert sind: Detailreichtum und mögliche Strittigkeit der Beispiele deuten etwa darauf hin, dass sie veranschaulichend „gemeint“ sind. In der konkreten Interaktionssituation könnte dann die Art der Beispiele als ein Hinweis für die Deutung der Sprecheräußerung durch den Kommunikationspartner (oder den Analysierenden) relevant sein.

Identifikation einer Darstellung als Beispiel

Ein relevanter Aspekt - der auch in dieser Arbeit immer wieder thematisiert wird - ist bei Perelman / Olbrechts-Tyteca die Identifikation einer Darstellung als Beispiel: „Nun machen Redende unter einer Vielzahl von Umständen deutlich, daß sie Tatsachen als Beispiele zu

präsentieren beabsichtigen; aber immer ist das nicht so“, stellen sie lapidar fest (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 498).

Es ist häufig für den Rezipienten *nicht* eindeutig, ob z.B. die Darstellung eines Ereignisses, von Personen und deren Handlungen ‘als Beispiel’ gemeint ist. Dies zeigen die Autoren – natürlich - an einem Beispiel: Wird etwa in einer Zeitschrift der erfolgreiche Aufstieg eines Industriellen geschildert, ohne dass daraus ausdrücklich eine Lehre gezogen wird, so kann man diese Schilderung

- als „Geschichte“ im Sinne von Geschichtsphilosophie, d.h. als einmaliges Ereignis und eben nicht als Beispiel, verstehen;
- als typisches Beispiel, das zu einer Verallgemeinerung anregt, ansehen;
- als anschauliches Beispiel, das eine bestimmtes, allgemein bekanntes Erfolgsrezept illustriert, begreifen;
- die Person als Vorbild, als „Beitrag zur Volkserziehung“ interpretieren (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 498).

Es gibt also verschiedene Lesarten, eine „richtige“ Lesart kann nicht bestimmt werden, „womöglich übernehmen solche Berichte tatsächlich ja nach den verschiedenen Sorten von Lesern alle diese Rollen *zugleich*“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 498, Hervorh. H.R.).

Hier formulieren Perelman / Olbrechts-Tyteca eine Position, die sich m.E. anschließen lässt an die gesprächsanalytische Sichtweise von Gesprächen; das Verständnis von etwas als Beispiel in einem Gespräch entsteht durch Aufzeige- und Deutungsleistungen der in der konkreten Gesprächssituation beteiligten Kommunikationspartner.

Wie die Korpusanalysen in Kapitel 9 und die in Kapitel 4 dargestellten linguistischen Analysen zeigen, ist Multifunktionalität ein Standardfall der Beispielverwendung. In konkreten Interaktionssituationen ist ein „Changieren“ hinsichtlich der Funktion und des Status‘ von Beispielen häufig zu beobachten.

Zugleich erhält mein im zweiten Teil dieser Arbeit angewendetes Analyseprinzip durch diese Sichtweise argumentative Stützung: Jede Art von „Erzählung“ oder „Fallgeschichte“ stellt potenziell ein Beispiel dar. Es sind keinesfalls immer lexikalisch eindeutige Indikatoren oder andere Aufzeigeleistungen im Sinne von *display* notwendig, noch ist die *explizite* Formulierung einer allgemeineren Bezugsäußerung oder eines Begriffs unabdingbar, damit etwas vom Adressaten als Beispiel verstanden werden kann. Wenn die Erzählung, Geschichte etc. (vom Rezipienten oder Analysierenden) als Beispiel verstanden wird, ist sie nach dem in Kapitel 5 explizierten Verständnis jedoch immer *gedeutet* worden als etwas, das zu etwas Allgemeinerem in Bezug steht.

Nach Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 499) kann man nur dann sicher sein, dass man es mit einer Beispielargumentation zu tun hat, wenn es sich um eine strukturell als solche dargestellte handelt, wenn sie in strenger, logischer Form mit einer explizierten Schlussfolgerung präsentiert wird.¹⁹

¹⁹ Als Beispiel wird das fünfgliedrige Schema aus der altindischen Logik angeführt (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 499): „Der Berg brennt, denn er raucht; alles aber, was raucht, brennt genauso wie eine Feuerstelle, ebenso er also auch.“

Umgekehrt – und auch dies ist für die empirische Analyse von Interesse – werten Perelman / Olbrechts-Tyteca die Anführung von mehreren, gleichartigen Einzelphänomenen als Indikator dafür, dass sie vom Sprecher als Beispiele intendiert sind, bzw. dass sie vom Adressaten so verstanden werden: Es wird „die Anführung einer Anzahl von gleichartigen Beispielen dem Denken des Lesers keine Zweifel lassen: es handelt sich wirklich um eine Argumentation, die vom Einzelfall auf eine Verallgemeinerung angelegt ist“ (Perelman 1980, S. 111), oder allgemeiner und vorsichtiger formuliert:

„Werden (...) bestimmte Einzelphänomene in einer Reihenfolge ins Bewußtsein gerufen und haben sie vor allem untereinander eine gewisse Ähnlichkeit, dann neigt man dazu, Beispiele darin zu sehen, während man die Beschreibung eines vereinzelt Phänomens eher als schlichte Information aufnimmt. So wird man einen Staatsanwalt als Person eines Bühnenstücks als einzelnen, nicht irgendwie repräsentativen Mann auffassen, treten aber in dem gleichen Stück zwei Staatsanwälte auf, dann erscheint ihr Verhalten als beispielhaft für einen ganzen Berufszweig. *In dieser Hinsicht ist es bereits bedeutsam, wenn man ein Ereignis im Plural benutzt*“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 499, Hervorh. H.R.).

Diesen Aspekt arbeitet auch Lyons (1989) als Charakteristikum von Beispielen heraus, er spricht von Iterativität und (konzeptueller) Vielfachheit (vgl. dazu Kapitel 3.3.4).

Wenn jedoch, so Perelman / Olbrechts-Tyteca, ein Redender gar keine Schlussfolgerungen aus den herangezogenen Tatsachen zieht, so ist „man sich niemals sicher, ob er seine Aussagen als Beispiele verstanden wissen will“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 499). In diesem Zusammenhang wird auch auf eine „List“ Schopenhauers verwiesen, die darin besteht, Schlussfolgerungen zu ziehen, die der Absicht des Sprechers zuwider laufen: „Die Tatsache, dass man etwas als Beispiel auffaßt, was der Redende keineswegs so versteht, kann also als Mittel dazu dienen, ihn erheblich in Verlegenheit zu bringen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 500). Das Schlüsse-Ziehen aus den Partner-Beispielen wurde im Analysekorpus beobachtet und wird in Kapitel 7.2.5. als eine Interaktionsform von Beispielverwendung genauer beschrieben und analysiert.

Trotz der Schwierigkeit, typisches und anschauliches Beispiel zu unterscheiden, betonten Perelman / Olbrechts-Tyteca die Relevanz der beiden Kategorien:

„Auch wenn also die Nuance zwischen typischem und anschaulichem Beispiel noch so subtil ist, darf man sie doch nicht übergehen. Denn sie ermöglicht die Einsicht, daß man einerseits den (...) Einzelfall nicht immer zur Begründung der Regel verwendet und daß man andererseits bisweilen die Regel nennt, um anschließend zur Stützung durch Einzelfälle überzugehen, die sie scheinbar bekräftigen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 509).

Wirkungen des Vervielfachens von Beispielen

Relativ ausführlich beschäftigen sich Perelman / Olbrechts-Tyteca mit dem Vervielfachen von Beispielen. Das Anführen mehrerer Beispiele kann nämlich verschiedene Wirkungen haben, die ‘Beispielsammlung’ kann aus möglichst ähnlichen, wenig differenzierten Fällen oder möglichst unterschiedlichen Fällen bestehen. Prinzipiell gilt jedoch: Indem man Phänomene als Beispiele auf eine bestimmte Regel bezieht, werden sie untereinander austauschbar.

Die Vervielfachung nicht weiter differenzierter Fälle dient der Bestimmung von Wahrscheinlichkeit: Man bezweckt gar nicht die Verallgemeinerung der Fälle, sondern will nur die Häufigkeit eines Ereignisses bestimmen und daraus die Wahrscheinlichkeit ableiten, mit der man auf diese Art von Ereignissen achten muss. Die Auswahl der Fälle muss allerdings einen repräsentativen Charakter haben: Sie muss so getroffen sein, „daß man sich des reprä-

sentativen Charakters seiner dem Wirklichen entnommenen Stichprobe sicher ist“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 504). Zahlreiche Fälle, die man nur als ein bisschen verschieden ansieht, werden „en bloc“ angeführt, z.B. mit der Wendung „oft sieht man dass“. In Hinsicht auf die Verallgemeinerung werden die Beispiele hierbei wie ein einziges Beispiel behandelt (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 503).

Die Vervielfachung von Beispielen führt zu Modifizierung und Präzisierung: Ein anderer Charakter scheint mir vorzuliegen, wenn Perelman / Olbrechts-Tyteca davon sprechen, dass mehrere angeführte Beispiele in einer Wechselwirkung stehen können. Dies ist ein besonders relevanter Punkt, der großen Aufschluss über potenzielle Wirkungsmechanismen von Beispielverwendung gibt. Der zentrale Grundgedanke ist, dass Beispiele

„so miteinander in Wechselwirkung stehen, daß die Nennung eines neuen die Bedeutung der bereits angeführten Beispiele modifiziert; dabei erlaubt die neue Bedeutung eine Präzisierung des Gesichtspunktes, unter dem die früher genannten Tatsachen hätten verstanden werden sollen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 503).

Das Anführen möglichst verschiedener Beispiele stellt eine „Variation von Bedingungen“ dar: Man wählt möglichst unterschiedliche Beispiele, um eine Regel zu erhellen. Man zeigt, dass es nicht wichtig ist, wenn solche Unterschiede auftreten. Wenn man jedoch diese Vorgehensweise systematisiert, so Perelman / Olbrechts-Tyteca, gelangt man möglicherweise per Induktion zur Aufstellung ganz allgemeingültiger Prinzipien. Die Autoren verweisen auf das Hebelgesetz, dass sich „unter einer solchen Variation von Rahmenbedingungen anwenden lässt, dass es fast kein gemeinsames physikalisches Merkmal mehr zwischen ihnen gibt“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 502).

Die Überzeugungskraft des Einzelbeispiels: Dann schließlich weisen die Autoren noch darauf hin, dass gerade das Präsentieren eines einzigen Beispiels den Eindruck besonderer Sicherheit hervorrufen kann: Es scheint „die Tatsache, dass man sich in einer Argumentation ist einem einzigen Beispiel begnügt, ein Zeichen dafür zu sein, daß man keinerlei Zweifel an der Art seiner Verallgemeinerung hegt.“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 503)

Das Beispiel im Sinne eines nachahmenswerten Vorbildes (modèle)

Wie bereits in Kapitel 2 aufgezeigt, wird sowohl in den Bedeutungsbeschreibung von „Beispiel“ in Wörterbüchern der Gegenwart sowie in rhetorischen und philosophischen Wörterbüchern das Beispiel im Sinne eines Vorbildes als eine spezifische Art von Beispiel beschrieben. In seiner handlungsorientierenden Funktion und literarisch ausgearbeiteten Form wird es auch in der literaturwissenschaftlichen Exempelforschung ausführlich diskutiert (vgl. dazu Kapitel 3.4.). Ganz dezidiert wird es bei Kant als moralisches Beispiel abgegrenzt (vgl. dazu Kapitel 3.3.1) oder etwa bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) ausführlich unter dem Begriff 'normatives Beispiel' thematisiert (vgl. Kapitel 3.3.7.).

Perelman (1979, S. 125) spricht vom „psychagogischen Beispiel“, bei dem Personen oder Gruppen aufgrund ihres Ansehens als Modell dienen: „St. Thérèse inspirierte das Verhalten der Christen, weil sie selbst das psychagogische Beispiel Jesu vor sich hatte“ (Perelman 1979, S. 125).

Auch Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) beschreiben diese Art des Beispiels unter dem Begriff „modèle“ (in der deutschen Übersetzung „Vorbild“) separat: Im Bereich des zwischenmenschlichen Verhaltens kann, so ihre Konzeptualisierung, eine bestimmte Verhaltensweise nicht nur dazu dienen, eine generelle Regel zu begründen oder zu veranschauli-

chen, sondern die geschilderte Verhaltensweise soll zu einer bestimmten Handlung *bewegen* – sie ist „Vorbild“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 515). Das Vorbild weist entweder auf zu befolgendes Verhalten hin oder dient zur Sicherung / Rechtfertigung bereits angenommenen Verhaltens. Letzteres stellt eine wichtige Erweiterung dar, denn das Beispiel im Sinne eines Vorbildes wird i.d.R. nicht in dieser Funktion der Rechtfertigung thematisiert.

Zwar ist, so Perelman und Olbrechts-Tyteca, der Drang zur Nachahmung spontan und instinkthaft, aber es gibt eben auch den Fall, dass man ganz „unspontan“ zur Nachahmung eines *bestimmten* Verhaltens veranlasst werden soll. Damit eine Person oder eine Gruppe, als Vorbild dienen kann, bedarf es jedoch „eines Minimums an Prestige“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. S. 516). Der Person oder Gruppe wird von vornherein ein Wert zugebilligt, der Wert „bildet die Prämisse für den Schlußsatz, der eine bestimmte Verhaltensweise empfiehlt“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 516). Es handelt sich um „Vorbildargumentation“, bei der der Verweis auf ein Vorbild ermöglicht, bestimmte Verhaltensweisen zu empfehlen.

Perelman / Olbrechts-Tyteca stellen heraus, dass nicht nur konkrete Personen als Vorbild dienen können, sondern dass es auch gelegentlich nur um ein Verhaltensmuster geht, das in bestimmten Situationen nachgeahmt werden soll. Deshalb handelt es sich auch um Beispielverwendung im Sinne von *modèle* in einer Äußerung wie „Benehmen Sie sich in dieser Situation wie ein guter Familienvater“ oder „Sehen Sie nur solche Behauptungen als wahr an, die so klar und deutlich vorgetragen sind wie ‚Ich denke, also bin ich‘“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 517). Diese Sichtweise von Vorbild stützt die hier vertretene Position, dass es auch beim Beispiel im Sinne eines Vorbildes i.d.R. eine Ebene des Verallgemeinerbaren geben muss, nämlich eine abstraktere, übertragbare Handlungsmaxime oder eben ein Verhaltensmuster, das sich im Handeln und Verhalten der vorbildhaften Person oder Gruppe zeigt. Es geht zumeist nicht um direkte Imitation von Handeln (dazu vgl. auch die Argumentation bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) wie in Kapitel 3.3.7. dargestellt).

Perelman / Olbrechts-Tyteca beschreiben zudem eine Wechselwirkung zwischen Vorbild und den Personen, die dem Vorbild nacheifern: Indem man versucht, sein Handeln am Vorbild zu orientieren, wird man selbst aufgewertet:

„Die Tatsache nun, daß man einem anerkannten Vorbild folgt, und sich dazu zwingt, sichert den Wert des Verhaltens; der Handelnde, den diese Haltung aufwertet, kann seinerseits als Vorbild dienen. Der Philosoph wird einer Gemeinschaft als Vorbild vorgeschlagen, weil er selbst die Götter zum Vorbild hat (...)“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 517).

Allerdings entzieht man dem Vorbild durch Popularisierung seinen Wert, es verliert (wie bei Modeerscheinungen) seine Besonderheit. Außerdem bleiben diejenigen, die dem Vorbild nacheifern, in der Regel hinter dem Vorbild zurück und können dadurch eine gewisse Abwertung des Vorbildes bewirken, meinen Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 519f.).

Das Beispiel im Sinne eines abschreckenden Vorbildes (antimodèle)

Das abschreckende Vorbild wird hier in einem eigenen Abschnitt aufgeführt, weil Perelman / Olbrechts-Tyteca einen wichtigen Unterschied zwischen Vorbild und „Schreckbild“ herausgearbeitet haben: Bei einem Vorbildargument soll der Adressat angeregt werden, sich mit einem anderen (wenn auch nur in unvollkommener Weise) konform zu verhalten, dieses Verhalten wird vom Sprecher empfohlen. Das Verhaltensmuster, nach dem man sich richten soll, ist relativ klar. Im Gegensatz dazu soll die Argumentation mit einem abschreckenden Vorbild

dazu anregen, sich von einem Verhaltensmuster zu distanzieren, *ohne* dass man auf eine deutliche Handlungsalternative schließen kann (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 521). Was ein solches distanzierendes Verhalten in Bezug auf das abschreckende Vorbild darstellt, ist also im Prinzip überhaupt nicht eingegrenzt, der Einsatz des abschreckenden Vorbildes soll nur eine abstoßende Wirkung erzeugen.

Es wird nun gefragt, was die *Wirkung* beim Argument des abschreckenden Vorbildes hervorruft. Ist es die Person, der Handelnde selbst oder sein Verhalten, das negativ beurteilt wird? Geht es nämlich um die Person selbst, so ist alles, was diese tut, diskreditiert. Perelman / Olbrechts-Tyteca verweisen darauf, dass man sich bisweilen nur deshalb auf eine bestimmte Weise verhält, weil man sich nicht wie das abschreckende Vorbild verhalten will, bzw. sogar bestehendes Verhalten ändert, *weil* es dem Verhalten des abschreckenden Vorbildes entspricht. Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004, S. 521) kommen zu dem Schluss, dass eine Wechselwirkung zwischen den beiden Wirkungsweisen anzunehmen sei. Umgekehrt, so wäre hinzuzufügen, kann auch ein Vorbild (eine Person oder Gruppe) so wirken, dass von allen seinen Handlungen angenommen wird, das sie „gut“ sind, etwa nach dem Motto „Was mein Vorbild tut / denkt, ist immer gut und nachahmenswert“.

Abschreckende Vorbilder werden – um der Wirkung halber - oft plakativ und verfälscht dargestellt. Das abschreckende Vorbild ist auch häufig mit einem Gegner identisch. Es gibt aber auch eine andere Art, das abschreckende Vorbild einzusetzen, dann nämlich, wenn „man mit dem abschreckenden Vorbild ein Minimum unter das Niveau dessen geht, was sich gehört“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 522).

Vollkommenes Wesen als Vorbild: Schwierigkeiten in der Argumentation können sich ergeben, wenn das Vorbild tadelnswerte Eigenschaften hat oder das Schreckbild positive Qualitäten aufweist, denn die Argumentation mit dem Vorbild wird unbrauchbar, wenn man zwischen „guten und schlechten Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Vorbildes oder des abschreckenden Vorbildes unterscheiden muss“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 523). Dies sei der Grund, warum in Literatur Helden und Monster kreierte werden, die vollkommen gut oder böse sind.

Kant, darauf verweisen die Autoren, hält sogar alle realen, wandelbaren Wesen für ungeeignet, als Vorbild zu dienen, die Menschen trügen aber eine Vorstellung von menschlichem Verhalten als Ideal in sich. In diesem Sinn, als Urbild, liefern die Religionen Vorbilder, durch die „Idee oder das Bild, das sie von Gott als einem vollkommenen guten Wesen oder wenigstens von seinem Stellvertreter und Verkünder auf Erden darlegen“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 522). Jesus, Mohammed oder Buddha hätten deshalb große Bedeutung als Vorbilder der Menschlichkeit.

Allerdings weisen Perelman / Olbrechts-Tyteca auf einen wesentlichen Punkt bei den „göttlichen Vorbildern“ hin: Auch dieses Vorbild wird den Schlussfolgerungen angepasst, die man propagieren will. Perelman / Olbrechts-Tyteca betrachten verschiedene Beispiele und kommen resümieren:

„Alle diese Beispiele zeigen, zu wie vielen Verwendungen und unterschiedlichen Anpassungen – selbst wenn sie sich auf die Erhebung eines einzelnen Wesens beschränkt – die Argumentation mit dem Vorbild fähig ist, je nachdem ob dieser oder jener Aspekt des vollkommenen Wesens bevorzugt und den Menschen zur Nachahmung aufgestellt wird“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 528).

Das vollkommene Vorbild ist deshalb so vielseitig verwendbar, weil es in der Sicht desjenigen, der es einsetzt, durch seine Qualität unangreifbar ist und allgemeine, überzeitliche Geltung besitzt: „Wesentlich ist also die Rolle des Interpreten; er ist es, der es dem unbestreitbaren Vorbild ermöglicht, als Leitbild in allen Lebensumständen zu dienen.“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca, S. 528).

3.2.1.3. Beispiel und Analogie bei Perelman / Olbrechts-Tyteca

Eine klare Abgrenzung des Beispiels gegenüber der Analogie ist bei Perelman und Olbrechts-Tyteca zu finden: Analogien erfassen die *Gleichförmigkeit von Strukturen*: A verhält sich zu B wie C zu D. Eine Analogie stellt somit die Ähnlichkeit von Verhältnissen dar. Die Autoren definieren die Analogie so, dass sie aus den Gliedern *Analogiethema* (A:B, „thème“) und dem *Analogieträger* (C:D, „phore“) bestehen. Das Analogiethema soll „festgestellt“ werden, der Analogieträger dient zur Stützung des Beweisganges. Normalerweise ist der Analogieträger besser bekannt als das Analogiethema, dessen Wert er ja klären soll. Die Wirkung der Analogie besteht in einer Wechselwirkung zwischen Thema und Träger und zeigt sich auf zweierlei Weise, nämlich einmal durch die daraus abgeleitete Strukturierung und zum anderen durch Wertübertragung – und zwar sowohl vom Analogieträger auf das Thema und umgekehrt (vgl. Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 542). Jedes der vier Glieder der Analogie kann für eine komplexe Situation stehen („analogie riche“, Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 533).

Obwohl die typische Analogie aus vier Gliedern besteht, kommen auch dreigliedrige Analogien vor: A verhält sich zu A, wie C zu B. Als Beispiel führen die Autoren den folgenden, Heraklit zugeschriebenen Ausspruch an: *Der Mann heißt vor Gott kindlich, wie das Kind vor dem Manne* (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 534).

Notwendige Bedingung für eine Analogie ist es, dass Analogiethema und Analogieträger aus unterschiedlichen Bereichen kommen – ansonsten handelt es sich um eine Beispiellargumentation:

„Obendrein ist es erforderlich, soll es sich überhaupt um eine Analogie handeln, daß Analogiethema und -träger unterschiedlichen Bereichen [domaines] angehören. Wenn die beiden einander gegenübergestellten Begriffsverhältnisse zu ein und demselben Argumentationsbereich gehören und lassen sie sich unter eine gemeinsame Struktur subsumieren, so handelt es sich dabei nicht um eine Analogie, sondern um eine Beweisführung mittels Beispielen und Analogiethema und -träger stellen zwei einzelne Fälle ein und derselben Regel dar“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 531).

Verschiedenheit der Bereiche bedeutet z.B., dass der Analogieträger aus dem Bereich des Wahrnehmbaren, das Analogiethema aber aus dem Bereich des Geistigen stammt – eine, wie Perelman und Olbrechts-Tyteca feststellen, häufige Kombination.

Ob Thema und Träger aus zwei gleichen oder zwei unterschiedlichen Bereichen stammen, ist nicht immer eindeutig, es kann ein Schwanken zwischen den beiden Beweisarten auftreten – und genau dieses Schwanken kann in der Argumentation auch besonders wirkungsvoll sein (vgl. Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 531). Zudem kann es vom aber auch vom Hörer abhängen, ob er zwei Bereiche als verschieden beurteilt.

Status der Analogie in der Argumentation: Prinzipiell, so die Autoren, wird die Analogie als Mittel der Erfindung anerkannt, im Sinne eines Beweismittels jedoch misstrauisch betrachtet. Analogie wird als eine geringe, schwache und ungewissen Art von „Ähnlichkeit“ ver-

standen, Analogien taugen nur zur Hypothesenbildung, die Hypothesen müssen jedoch durch Induktion verifiziert werden.

Perelman / Olbrechts-Tyteca betrachten aber auch den argumentativen Wert der Analogie und verweisen auf Grenet (1948) demzufolge die Analogie statt eines Verhältnisses von Ähnlichkeit eine Ähnlichkeit von Verhältnissen darstellt (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 529). Die Analogie ist dennoch, so die Autoren, ein unsicheres Mittel der Argumentation. Den aus der Analogie gezogenen Schluss zu bestreiten funktioniert, indem man den Wert einer solchen Aussage dadurch herabsetzt, dass man bestreitet, dass es überhaupt eine Analogie gebe und dass man „sie zu einem vagen Vergleich oder einer rein sprachlichen Annäherung herunterspielt“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 559).

Wer sich auf eine Analogie beruft, der neigt dazu, so die Autoren, sie aufzuwerten und zu behaupten, es sei mehr als bloße Analogie im Spiel. Es kommt zu „Überschreitungen“ der Analogie, d.h. obwohl es bei der Analogie um die Ähnlichkeit der *Strukturen* aus unterschiedlichen Bereichen geht, versucht man, die Näherung zwischen Analogiethema und -träger durch gemeinsame Merkmale und besondere Ähnlichkeit zwischen den Gliedern zu erklären. Ein Beispiel ist der folgende Vers von Verlaine (1951, S.122, zit. n. Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 562):

Es trânt in meinem Herzen
Wie es regnet auf die Stadt.

Der Analogieträger lässt sich als Teilursache des Analogiethemas verstehen und damit ist die Analogie überschritten. Prinzipiell gilt, „will man eine Analogie überschreiten, wird man auf jede Weise versuchen, den Bereich des Analogiethemas an den des Analogieträgers anzunähern“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 562).

Der Analogiestatus ist zudem noch dadurch unsicher, dass es eine Wechselwirkung zwischen den vier Gliedern geben kann, d.h. Annäherung zwischen den Gliedern stattfindet:

„Eine solche Ähnlichkeit der Glieder wirkt fast immer komisch, was darauf hindeutet, dass es sich dabei um einen Missbrauch des Arguments mit Hilfe einer Analogie handelt. Wer also in der klassischen Analogie zwischen dem Bischof und seinen Gläubigen als einem Hirten und seinen Schafen abhebt und den betenden Gläubigen als blökendes Schaf bezeichnet, hat zwar leicht die Lacher auf seiner Seite, mißbraucht aber dabei ganz ungebührlich die Funktion der Analogie“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 565).

Allerdings liegt jedoch oft tatsächlich ein Element von Ähnlichkeit zwischen den Gliedern einer Analogie, selbst wenn es für die Struktur keine Rolle spielt, resümieren die Autoren. Treffende Analogien können zur Erweiterung des Anwendungsbereiches von Begriffen führen, aber auch Begriffe modifizieren „und ihre Verworrenheit vergrößern“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 566).

Insgesamt ist es mit der Definition von Perelman / Olbrechts-Tyteca gut möglich, Analogie- und Beispielargumentation begrifflich und praxisbezogen unterscheidbar zu machen, auch wenn Beispiel und Analogie hinsichtlich der Ähnlichkeit der Fälle, die einbezogen werden, vielleicht nur an verschiedenen Stellen eines Kontinuums anzusiedeln sind.

3.2.2. „Reasoning from Generalization“ bei Toulmin / Rieke / Janik

Auch Toulmin / Rieke / Janik (1984) haben in ihrer Klassifikation das „reasoning from generalization“ als eigene Klasse ausgewiesen und versteht darunter den Schluss von einem

oder einigen Beispielen auf die Gesamtheit. Das ‚vergleichende‘ Argumentieren mit einigen wenigen Fällen wird bei den Autoren dagegen pauschal „Analogieargumentation“ bezeichnet, ist aber m.E. zum Teil erkennbar als Beispielargumentation einzuordnen. Beide oben genannten Formen sollen im Folgenden betrachtet werden.

3.2.2.1. Analogieargumentation bei Toulmin / Rieke / Janik

„Reasoning from analogy“ bei Toulmin / Rieke / Janik folgt wieder den Grundgedanken der Aristotelischen Beispielargumentation:

„Theoretically every object or system in the world is in certain respects unique. (...) In ‚arguing for analogy‘, we assume that there are enough similarities between two things to support the claim that what is true of one is also true for the other“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 216).

Sie veranschaulichen dies an folgendem Gedankengang, der m.E. eindeutig eine Beispielargumentation darstellt, wenn man die Kriterien von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) anlegt: Wenn der erdgefüllte Tenton Damm gebrochen ist, so kann man behaupten, dass ein „analogous dam is also liable to burst“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 216). Auf der Grundlage dieser Argumentation können Ingenieure es nun für nötig finden, den zweiten Damm zu modifizieren, obwohl er bisher keine Zeichen von Ermüdung zeigt – damit liegt also wieder eine Argumentation vor, die sich Aristotelisch als „denn aus dem Geschehen beurteilen wir weissagend das Zukünftige“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, Kap. 9, 1368a) zusammenfassen lässt. Ohne dass Toulmin / Rieke / Janik dies hier explizieren, muss man eine Generalisierung der Art wie „erdgefüllte Dämme sind unsicher“ annehmen, um diese auf den zweiten Fall anwenden zu können. Ein „analogous dam“ ist ein Damm, der in die gleiche Kategorie fällt, zur gleichen „Gattung“ gehört, der ebenfalls das *relevante* Merkmal, nämlich „erdgefüllt“ aufweist.

Interessanterweise halten Toulmin / Rieke / Janik dies für eine häufige Form des alltäglichen Sprechens, unter diese Art des Argumentierens kann auch das Erzählen eigener Erfahrungen im privaten Gespräch fallen:

„Tell a friend about your personal problems, and the chances are good that you will get back the answer ‚That’s like what happened to me‘. Advice may then be presented based on the warrant that what happened to your friend formerly is analogous to what is happening to you now: I solved my problem this way. It should work for you“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 216).

Dies kann man wie folgt verstehen: Vom eigenen, einzelnen „Fallbeispiel“ leiten wir generalisierte „Lebensweisheiten“ ab, die wir auf den Fall des betroffenen Freundes / der betroffenen Freundin anwenden, wenn wir nur annehmen, dass die beiden Fälle sich ähnlich genug sind. Dass sich „Aristoteles im Alltag“ tatsächlich in authentischen Gesprächen ohne Verbiegung der natürlichen Gesprächsverläufe interpretieren lässt, kann ich in meinem Korpus aufzeigen (vgl. dazu Kapitel 9). Aus anderer Perspektive könnte man das „reasoning from analogy“ aber auch mit den Grundgedanken des fallbasierten Schließens in Verbindung bringen, bei dem ohne explizite Verallgemeinerung aus vergangenen Problemlösungen gelernt wird (vgl. dazu Kapitel 9).

Toulmin / Rieke / Janik sehen nun ein Art *Kontinuum* in der Direktheit der Ähnlichkeit zwischen den Fällen, je unterschiedlicher die verglichenen Objekte sind, umso schwieriger sei es, glaubhafte Analogien zwischen diesen zu finden - die Autoren sehen aber keinen *grundsätzlichen* Unterschied zwischen verschiedenen Formen:

„The distinction between literal and figurative analogies is not, of course, an absolute one. No two phenomena are exactly alike, so the comparisons involved are more-or-less imperfect. The key question is how close the analogy is, and an analogy will be judged as ‚closer‘ when the points of comparison between two objects are greater in number, are more directly relevant to the claim being supported, and are countered by fewer relevant points of difference“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 217).

Toulmin / Rieke / Janik sprechen hier also der Anzahl der Ähnlichkeiten Bedeutung zu, je mehr vergleichbare Merkmale vorliegen, umso enger ist die Beziehung zwischen den Fällen. Bei Coenen und Willer / Ruchatz / Pethes kommt es dagegen vor allem auf eine im Kontext *relevante* Ähnlichkeit an, die die Vergleichbarkeit der Fälle sicherstellt (Coenen (1992, S. 331) spricht vom „*pierre angulaire*“ , Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S.17) vom *tertium comparationis*), es kommt nicht auf die Zahl der Ähnlichkeiten an. Die Ähnlichkeit der Fälle ist aber nicht immer selbstverständlich oder klar, sondern muss – vor allem bei Fabeln und Gleichnissen – überhaupt erst, wie Coenen (1992, S. 321, vgl. Kapitel 3.1.4.) analysiert, herausgearbeitet werden.

Die Unterscheidung „literal analogy“ vs. „figurative analogy“ bei Toulmin / Rieke / Janik lässt sich auflösen in eine Unterscheidung von Beispiel- und Analogieargumentation nach dem Konzept von Perelman / Olbrechts-Tyteca. Dies erscheint mir eine sinnvolle Differenzierung, denn Beispielformen im Sinn von „Analogieargumentation im gleichen Stoffgebiet“ kann deutlich andere Qualitäten für sich in Anspruch nehmen als „figurative“ Analogieargumentation.

3.2.2.2. Generalisieren bei Toulmin / Rieke / Janik

„Reasoning from generalization“ wird bei Toulmin / Rieke / Janik (1984) als Verallgemeinerung von einer kleinen „Stichprobe“ auf die Grundgesamtheit verstanden.

„Where people or objects are sufficiently alike, it becomes possible to group them into populations, or ‚kinds‘, and to make general claims about them. Whereas arguments from analogy typically involve claims based on a close comparison between a few specific instances, arguments from generalization involve examining a *sufficiently large and representative sample* of the ‚kind‘ in question“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 219, Hervorh. H.R.).

Die Autoren betrachten das Generalisieren in statistischen Untersuchungen (wie Meinungsumfragen) und den Anforderungen an die Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Grundgesamtheit. Zentraler Übergang ist, dass „it must be possible to argue that what is true for the sample is very likely to be true of the group as a whole“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 219).

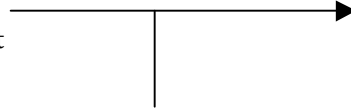
Das Generalisieren wird im Rahmen des Toulmin’schen Argumentationsschemas dargestellt. Im alltäglichen Argumentieren wird - im Gegensatz zur statistischen Untersuchung - das *einzelne* Beispiel häufig als „ground“ für den „claim“ angeführt. Toulmin / Rieke / Janik zeigen dies an einem Beispiel. Sie präsentieren folgenden erfundenen Dialog (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 220):

„Sally, I think we should go to La Paloma. They have the best Mexican food in town.
How do you know, Randy?
I was there last Saturday, and it was great“

In der bekannten Toulmin’schen Grundstruktur wird dies wie unten dargestellt:

GROUND:

I ate at La Paloma's last Saturday; and the food was great



CLAIM: La Paloma's Mexican food is great.

WARRANT:

since my experience last Saturday is typical for the food served at La Paloma

Hier ist m.E. bemerkenswert, dass bei dem, was Kienpointner (1992) später als „alltags-sprachliche induktive Generalisierung“ bezeichnet, bei Toulmin / Rieke / Janik explizit eine Art Schlussregel im Schema aufgeführt wird, die verallgemeinert lautet, „that from a selection of experiences, in this case only one, a general claim can be made“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 220). Hier liegt das gleiche Denkprinzip wie bei Perelman / Olbrechts-Tyteca hinsichtlich der hörerseitigen Einverständnisse zugrunde, denn an Beispielen lässt sich, wie Perelman ausführt, nur die Reichweite einer Regel oder der Grad der angemessenen Verallgemeinerung diskutieren, jedoch nicht das *Prinzip* der Verallgemeinerung selbst (Perelman 1980, S. 111). Bei Kienpointner (vgl. unten) entfällt dieser Übergang jedoch aus dem Schema.

Toulmin / Rieke / Janik diskutieren den Fall „La Paloma“ ausführlich hinsichtlich der Frage, inwiefern eine einzige Erfahrung ausreicht für eine Generalisierung. Sie betonen, dass dies ganz alltäglich sei und falls Sally und Randy das Essen dort grässlich finden, habe dies zur Folge, dass „the claim is quickly swept away“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 220). Sie könnten auch geteilter Meinung sein, falls sie aber beide das Essen gut finden, wird der „Datenbasis“ eine weitere Erfahrung hinzugefügt, eine weitere beurteilende Person kommt ins Spiel - das „La Paloma“-Urteil ist dann auch bei der nächsten Essensentscheidung nützlich. Für die empirische Analyse von Gesprächen ist aber letztlich nur relevant, wann und inwiefern solche Argumentationen in der Interaktion akzeptiert werden. Toulmin / Rieke / Janik formulieren hier einen Unterschied zur Analogie aus, indem sie die Beispielargumentation mit der Frage der Repräsentativität der Stichprobe (d.h. der Beispiele) verknüpfen:

„Taken such a limited situation, reasoning from generalization does not appear very different from analogy. More firm claims based on generalization are warranted by citation of a number of examples, each of them representing a sample of specific instances. Again, the example must stand up to the questions of whether they are representative of the whole and if they were properly measured“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 221).

Hier liefern Kienpointner (1992) und Johnson-Laird (1993) allerdings überzeugende Gründe dafür, inwiefern auch die Generalisierung von Einzelfällen oder ganz wenigen Fällen „vernünftig“ ist (vgl. dazu Kapitel 3.2.3. und 3.3.6.), unabhängig vom Repräsentativitätsgedanken, der m.E hier nicht das zentrale Moment für die Alltagsargumentation ist.

In gewissem Sinne spielen Einzelfälle auch eine Rolle beim „reasoning from cause“, meinen die Autoren, also in den Fällen, in denen wir behaupten, dass ein Ereignis oder eine Bedingung die *Ursache* für ein Ereignis oder eine weitere Bedingung seien. Zwei Ereignisse / Bedingungen sind dann „casually connected“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 226). Kausale Erklärungen können u.a. auf induktives Vorgehen im Sinne von „causal generalizations“ beruhen. Wenn zum Beispiel immer wieder der Fall beobachtet wird, dass sich mit den Mondphasen die Gezeiten ändern, können wir ableiten, dass der Mond die Gezeitenänderung verursacht (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 226).

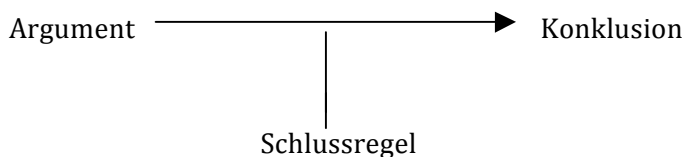
3.2.3. Beispielargumentation als Muster bei Kienpointner

Kienpointner (1992) untersucht vergleichend zeitgenössische Typologien von Argumentationsschemata und entwickelt eine eigene Typologie von Mustern der Alltagsargumentation im gegenwärtigen deutschsprachigen Alltag, die den Anspruch erhebt, „empirisch fundiert“ (Kienpointner 1992 S. 232) zu sein. Auch Kienpointners Werk enthält eine detaillierte Beschreibung von Beispielargumentationen als eigene Klasse, hierauf wird im Folgenden genauer eingegangen.

Die Betrachtung von Argumentationsschemata / Topoi aus Antike, Mittelalter, Neuzeit und Gegenwart führt Kienpointner zu dem Ergebnis, dass es einen „Grundstock inhaltlicher Relationen gibt, die in der Argumentation als Schlußregeln funktionieren und wohl in jeder inhaltlich orientierten Typologie von Argumentationsschemata auftauchen müssen“ (1992, S. 232). Das Ziel seiner Beschreibung ist die möglichst repräsentative Erfassung *plausibler Muster der Alltagsargumentation* in der deutschen Sprechergemeinschaft, mit der Konzentration auf maximal kontextabstrakte Schemata. Zu den Schemata gehören, ähnlich wie schon bei Perelman / Olbrechts-Tyteca und Toulmin / Rieke / Janik, auch zwei Arten von beispielbezogenen Argumentationsschemata.

Grundverständnis von Argumentation bei Kienpointner

Grundsätzlich geht Kienpointner davon aus, dass Argumentieren ein komplexer Sprechakt ist, der aus einer Konstellation von einem oder mehreren Argumenten sowie einer oder mehreren Konklusionen besteht. Der „Sprechakt Argumentieren“ besteht dabei aus den elementaren Sprechakten Widerlegen oder Stützen sowie Behaupten der jeweiligen Konklusionen. Bei den meisten auf natürlichsprachiges Argumentieren bezogenen modernen Ansätzen wird ein dreigliedriges Schema des Argumentierens angenommen, in der Regel wird Bezug genommen auf die Modelle von Toulmin (1958), Toulmin / Rieke / Janik (1984, vgl. vorangehendes Kapitel) und Öhlschläger (1979). An diese schließt sich auch Kienpointner an. Den Übergang vom Argument auf die Konklusion rechtfertigt die bei Kienpointner so benannte Schlussregel („warrant“ bei Toulmin (1958), „Schlusspräsupposition“ bei Öhlschläger (1979)). Als Prototyp aller Argumentationsschemata der Alltagsargumentation sieht Kienpointner deshalb folgende kontextabstrakte Struktur:



Argumente müssen nicht nur haltbar sein, sondern es müssen darüber hinaus „akzeptable inhaltliche Relationen zwischen Argumenten und Konklusion bestehen“ (Kienpointner 1992, S. 43) und diese Relationen sind in den „Schlussregeln“ ausgedrückt. Plausibilität lässt sich dabei nicht auf Gültigkeit im Sinne von Aussagen- und Prädikatenlogik zurückführen, denn bei formallogischen Schlussregeln (wie z.B. dem *Modus Ponens*) werden alle Prämissen gleichbehandelt. In der natürlichsprachigen Argumentation sind jedoch Schlussregel und Argument *funktional* unterschieden. Schlussregel in der Alltagsargumentation meint eine Inhaltsrelation (Kienpointner 1992, S. 50), die den Übergang vom Argument zur Konklusion garantiert,

also die *Relevanz* des Argumentes für die Konklusion gewährleistet.²⁰ Ein sinnvoller, d.h. akzeptabler, inhaltlicher Zusammenhang macht die Argumentation plausibel. Beim Argument geht es dagegen um seine *Haltbarkeit*, d.h. darum, ob es wahr oder richtig ist. Wahr / unwahr und richtig / unrichtig nimmt Bezug auf die Unterscheidung von deskriptiven und normativen Konklusionen und Prämissen (dazu s. unten).²¹ Auch die von ihm unterschiedenen beispielbezogenen Argumentationsmuster setzt Kienpointner in Bezug zum prototypischen Argumentationsschema, dies wird in den folgenden Unterkapiteln deutlich.

Deskriptive und normative Argumentationsschemata

In seiner eigenen Typologie ordnet Kienpointner die Argumentationsschemata in drei große Kategorien hinsichtlich ihrer Beziehung zur Schlussregel ein.²² Die Schlussregel selbst bleibt, so stellt Kienpointner fest, in der alltagssprachlichen Argumentation i.d.R. implizit.

Es werden zwei verschiedene Arten der Beispielerargumentation, nämlich die eigentliche *induktive Argumentation* und die *illustrative Beispielerargumentation* unterschieden, die auch unterschiedlichen Oberkategorien zugeordnet werden (Genaueres s. unten).

Bei beiden Schemata der Beispielerargumentation werden (zurückgehend auf Aristoteles und ähnlich wie bei Schellens) jeweils die *deskriptive* und die *normative* Variante des Argumentationsmusters unterschieden. Prinzipiell spricht Kienpointner davon, dass Argumente *strittige Propositionen* stützen oder widerlegen (Kienpointner 1992, S. 17). Dabei dienen deskriptive Schemata (mit deskriptiven Prämissen / Konklusionen) dem Erweis von *Wahrheit* oder zumindest *Wahrscheinlichkeit* von strittigen Propositionen. Deskriptive Aussagen sind Tatsachenbehauptungen, die prinzipiell objektiv überprüfbar sind. Beispiel wäre ein Satz wie „Angela Merkel ist die deutsche Bundeskanzlerin“.

Normative Schemata können dagegen deskriptive und normative Prämissen enthalten und führen zu normativen Konklusionen, sie dienen dem Erweis von *Richtigkeit* von strittigen

²⁰ Auch Schellens (1985), auf den Kienpointner direkt Bezug nimmt, liefert explizite Versionen seiner Argumentationsschemata. Auch er führt die verschiedenen Schemata auf ein ganz allgemeines, prototypisches Grundschema zurück (Schellens 1985, S. 73):

„De minimale analyse van elke vorm van argumentatie is dan:
Argument
Dus: conclusie“

Kienpointner verweist darauf, dass diesem „Argument-also-Konklusion“-Schema bei Schellens implizit auch das dreigliedrige Schlusschema zugrunde liegt, das die Schlussregel miteinbezieht, da eine der „Evaluationsfragen“ bei Schellens lautet: „Is het argument relevant voor de verdedigde conclusie?“ (Schellens 1985, S. 73). Diese Frage betrifft genau das Verhältnis von Argument und Konklusion: ist das Argument nicht „relevant“, so gibt es keine akzeptierte Schlussregel, die Argument und Konklusion verbindet, meint Kienpointner (1992, S. 205).

²¹ Als Ergebnis einer Synthese der pragmalinguistischen Ansätze von Öhlschläger (1979) und von van Eemeren / Grootendorst (1987) bestimmt Kienpointner die Schlussregeln als „Konversationsimplikationen“. Er geht dabei davon aus, „daß es sich bei Schlußregeln um hochgradig konventionalisierte Implikationen handelt, wobei sich ein semantisches Minimum (...) als konventionelle Implikationen der explizit geäußerten Argumente ergibt, ein konversationelles Minimum als weitgehend konventionalisierte Standard-Konversationsimplikation“ (Kienpointner 1992, S. 42).

²² Er unterscheidet Schlussregel-benützende und Schlussregel-etablierende sowie Argumentationsschemata, die weder das eine noch das andere tun.

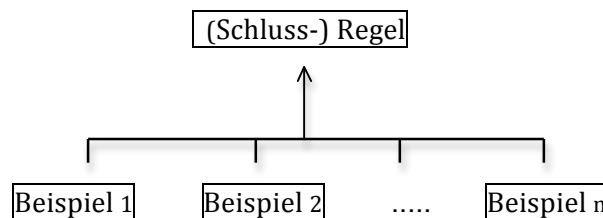
Propositionen. Normative Aussagen *bewerten* Sachverhalte oder Verhaltens- und Handlungsweisen (z.B. als moralisch gut / schlecht oder angemessen / unangemessen) und / oder zielen darauf dem Adressaten etwas zu empfehlen, vorzuschreiben, verbieten etc. (Kienpointner 1992, S. 241). Beispiel wäre ein Satz wie „Deutschland sollte aus der Nutzung von Kernenergie aussteigen“.

In Anlehnung an Schellens' Typologie wird bei Kienpointner auch das beispielbezogene Argumentieren so eingeordnet, dass sowohl Prämissen als auch Konklusion deskriptiv oder normativ sein können.

3.2.3.1. Alltagssprachliche induktive Generalisierung bei Kienpointner

Die Klasse der „Schlussregel-etablierenden Argumentationsschemata“ besteht bei Kienpointner einzig aus der „selbstständigen“ alltagssprachlichen induktiven Generalisierung, bei der Beispiele angeführt werden, um allgemeinere Sätze oder All-Sätze zu erschließen. „Schlussregel-etablierend“ nennt Kienpointner dieses Schema mit folgender Begründung: „Viele aus induktiven Beispielargumentationen erschlossene allgemeine Sätze dienen in der weiteren Argumentation als Schlussregel“ (Kienpointner 1992, S. 368).

Nur wenn die aus der Induktion gewonnene regelhafte Aussage das Ziel der Argumentation darstellt (und nicht in dieser Schlussregel-etablierenden Funktion weiterverwendet wird), handelt es sich nach Kienpointner um einen der „eher seltenen Fälle genuin alltagssprachlicher induktiver Generalisierung“ (Kienpointner 1992, S. 366). Folgendes Schema führt Kienpointner zur Darstellung dieser Argumentationsform an:



Hier ist m.E. allerdings zu fragen, warum Kienpointner die „Weiterverwendung“ zum entscheidenden Klassifikationskriterium macht: Er stellt nämlich selbst fest, dass die Funktion der induktiv gewonnenen allgemeinen Aussage *je nach Kontext* unterschiedlich ist. Er argumentiert sogar, dass oft unklar sei, ob eine Generalisierung das *Ziel* der Argumentation, diese also „abgeschlossen“ (Kienpointner 1992, S. 368) sei oder ob die Beispiele eine (eben zumeist implizite, nur durch den Analysierenden *(re)konstruierte*) Schlussregel bekräftige oder erhärtete, die dann aber als Prämisse fungiere. „Prinzipiell scheint mir die Unterscheidung zwischen induktiver und illustrativer Beispielargumentation jedoch gerechtfertigt“ (Kienpointner 1992, S. 368), meint er mit dem Verweis auf Perelman / Olbrechts-Tyteca, bei denen er eine ähnliche Unterscheidung zwischen *exemple* und *illustration* sieht.

Dazu ist jedoch anzumerken, dass Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) diese Unterscheidung in Bezug zu der Regel setzen, für die die Beispiele Beispiele sind. In einem Fall ermöglichen, wie zuvor in Kapitel 3.2.1. ausgeführt, die typischen Beispiele eine Verallgemeinerung, begründen eine *strittige* Regel. Im anderen Fall bekräftigen die Beispiele eine bereits etablierte,

nicht strittige Regel - es geht also nicht darum, wie die durch Beispiele gestützte Regel danach weiterverwendet wird, dies ist, nach meinem Verständnis, nicht Klassifikationskriterium. Zudem haben beide Arten des Beispiels bei Perelman / Olbrechts-Tyteca ja die gemeinsame Grundfunktion, eine Regel im weitesten Sinn zu stützen. Bei der „doppelten Technik“ werden beide Arten sogar zusammen für ein und dieselbe Regel verwendet.

Im Lichte der Betrachtungen von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) und Toulmin / Rieke / Janik (1984) würde ich zusammenfassend sagen, dass bei der sogenannten alltagssprachlichen induktiven Generalisierung konzeptionell auch eine Art eigene Schlussregel anzunehmen ist, denn eine solche induktive Generalisierung setzt ein Einverständnis der Beteiligten, eine Art *warrant* voraus, dass von wenigen oder einem einzelnen Fall aus prinzipiell eine Verallgemeinerung möglich bzw. akzeptabel ist: Dies ist m.E. die kontextabstrakte „Schlussregel“, die den „Übergang“ von den Beispielen zur Verallgemeinerung erlaubt.

In einer Fußnote verneint Kienpointner allerdings diese Sichtweise für die Alltagsargumentation mit dem Verweis auf Poppers grundsätzliche Ablehnung eines a priori gültigen Induktionsprinzips. Er gehe davon aus, dass für die induktive Beispielargumentation *keine* implizite Schlussregel der Art „Von typischen Beispielen kann man auf eine mehr oder weniger weitreichende (Schluss)-Regel schließen“ (1992, S. 367) anzusetzen sei, da dies im alltagssprachlichen Kontext zu ähnlichen Schwierigkeiten führe wie „die Annahme eines fachsprachlichen Induktionsprinzips“, meint Kienpointner (1992, S. 367). Klein (2001) formuliert hier explizit die Gegenposition: Er kritisiert Kienpointners Typologisierung der induktiven Beispielargumentation als nicht-Schlussregel-benützend, denn es gebe keine Argumentation ohne Schlussregel: „So liegt der induktiven Beispielargumentation als Schlussregel das für die praktische Lebensorientierung elementare ‚Prinzip der Induktion‘ zugrunde: (...) *Falls in einem relevanten Fall (oder mehreren) des Typs A p gilt, liegt nahe, dass in (fast) allen Fällen des Typs A p gilt*“ (Klein 2001, S. 1317, Hervorh. Klein).

Kienpointners Einwand spielt m.E. für die linguistische Betrachtung von Beispielverwendung in Gesprächen keine Rolle. Aus der Perspektive der Gesprächsbeteiligten ist die Frage nach wissenschaftsmethodologischen Grundprämissen bedeutungslos. Hier sind Perelman / Olbrechts-Tyteca mit ihrer Annahme der als notwendig vorausgesetzten „Einverständnisse“ viel konsequenter an der Gesprächswirklichkeit und dem Alltagsdenken orientiert; „existent“ in der Gesprächsrealität wird eine auf alltagssprachliche Induktionen bezogene „Schlussregel“ nur in dem Augenblick, in dem unter den Gesprächsbeteiligten eben kein stillschweigendes Einverständnis mehr herrscht und das Prinzip des Generalisierens / Verallgemeinerns aus wenigen Fällen thematisiert und / oder problematisiert wird.

Deskriptive und normative Varianten der induktiven Beispielargumentation

Kienpointner formuliert je eine deskriptive und eine normative Variante der induktiven Beispielargumentation aus, die den Schemata der generalisierenden Beispielargumentation von Schellens (1985)²³ im Kern entsprechen. Die beiden Schemata werden in der folgenden Übersicht vergleichbar (nach der Darstellung bei Kienpointner 1992 und Kienpointner 1986).

<p>Kienpointner Induktive Beispielargumentation / deskriptiv:</p> <p>In Beispiel 1 kommt X die Eigenschaft Y zu In Beispiel 2 kommt X die Eigenschaft Y zu In Beispiel 3 kommt X die Eigenschaft Y zu In Beispiel n kommt X die Eigenschaft Y zu</p> <p>Also: Nicht wenigen / zahlreichen / vielen / den meisten X kommt Y zu.</p>	<p>Schnellens (1985), Anpassung Kienpointner Deskriptive Variante der Beispielargumentation:</p> <p>Beispiel A1 ist B Beispiel A2 ist B Beispiel A3 ist B Beispiel A4 usw. sind B</p> <p>Also: Alle / die meisten / einige As sind (wahrscheinlich) B.</p>
--	--

Tabelle 4: Gegenüberstellung deskriptive vs. induktive Beispielargumentation

Hier sieht man den Effekt des „alltagslogischen“ Ansatzes von Kienpointner und Schellens: Das klassische Schema der Induktion endet nicht in einer allgemeinen, ausnahmslosen Generalisierung, sondern die Annahme, dass die gewonnene Aussage auf viele Fälle mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit zutrifft, reicht aus. Inhaltlich gefüllt würde – nach Kienpointners vermutlich erdachter Argumentation - ein solches Schema wie folgt aussehen (vgl. Kienpointner 1992, S. 368):

Die Diktatoren Hitler, Stalin und Pinochet haben tausende politische Gegner töten lassen.

Also: Viele / die meisten Diktatoren lassen tausende politische Gegner töten

Entsprechend bringen die beiden Autoren auch die normative Variante der induktiven Beispielargumentation in eine erkennbar gleichartige Form (nach Darstellung bei Kienpointner 1992 und Kienpointner 1987):

<p>Kienpointner Induktive Beispielargumentation / normativ:</p> <p>In Beispiel 1 ist die Bewertung Y von X gerechtfertigt In Beispiel 2 ist die Bewertung Y von X gerechtfertigt In Beispiel 3 ist die Bewertung Y von X gerechtfertigt In Beispiel n ist die Bewertung Y von X gerechtfertigt</p> <p>Also: In nicht wenigen / zahlreichen / vielen / den meisten Fällen ist die Bewertung Y von X gerechtfertigt.</p>	<p>Schnellens (1985), Anpassung Kienpointner Normative Variante der Beispielargumentation:</p> <p>In Beispiel A1 ist B angebracht (zu Recht der Fall) In Beispiel A2 ist B angebracht (zu Recht der Fall) In Beispiel A3 ist B angebracht (zu Recht der Fall) In Beispiel A4 usw. ist B angebracht (zu Recht d. Fall)</p> <p>Also: In vielen Fällen von A ist B angebracht (oder zu Recht der Fall).</p>
--	---

Tabelle 5: Gegenüberstellung normative vs. induktive Beispielargumentation

²³ Schellens (1985, S. 80) formuliert eine allgemeine Formel für die generalisierende Beispielargumentation nämlich:

Alle waargenommen A's gaan gepaard met B

Dus: alle A's gann (waarschijnlijk) gepaard met B

Auch hier präsentiert Kienpointner wieder eine inhaltliche Konkretisierung für eine normative induktive Generalisierung (Kienpointner 1992, S. 368):

Der Mord an den Juden durch das Hitler-Regime ist schärfstens zu verurteilen.

Der Mord an den Armeniern in der Türkei ist schärfstens zu verurteilen.

Der Mord an den Indianern Nordamerikas durch die eingewanderten Europäer ist schärfstens zu verurteilen.

Also: Alle Völkermorde sind schärfstens zu verurteilen.

Hier bleibt allerdings das Verhältnis der konkreten Äußerungen zum abstrakten Argumentationsschema unbeachtet: Das, was im abstrakten Schema explizit als X aufgeführt wird, hat auf Äußerungsebene keine Entsprechung im oben angeführten Beispiel. Dass alle Fälle zu einer gemeinsamen Klasse X gehören, dass sie alle X (nämlich „ein Völkermord“) sind, bleibt ungesagt (mit Coenen (1992) gesprochen gibt es hier wieder einen „ungenannten Mittelterm“, vgl. dazu Kapitel 3.1.4.). Trotz seines Vorhabens der empirischen Fundierung seiner Alltagslogik spielt bei Kienpointner die Ebene der konkreten sprachlichen Äußerung i.d.R. keine Rolle für seine Konzeptionen.

Insgesamt wird aber ein wesentlicher Gedanke hinsichtlich der Funktionslogik von Alltags-Induktionen formuliert: Aus nur wenigen Fällen wird auf die Gesamtheit der Fälle (auf alle X) geschlossen, die Konklusion wird in ihrer Reichweite jedoch unter Umständen vom Sprecher selbst eingeschränkt, erhebt also von vornherein einen „kleineren“ Anspruch. Für die empirische Analyse ist hier auch festzuhalten, dass die Betrachtung von Kienpointner ins Blickfeld rückt, dass Generalisierungen und Verallgemeinerungen auf der Grundlage von Beispielen auch im Bereich des Normativen stattfinden können.

Wenn man Gegenargumente bezüglich einer induktiven Generalisierung vorbringen will, so kann man, wie Kienpointner (1992, S. 369) zusammenfasst, entweder kritisieren, dass

- die Beispiele nicht typisch sind,
- oder inhomogen sind,
- oder ins Feld führen, dass die Zahl der Beispiele zu gering sei.

Dabei kann es in der alltagssprachlichen Induktion entsprechend der von Kienpointner herausgearbeiteten Funktionslogik nicht darum gehen, dass einige wenige Beispiele an sich „zu wenig“ sind, denn sonst müsste man dieses alltagssprachliche Argumentationsschema ganz ablehnen, sondern es kann nur um die „Insuffizienz [der Beispiele] im Verhältnis zum jeweiligen Kontext, den jeweilig involvierten Größen und Faktoren“ (Kienpointner 1992, S. 369, Hinzufüg. H.R., Genaueres s. nächstes Kapitel). Damit wird aber auch deutlich, dass Kienpointner implizit doch voraussetzen muss, dass es beim alltäglichen Argumentieren eine Art Einverständnis bezüglich einer „Schlussregel“ gibt, die beinhaltet, dass man durch das Generalisieren auf der Basis von wenigen Einzelfällen zu sinnvollen Aussagen kommen kann.

Wie man sich eine solche „Insuffizienz“ vorzustellen hat, führt er an einem von ihm präsentierten Gesprächs-ausschnitt vor. Ein Vater, dessen Tochter mit dem Jugendaustausch-Programm ASF ein Jahr in den USA zugebracht hatte, urteilt negativ über die von ASF vermittelten Gastfamilien. Er schließt von einigen ihm bekannten Fällen von unzufriedenen Jugendlichen generalisierend darauf, dass alle Jugendlichen unzufrieden waren (Kienpointner 1992, S. 372):

„wenn i die nägshchn (...) fümfe hernimm, die Barbara unzufriedn, die +Marina war unzufriedn, der Ecki war unzufriede, alle war'n sie unzufriedn mit der Familie, wo sie warn“

Kienpointner interpretiert diese Äußerung nun so, dass implizit eine Generalisierung der Art „Viele / die meisten ASF-Jugendlichen sind unzufrieden mit ihrer Familie“ gemacht wird. Diese Generalisierung hält er aus einer normativen Perspektive für eine „angreifbare induktive Beispiellargumentation“ (Kienpointner 1992, S. 371), für eine Übergeneralisierung:

„Eine solche oder auch noch eine schwächere Generalisierung (...) ist jedoch fragwürdig, da VAT [dem Vater] weder Zahlen über die Gesamtheit der Austausch-Schüler bekannt sind (dies geht aus dem Kontext hervor) noch Gründe dafür vorlegen, daß die drei Fälle besonders typische bzw. treffende Beispiele sind“ (Kienpointner 1992, S. 372, Hinzufüg. H.R.).

Hier zeigt sich wieder, dass die „Alltagslogik“, die Kienpointner beschreibt, letztlich nicht den Bewertungen der Kommunikationsteilnehmer selbst folgt, sondern normative Setzungen beinhaltet und sich an empirisch-statistischer Forschungslogik orientiert. Aus gesprächslinguistischer Sicht ist die obige Generalisierung genau dann akzeptabel, wenn die Kommunikationsbeteiligten sie akzeptabel finden bzw. sie unwidersprochen bleibt. Ein objektives, „rationales“ Kriterium für eine unstatthafte Übergeneralisierung gibt es in diesem Sinn gar nicht. Kienpointner selbst gibt zudem verschiedene Gründe dafür an, warum Generalisierungen aus wenigen Fällen im Alltag als sinnvoll erachtet werden können (s. unten).

Auch Gegenbeispiele müssen, so meint Kienpointner – wiederum aus normativer Perspektive – selbst für eine „Gegeninduktion“ ausreichen, außer im Falle eines All-Satzes, bei „Aussagen mit universalem oder ausschließlichem Charakter“ (Kienpointner 1992, S. 369) - hier reicht bekanntermaßen ein einziges Gegenbeispiel. Ob diese generellen Aussagen durch Kienpointners Textkorpus gestützt werden, ist nicht klar.²⁴

Die Rationalität der alltagssprachlichen induktiven Generalisierung

Selbstständige induktive Generalisierungen, die zur Ableitung eines allgemeinen Satzes oder All-Satzes führen, sind, wie zuvor schon gesagt, nach den Beobachtungen Kienpointners in der Alltagsargumentation nicht sehr häufig anzutreffen (Kienpointner 1992, S. 365). Er sieht zudem wesentliche Unterschiede zur „statistischen“ Induktion, denn die Beispiele erfüllten „fast nie den Anspruch (...) eine repräsentative Stichprobe zu sein“ (Kienpointner 1992, S.

²⁴ Induktive Generalisierung und den Versuch, Gegenbeispiele als Ausnahmen zu klassifizieren, führt Kienpointner an einem einzigen Ausschnitt aus dem SPIEGEL von 1971 vor, in dem Prof. Wesel und Prof. Löwenthal zum Thema Lehr- und Forschungsfreiheit an deutschen Universitäten miteinander diskutieren. Allerdings sieht er die konkreten Sprecheräußerungen offensichtlich nicht als relevant an, sie sind nur die Grundlage, von der aus er die Argumentationsstruktur quasi objektiv „herausliest“, denn der Originaltext wird nur in Teilen zitiert. Es wird deshalb hier nur skizzenhaft darauf eingegangen. Kienpointner teilt mit, dass Wesel ein einziges (unzitiertes) Beispiel nennt und folgende allgemeine Aussage daraus induktiv erschließt:

„Wann immer in diesem Land ein Mann für eine Stelle in Frage kommt, der im Ruche steht, ein Linker zu sein oder auch nur ein Links-Liberaler, dann fängt man an, nach Gründen gegen ihn zu suchen“ (SPIEGEL 23/31.5.71, S. 50 nach Kienpointner 1992, S. 369).

Diese Aussage könnte nun, so Kienpointner, als Schlussregel in einem kausalen Argumentationschema eingesetzt werden. In dem besprochenen Interview wird aber weiter mithilfe von Beispielen argumentiert. Löwenthal widerlegt die „Verhaltensregel“, die Wesel aufgestellt hat, mit sechs Gegenbeispielen linker Professoren, Wesel verweist daraufhin auf den insgesamt geringen prozentualen Anteil an marxistischen Professoren an deutschen Universitäten. Er will damit, so Kienpointner, die Ergebnisse als Ausnahmefälle darstellen. Kienpointner nimmt in Bezug auf die von ihm analysierten Ausschnitt nun eine normative Perspektive ein und bezeichnet die von Wesel gemachten Generalisierungen als zwar nicht falsche, jedoch zu allgemeine Generalisierung, als Übergeneralisierungen.

366). In der Alltagssprache würden, so Kienpointner, in der Regel wenige, selten mehr als zehn Beispiele angegeben.

Sind Induktionen in der Alltagssprache deshalb irrational? Kienpointner verneint dies entschieden, da die alltägliche Induktion von einem „qualitativen Wahrscheinlichkeitsbegriff“ (Kienpointner 1992, S. 366) ausgeht, d.h. es kommt nicht auf die *Zahl* der Beispiele an, sondern darauf, dass sie *typisch, treffend* sind – wie bereits bei Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) angeführt (vgl. Kapitel 3.2.1.). Ob Beispiele als treffend beurteilt werden, hängt von verschiedenen Faktoren ab, z.B. von der Stabilität der Situationen und Kontexte oder der Kenntnis der Sachbereiche, denen die Beispiele entnommen werden.

Zu diesem Punkt vertritt auch Johnson Laird (1996) die Ansicht, dass die Qualität einer induktiv gewonnenen „erklärenden Vermutung“ *entsprechend dem Wissen um die Variabilität von Eigenschaften* beurteilt wird, d.h. das Wissen um die „Natur“ und die „Eigenschaften“ der Beispielfälle beeinflusst die jeweilige Person in ihrer Entscheidung, ob eines oder sehr wenige Beispiele ausreichend sind, um allgemeine Schlüsse daraus abzuleiten (vgl. Kap. 3.3.6.).²⁵

Einige oder ein einzelnes Beispiel genügen, wenn die wesentlichen situationsbestimmenden Faktoren des Beispielfalls als stabil und unveränderlich eingeschätzt werden. Wer z.B. gute Erfahrungen an einem Urlaubsort gemacht hat, fährt noch einmal hin, obwohl eine einzige positive Erfahrung statistisch irrelevant ist, meint Kienpointner. Dies liegt darin begründet, dass die jeweiligen Personen annehmen, dass die Anbieter am Urlaubsort am Erhalt der guten Urlaubsbedingungen interessiert sind und sich dies also auch nicht ändern wird (Kienpointner 1992, S. 336).

Ottmers (1996, S. 83) nennt dies die „Stichhaltigkeit“ der Beispiele, die Menge der Beispiele und eventuelle statistische Angaben spielen also weniger eine Rolle als Qualität und Plausibilität des Einzelfalls. Plausibel wirken eigenen Erfahrung oder die Meinung von guten Freunden und engen Bekannten (die wichtige Rolle der eigenen Erfahrung als Beispiel bestätigen auch die Analysen in den Kapiteln 6.2 und 9 dieser Arbeit). Wenige oder ein einzelnes Beispiel genügen auch dann für eine Generalisierung, wenn gefährliche Folgen oder Katastrophen zu befürchten sind. Die Argumentation „Das Beispiel Tschernobyl zeigt, dass beim Betrieb von Kernkraftwerken katastrophale Folgen zu befürchten sind“ sei deshalb rational, weil man „es sich nicht leisten kann, das Eintreten einer statistisch-relevante Anzahl von Katastrophen abzuwarten, um zu der obigen Generalisierung zu gelangen“ meint Kienpointner (1992, S. 367) – auch wenn im März 2011 die Atomreaktor-Katastrophe in Japan, die die Folge eines Erdbebens bisher nie erreichter Stärke war, zeigte, dass viele Nationen nicht zu dieser Generalisierung gelangt waren.

Insgesamt relativiert die Argumentation von Kienpointner und Johnson-Laird jedoch die Einschätzungen alltäglicher induktiver Generalisierungen als psychologisch erklärbares Fehl-

²⁵ Allerdings hat die psychologische Urteilsforschung schon früh in Experimenten zeigen können, dass Menschen auch bereit sind, von (bekanntermaßen) untypischen Einzelfällen oder unzureichenden „Stichproben“ aus zu generalisieren. Dies wird dadurch erklärt, dass Menschen sich bevorzugt bestimmter Urteilsheuristiken bedienen. Zum einen greifen Menschen bei der Urteilsfindung zur Komplexitätsreduktion häufig auf die auffälligen, leicht merkbaren Informationen zurück, welche dann die Grundlage der Generalisierung bilden. Zum anderen neigen sie dazu, solche Einzelfälle, die ihren prä-existenten Erwartungen und Stereotypen entsprechen, für repräsentativ zu halten - auch wenn diese Einzelfälle im Vergleich zur Grundgesamtheit nur untypische Extremfälle sind (Genauerer dazu vgl. Kapitel 3.6.).

urteile (dazu s. Kapitel 3.6.), denn es muss der eventuell verschiedenartige „Inhalt“ der jeweiligen Einzelfälle berücksichtigt werden. Es handelt sich somit nicht automatisch um einen „Beurteilungsfehler“ des menschlichen Denkens, wenn wir aufgrund von nicht-repräsentativen Samples auf die Grundgesamtheit schließen. Es gibt also sinnvolle Erklärungen für die Beobachtung, dass in der Kommunikationspraxis i.d.R. Generalisierungen oder Verallgemeinerungen auf der Grundlage von einigen wenigen Fällen (oder Einzelfällen) als zulässig angesehen werden. Kienpointner spezifiziert hierbei Kriterien, die sich auf die Akzeptabilität der Verallgemeinerung auswirken. Die Stichhaltigkeit der Beispiele, das Wissen um die Variabilität der relevanten Eigenschaften, die Relevanz des Einzelfalls hinsichtlich bestimmter Dimensionen scheinen mir dabei diskutierbare und potentiell strittige Kriterien zu sein. Allerdings spielt im konkreten, individuellen Gesprächskontext eine solche normative Perspektive nur eine Rolle, wenn die Beteiligten sie etablieren. Zudem muss eine „Stichprobe“, solange sie von den Beteiligten als angemessen beurteilt wird (oder einfach im Sinne „geistiger Trägheit“ unproblematisiert bleibt) nicht zwangsläufig den „vernünftigen“, oben geschilderten Kriterien genügen.

Und eine weitere wichtige Einschränkung kennzeichnet zudem die alltagslogische Induktion nach Kienpointner, die die Akzeptanz erleichtert: Sie ist, wie oben gesehen, oft deshalb plausibel, weil gar nicht der Anspruch auf eine allgemeine, weitgehende Generalisierung erhoben wird, sondern nur der Anspruch, es verhalte sich in vielen oder nicht wenigen Fällen so.

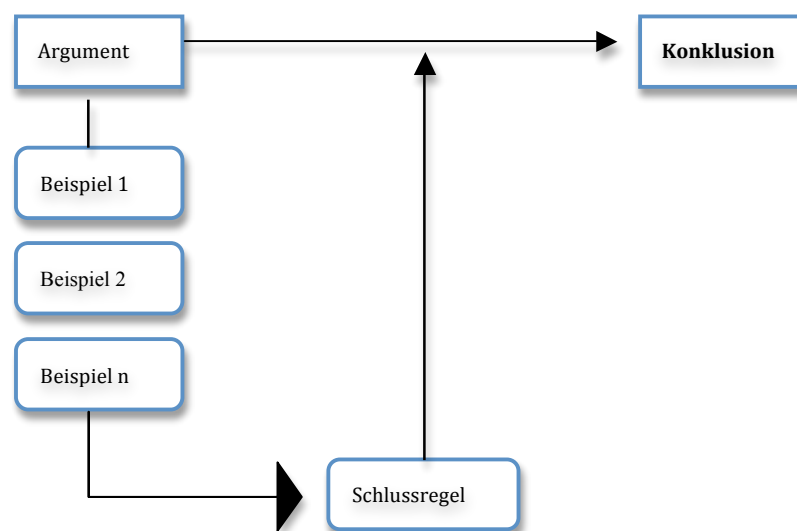
3.2.3.2. Illustrative Beispielargumentation bei Kienpointner

Zu den weder einfach Schlussregel-benützenden noch induktiv Schlussregel-etablierenden Argumentationsschemata ordnet Kienpointner die sogenannte „illustrative“ oder „affirmative“ Beispielargumentation.²⁶

Bei der illustrativen / affirmativen Beispielargumentation wird entsprechend Kienpointners Schema die Schlussregel nicht einfach als unstrittig oder selbstverständlich vorausgesetzt. Die Schlussregel wird vielmehr durch Beispiele, bei denen vom Argument auf die Konklusion geschlossen wird, illustriert bzw. bekräftigt; Beispiele bekräftigen den anzweifelbaren Übergang von Argument und Konklusion:

„Der typische Fall der illustrativen Beispielargumentation ist derjenige, bei dem die Geltung der in der Schlußregel ausgedrückten inhaltlichen Generalisierung nicht ganz selbstverständlich oder sogar problematisch ist“ (Kienpointner 1992, S. 373 f.).

Die (notwendigerweise typischen und treffenden) Beispiele werden also angeführt, um zu zeigen, dass der Übergang vom Argument zur Konklusion gerechtfertigt ist. Im Gegensatz zur induktiven Beispielargumentation ist die Schlussregel nicht die Konklusion, sondern die Prämisse der Argumentation, der Unterschied zwischen den beiden Schemata verdeutlicht Kienpointner durch nachfolgende Darstellung (vgl. Kienpointner 1992, S. 373):



Illustrative Beispielargumentation nach Kienpointner 1992, S. 373

Dieses Argumentationsschema entspräche, so Kienpointner, dem aristotelischen Beispiel und der Illustration im Sinne von Perelman (Kienpointner 1992, S. 244). Es sei dadurch gekennzeichnet, dass hier „Schlußregeln nicht induktiv etabliert, sondern (...) als Prämissen der Argumentation benützt, allerdings (...) nicht einfach vorausgesetzt, sondern durch ein, zwei treffende Beispiele veranschaulicht bzw. bekräftigt“ (Kienpointner 1992, S. 244) werden. Andererseits – und hier sehe ich einen Widerspruch – sollen laut Kienpointner die Beispiele

²⁶ Unter die schlussregel-benützenden Argumentationsschemata fallen z.B. Einordnungsschemata wie Genus-Spezies oder Kausalschemata wie Ursache, Folge, Mittel. Schlussregel-etablierend ist allein die induktive Beispielargumentation. Unter keines von beiden fällt wie genannt die illustrative Beispielargumentation zusammen mit der Analogie und Autoritätsargumentation.

viel mehr leisten, nämlich zeigen, dass der Übergang „gerechtfertigt“ (Kienpointner 1992, S. 374) sei:

„Der typische Fall der illustrativen Beispielargumentation ist derjenige, bei dem die Geltung der in der Schlussregel ausgedrückten inhaltlichen Generalisierung nicht ganz selbstverständlich oder sogar problematisch ist: daher werden dann einige Beispiele angeführt, die zeigen, dass der Übergang vom Argument zur Konklusion gerechtfertigt ist“ (Kienpointner 1992, S. 374).

Hier werden m.E. zwei Aspekte vermischt: Zum einen ist in beiden von Kienpointner unterschiedenen Fällen (induktive vs. illustrative Beispielargumentation) immer Induktion „im Spiel“: Wie schon das graphische Schema zeigt, gibt es auch bei der illustrativen Beispielargumentation einen Pfeil von den Beispielen zur Schlussregel. Worin besteht also der Unterschied zur induktiven Beispielargumentation? Warum sagt Kienpointner, im Fall der illustrativen Beispielargumentation sei die Schlussregel *nicht* induktiv etabliert? Gerade mit Bezug auf Aristoteles kann man nicht behaupten, es sei keine Induktion im Spiel: Alle Auslegungen der Aristotelischen Beispielargumentation betonen, dass diese eine Mischung aus rhetorischer Induktion und Deduktion darstelle, also im ersten Schritt aus den (wenigen oder sogar einzelnen) herangezogenen Fällen induktiv eine Verallgemeinerung abgeleitet wird, die dann als Prämisse in die Deduktion eingeht (vgl. dazu Kapitel 3.1.4. dieser Arbeit). Zum zweiten ist Beispielargumentation bei Aristoteles, anders als bei Kienpointner, keine „Bekräftigung“, „Affirmation“ oder „Illustration“, sondern eine der drei Grundformen des rhetorischen *Beweisens*.

Kienpointners Schema der illustrativen Beispielargumentation steht aber insgesamt in enger Beziehung zu Aristotelischen Beispielargumentation. Kienpointner differenziert allerdings genau aus, welche *Art* von Regelmäßigkeiten sich in den Beispielen zeigt, welche Art von Regeln aus den Beispielen ableitbar ist. Diese „Regeln“ sind Topoi, z.B. zeigen Beispiele, dass ein bestimmtes, inhaltlich spezifiziertes Ursache-Wirkungsverhältnis besteht. Das, was sozusagen den Beispielen als gemeinsamer Dimension unterliegt, wird so fassbar (dazu s. die folgenden Beispielanalysen nach Kienpointner).

Kienpointner beschreibt das Schema der illustrativen Beispielargumentation (deskriptiv wie normativ) wie folgt, ohne dabei zu klären, ob der beispielhafte „Füllung“ des Schemas reale Texte zugrunde liegen (Kienpointner 1992, 374).

Deskriptive illustrative Beispielargumentation	Normative illustrative Beispielargumentation
<u>Schlussregel:</u> Wenn das Argument wahr / wahrscheinlich / richtig ist, folgt daraus die Wahrheit / Wahrscheinlichkeit der Konklusion	<u>Schlussregel:</u> Wenn das Argument wahr / wahrscheinlich ist, folgt daraus die Richtigkeit der normativen Proposition in der Konklusion
Das Argument ist wahr / wahrscheinlich	Das Argument ist wahr / wahrscheinlich
In Beispiel 1 n folgt die Konklusion aus dem Argument	In Beispiel 1 ... n folgt die Konklusion aus dem Argument
<u>Also:</u> <u>Die Konklusion ist wahr / wahrscheinlich</u>	<u>Also:</u> <u>Die in der Konklusion zum Ausdruck gebrachte normative Proposition ist richtig</u>

Tabelle 6: Gegenüberstellung deskriptive und normative illustrative Beispielargumentation

Inhaltlich „gefüllt“ sieht dieses Schema in beiden Varianten aus wie folgt:

Schlussregel: Wenn jemand ein Diktator ist, verletzt er Menschenrechte.	Schlussregel: Wenn jemand ein Diktator ist, ist er moralisch negativ zu bewerten.
Argument: Der chilenische General Pinochet ist ein Diktator.	Argument: Cäsar war ein Diktator.
Stalin, ein kommunistischer Diktator, hat Menschenrechte verletzt. Franco, ein faschistischer Diktator, hat Menschenrechte verletzt. Hitler, ein nationalsozialistischer Diktator, hat Menschenrechte verletzt. (...)	Der Diktator Hitler ist moralisch negativ zu bewerten Der Diktator Stalin ist moralisch negativ zu bewerten.
Also: Pinochet hat Menschenrechte verletzt.	Also: Cäsar ist moralisch negativ zu bewerten.

Tabelle 7: Gegenüberstellung deskriptive / normative illustrative Beispielargumentation am Beispiel

Hier sieht man konkreter die von Kienpointner selbst angesetzte Parallele zu Aristoteles: Man könnte diese Argumentationsstruktur auch so „lesen“, dass aus drei bzw. zwei historischen, dem strittigen Fall in relevanter Beziehung („Diktator-Sein“) ähnlichen Fällen induktiv eine Verallgemeinerung abgeleitet wird, die dann auf den zu beurteilenden Fall angewendet wird.

Solche bekräftigenden, illustrierenden Beispiele können zu allen Schlussregeln im Sinne von Kienpointners Typologie gebracht werden. Im obigen Beispiel geht es um Ganzes-Teil-Relationen, speziell um Gruppe-Gruppenmitglieder-Relationen. Kienpointner analysiert selbst noch weitere Beispiele aus Interview-Ausschnitten. Ein weiteres Beispiel soll Kienpointners Ansatz verdeutlichen. Es handelt sich um eine Äußerung von Manfred Bissinger in der Zeitschrift „NATUR“:

„Veränderungen ... sind doch nur mit den Konservativen denkbar. Die nämlich sind, was immer sie tun mögen, in Deutschland erstmal nicht verdächtig. Zwei Beispiele: Will die SPD (oder auch die Grünen, die können hier ruhig eingeschlossen werden) Atomkraftwerke überprüfen, dann wird dies gleich zu einer Systemfrage hochstilisiert. Machen es die Christdemokraten, dann dient es der Sicherheit der Bevölkerung. Oder Pinochet: Wollen Sozialdemokraten die MIR-Genossen retten, dann arbeiten sie mit Terroristen zusammen, wollen CDU-Parteigänger sie aufnehmen, dann ist dies ein Akt der Humanität“ (Manfred Bissinger in NATUR, 9, 1987, S. 3 zit. n. Kienpointner 1992, 376).

Kienpointner rekonstruiert diesen Fall als eine Form der Handlungen-Folgen-Schlussregel und sieht die Beispiele als illustrierend an. Ich setze im Folgenden die von Kienpointner selbst als einzelne Strukturelemente formulierten Äußerungen (die *nicht* den Äußerungen im Originaltext entsprechen) in das zuvor präsentierte, allgemeine Schema der illustrativen Beispielargumentation ein:

Schlussregel S: Wenn das Argument wahr ist, folgt daraus die Wahrheit der Konklusion:
Wenn Konservative, was immer sie tun mögen, in Deutschland erst einmal nicht verdächtig sind, sind Veränderungen nur mit ihnen denkbar / möglich.

Das Argument ist wahr:
Konservative sind, was immer sie tun mögen, in Deutschland erst einmal nicht verdächtig.

In Beispiel 1 folgt die Konklusion aus dem Argument.
Wenn Christdemokraten Kernkraftwerke überprüfen, dient es der Sicherheit der Nation (bei SPD und Grünen wird es zur Systemfrage hochstilisiert)

In Beispiel 2 folgt die Konklusion aus dem Argument.
Wenn Christdemokraten MIR-Genossen politisches Asyl gewähren wollen, ist dies ein Akt der Humanität (wenn Sozialdemokraten dasselbe wollen, ist das Zusammenarbeit mit Terroristen)

Also: Die Konklusion ist wahr.

Also: Veränderungen sind nur mit den Konservativen denkbar / möglich.

Auch wenn die beiden Schluss-Schemata eine Definition der beiden Typen von Beispielargumentation liefern, ist jedoch – auch in der Sichtweise von Kienpointner – in der Praxis nicht immer zu erkennen, ob es sich um illustrative oder induktive Beispielargumentation handelt. Wie er selbst einschränkt, ist zudem häufig nicht unterscheidbar, ob Beispiele „bloß erläuternd gegeben werden, ohne daß überhaupt eine argumentative Absicht vorliegt“ (Kienpointner 1992, S. 377).

In handlungssemantischer und gesprächsanalytischer Perspektive ist eine objektive „Ermittlung“ von Beispielfunktionen sowieso nicht möglich, sondern stellt bei der Betrachtung konkreter Texte oder Gespräche eine Deutung des Analysierenden dar. M.E. eignet sich eine argumentationstheoretische Modellierung als Deutungskalkül für die Rekonstruktion konkreter Alltagsargumentationen dann, wenn keine „Umformungen“ der natürlichsprachigen Äußerungen oder umfangreiche Hinzufügungen notwendig werden. Ein solches Vorgehen zeigt sich in der Analyse von Deppermann / Lucius-Hoene (2003) (vgl. dazu Kapitel 4.8.); in Kapitel 9 dieser Arbeit kann ausführlich gezeigt werden, dass die Struktur der Aristotelischen Beispielargumentation sich im oben beschriebenen Sinne „zwanglos“ als erhellendes Deutungskalkül für das natürlichsprachige Argumentieren anbietet. Gerade die Verwendung von Beispielen ist jedoch, wie sich durch die Betrachtung der bisherigen linguistischen Beispielanalysen (vgl. dazu Kapitel 4) und auf der Grundlage meiner Korpusanalysen in den Kapiteln 6-9 zeigt, charakteristischerweise als „multifunktional“ interpretierbar. So wird der Sinn des oben angeführten Argumentes (*Konservative sind, was immer sie tun mögen, in Deutschland erst einmal nicht verdächtig*) eigentlich erst durch die Beispiele verständlich. Das Beispiel hat also hier gleichzeitig auch bedeutungsexplikative, verständnissichernde Funktion.

Statistische Beispielargumentation: Als eine besondere Art von illustrativer Beispielargumentation wird von Kienpointner noch die „statistische Beispielargumentation“ benannt, die die Ersetzung oder Aufstockung alltagssprachlicher illustrativer Beispiele durch statistisches Material aus fachsprachlicher Umgebung meint. Ein Beispiel für eine solche Art von Argumentation ist folgende Belegstelle aus der Informationsschrift „Waldsterben. Argumente zur Diskussion“ (1987):

„Daß eine Temporeduzierung im Vergleich zum dafür nötigen Aufwand ein äußerst wirksames Mittel ist, um den Schadstoffausstoß aus dem Straßenverkehr deutlich zu reduzieren, zeigt eine Anzahl von Untersuchungen aus dem In- und Ausland. Vom 6.9.1985 bis zum 5.9.1986 wurde zum Beispiel auf der Voralberger Rheintalautobahn ein „Pilotversuch Tempo 100“ durchgeführt, der folgende Ergebnisse brachte: (...)“ (Mitterböck 1987, S. 47, zit. n. Kienpointner 1992, S. 377).

Die Verwendung statistischer Daten erhöht zwar die Plausibilität der Argumentation, wie die Daten jedoch einzuschätzen sind, ist i.d.R. schwer zu beurteilen (z.B. ist zu fragen, wie die Daten gewonnen und ausgewertet / interpretiert wurden).

„Für eine kritische Beurteilung statistischer Beispielargumentation ist von einem relativistischen Standpunkt aus zu fordern, daß entweder weitere Statistiken einzubeziehen sind, die eventuell eine Entscheidung ermöglichen und von allen Interessengruppen akzeptiert werden, oder qualitative Kriterien eingeführt werden, die Gewichtung der Datenmassen ermöglichen“ (Kienpointner 1992, S. 382).

Trugschlüssige illustrative Beispielargumentation liegt nach Kienpointners Analysen z.B. dann vor, wenn die Authentizität der Beispiele nicht nachprüfbar und die „Treffendheit“ der

Beispiele nicht eingeschätzt werden kann, weil das Verhältnis der Anzahl der Beispiele zur Größe der Gesamtgruppe (der Grundgesamtheit) nicht eingeschätzt werden kann. Dies ist aber eine normative Perspektive, die nichts darüber aussagt, wie überzeugend diese Beispiele in der konkreten Verwendungssituation wirken.

Beispielargumentation, Analogieargumentation und Vergleich bei Kienpointner

Das Verhältnis der Beispielargumentation zur Analogieargumentation sieht Kienpointner in Übereinstimmung mit Perelman / Olbrechts-Tyteca so, dass Analogieargumentation einzel-fallbezogene Argumentation ist (die er sogar „case-by-case-reasoning nennt), bei der strittiger und analoger Fall aus unterschiedlichen Realitätsbereichen stammen.

Bei Kienpointner bleibt auch das Verhältnis der Beispielargumentation zu verschiedenen Arten von Vergleichsschemata nicht unberücksichtigt. Auch Kienpointner sieht die Abgrenzung von Vergleichsschemata zur Beispielargumentation und Analogieargumentation als schwierig an, kommt jedoch zu dem Ergebnis, dass bei Beispielen ihre Ähnlichkeit nicht wie beim Vergleich sozusagen das Thema ist, sondern präsupponiert wird:

„Auch bei der Beispielargumentation spielen Gleichheit / Ähnlichkeit / Verschiedenheit von Größen eine entscheidende Rolle. Bei der Verwendung von Beispielen wird ja die Gleichheit / Ähnlichkeit der vorgebrachten Beispiele vorausgesetzt. Die Beispiele werden jedoch nicht miteinander verglichen oder einander gleichgesetzt, sondern ihre *Gleichheit wird präsupponiert*, um induktiv eine Generalisierung vornehmen zu können, bzw. illustrativ eine Schlußregel zu bekräftigen“ (Kienpointner 1996, S. 288, Hervorh. H.R.).

Hier wäre vielleicht zu ergänzen, dass „Gleichheit“ oder „Ähnlichkeit“ der Beispiele untereinander nur ein Aspekt ist, denn Argumentation mit Beispielen braucht nicht zwangsläufig mehr als *ein* Beispiel. Zudem gilt, wie bereits ausgeführt, dass es keine Beispiele „an sich“ gibt, die sich ähnlich sind oder nicht. Ein Sachverhalt kann für ganz verschiedene Arten von allgemeineren Aussagen von einem Kommunikationsteilnehmer als Beispiel herangezogen werden, je nachdem welcher Aspekt des Sachverhaltes hierfür interessant ist

Von der Analogieargumentation grenzt Kienpointner die Vergleichsargumentation genauso ab wie bei der Beispielargumentation: die verglichenen Elemente stammen immer aus denselben Bereichen der Realität und Vergleichsargumentation ist von den Schlussregeln her nicht einzelfallbezogen.

Beispielargumentation	Analogieargumentation	Vergleichsschemata
Beispiele stammen aus dem selben oder ähnlichen Realitätsbereichen; ihre Gleichheit / Ähnlichkeit ist präsupponiert.	Strittiger Fall und analoger Fall stammen aus unterschiedlichen Realitätsbereichen; es wird nur bezüglich des strittigen Einzelfalls argumentiert.	Vergleichsschemata setzen Schlussregeln voraus, die ganze Klassen von ähnlichen Fällen betreffen; die Ähnlichkeit der Fälle ist das Thema des Vergleichs

Tabelle 8: Übersicht über Charakteristika von Beispielargumentation, Analogieargumentation und Vergleich nach Kienpointner

Kienpointners Ansatz wurde stark rezipiert und ist z.B. von Wengeler in der praktischen Textanalyse erweitert und angewendet worden. Wengeler (1997, 2003) untersucht korpusgestützt Argumentationsmuster im Migrationsdiskurs anhand von Zeitungstexten und orientiert sich dabei am modernen Topos-Konzept Kienpointners. Er entwickelt "inhaltlich ange-

reicherte" Muster für die Analyse (z.B. ein "Nutzlosigkeitstopos" oder „Gefahrentopos“), innerhalb

„des Spannungsfeldes zwischen konkreter Sachargumentation auf der einen und universellem rhetorischem Schema auf der anderen Seite sind unsere ‚Topoi‘ also gewissermaßen auf mittlerem Abstraktionsniveau angesiedelt" (Wengeler 1997, S. 128).

Der sogenannte "Beispiel-Topos", der auch bei Wengeler vorkommt, bleibt jedoch inhaltlich völlig unspezifisch und „stützt (...) die verschiedenen mit anderen Schlußregeln hergestellten Zusammenhänge“ (Wengeler 1997, S. 144), es wird wie folgt (analog zu Kienpointners „alltagssprachlicher induktiver Generalisierung“) formuliert:

„Weil in dem / den Beispiel(en) X die Eigenschaft Y zukommt / die Bewertung Y von X gerechtfertigt ist, kommt den meisten / allen X die Eigenschaft Y zu / ist in den meisten / allen Fällen die Bewertung Y von X gerechtfertigt" (Wengeler 2003, S. 323).

Alle sich auf die inhaltlich spezifizierten Schlussregeln stützenden Argumentationsmuster können durch Beispiele gestützt werden (Wengeler 1997, S. 139). Der Beispiel-Topos wird als „besonders illustrativ" bezeichnet, die Auszählung von Beispiellargumentationen kann, so vermutet Wengeler, etwas über die Qualität von Argumentationen aussagen. Wengeler (2003) stellt zudem fest, dass der Beispieltopos in seinem untersuchten Korpus von Zeitungsartikeln vor allem in Reportagen, insbesondere in SPIEGEL-Artikeln vorkommt (Wengeler 2003, S. 323). Er vermutet, dass „wenn fast ausschließlich mit Beispielen argumentiert wird, Plausibilität der Argumentation stärker suggeriert wird oder werden soll als wenn eigentliche Schlussregeln verwendet werden“ (Wengeler 1997, S. 144). Die eigentliche Qualität der Beispiellargumentation in der antiken Tradition und im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca wird in diesem Konzept nicht erkannt

3.3. Die Rolle von Beispielen im Erkenntnis- und Verstehensprozess

Die Philosophie und andere Geisteswissenschaften beschäftigen sich durch die Jahrhunderte hindurch ausführlich mit dem Beispiel, der Exemplarität und dem induktiven Denken, besonders in Hinblick auf die Rolle des Beispiels im Erkenntnisprozess und in Bezug auf das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem. Zentrale Bezugspunkte des Diskurses um das Beispiel sind einerseits die antiken Autoren, aber auch die jüngeren Konzeptionen z.B. von Kant, Wolff oder Wittgenstein. Es ist nicht möglich, im Rahmen dieses Kapitels und dieser Arbeit die erkenntnistheoretischen und verständnisbezogenen Perspektiven differenziert darzustellen, ich möchte jedoch versuchen, Grundgedanken ausgewählter Autoren als Hintergrund für die linguistische Analyse fassbar zu machen. Für einen kurzen Überblick nehme ich deshalb im ersten Unterkapitel 3.3.1 vor allem Bezug auf die ausführlichen zusammenfassenden Darstellungen und Analysen bei Buck (1971, 1989), Marcuschi (1976) und Gellay (1995), um so den geistesgeschichtliche Hintergrund und die grundlegende Bedeutung des „exemplarischen Denkens“ zu skizzieren.

In den weiteren Unterkapiteln beschäftige ich mich ausführlicher mit ausgewählten Autoren, deren Ansätze m.E. disziplinenübergreifend relevant und anregend für die linguistische Analyse sind. Genauer betrachtet wird zunächst der Aufsatz von Sacksteder (1964), der seine Beispielauffassung bezüglich des Verhältnisses von Allgemeinem (bei Sacksteder meist mit „Idee“ benannt) und Besonderem bis zur Auffassung des Beispiels als Kunstwerk erweitert

und bei dem insbesondere auch die vielfältigen Funktionen des Beispiels auf der *Suche* nach Erkenntnis thematisiert werden. Mit dem Beispiel als Anfangsgrund des Verstehens beschäftigt sich in ähnlicher Weise Buck (1989) aus der zweifachen Perspektive als Philosoph und Erziehungswissenschaftler. Er sieht – wie Sacksteder – die entscheidenden Leistungen des Beispiels nicht im Rahmen einer Konzeption der Subsumption des Beispiels unter ein vorgängiges Allgemeines, sondern betrachtet den „induktiven Weg“, der den Anfang beim Beispiel nimmt (im Sinne der Aristotelischen *Epagoge*), als zentrales Verfahren des Verstehens, der Verständigung und des Lernens. Im darauffolgenden Unterkapitel wird Marcuschi (1976) detailliertes Beispielkonzept dargestellt. Marcuschi untersucht im Rahmen seiner Beispielmonographie die Beispielverwendung in der Philosophie (insbesondere bei Wittgenstein) und entwickelt, in diese Betrachtungen eingebettet, ein Beispielverständnis, das das Beispiel als „zweistelligen Prädikator“ beschreibt, die Beispielstruktur besteht dabei aus „Aussagepol“ und „Beispielpol“. Auf die fundamentale Rolle der Beispiele für die Bedeutungstheorie und die Struktur des Beispielverstehens in der Auffassung Wittgensteins wird in einem eigenen Kapitel ausführlicher eingegangen. Mit Wittgensteins Beispielbetrachtungen setzen sich auch zuvor besprochene Autoren (v.a. Buck (1989), Marcuschi (1976), Hahn (1994)) explizit auseinander, so dass hier Verbindungslinien zu erkennen sind. Aus einer etwas anderen Perspektive beschäftigt sich der Kognitionswissenschaftler Johnson-Laird damit, wie Menschen durch Induktionsprozesse zu neuen Erkenntnissen gelangen. Er begreift die Induktion als kreatives Denken, das zu „erklärenden Vermutungen“ führt und beschäftigt sich mit dem psychologischen Mechanismus der Induktion, mit der Frage, wie Menschen zu „vernünftigen“, „sachlich angemessenen“ Vermutungen kommen (hierbei spielt z.B. das Wissen um die Variabilität von Eigenschaften eine zentrale Rolle); Johnson-Lairds Überlegungen werden in Kapitel 3.3.6 zusammenfassend vorgestellt. Als letzter Ansatz, der das Beispiel zum Hauptthema macht, wird in Kapitel 3.3.7. der Entwurf einer „Epistemologie des Exemplarischen“ von Willer / Ruchatz / Pethes (2007) vorgestellt. Sie bezeichnen Beispiele als Mikrostrukturen des Wissens, Denkens und Sprechens und beschäftigen sich systematisch mit den Formen der Wissensproduktion mittels Beispielen und den „Funktionslogiken“. Dabei stehen der Wechselbezug zwischen dem jeweiligen *Einzelfall* und dem *Allgemeinen*, das als Übergeordnetes oder Umgebendes des Einzelfalls aufgefasst wird, im Zentrum der Betrachtung.

3.3.1. Ein kurzer Gang: Das Beispiel in der neuzeitlichen Philosophie und Soziologie

Wie im Rhetorik-Kapitel bereits gezeigt, beginnt die Beschäftigung mit dem Beispiel in der Antike. Aristoteles geht vielfach auf das Beispiel und die Induktion im Rahmen von Topik, Rhetorik und in der Analytik ein; das Beispiel im Sinne der Hinführung durch *epagoge* wird bei Buck (1989) dann sogar als Kerngedanke in seiner Konzeption der „Epagogik“ im Sinne einer didaktischen Induktion aufgenommen (vgl. dazu genauer Kapitel 3.3.3).

Bacon nimmt mit seinen „*Novum Organon*“ (1588) direkt Bezug auf die Antike. Er kritisiert die Praxis des Beispielgebrauchs in der Antike; sein neues Organon, eine Methodenlehre der Wissenschaft, setzt er dem Aristotelischen Organon entgegen. Bacon bemängelt die Methode der Aristotelischen Induktion als Methode zur Gewinnung von Erkenntnissen, d.h. die direkte Verallgemeinerung mittels Beispielen. Marcuschi (1976, S. 17) gibt einen Überblick über Ba-

cons Auffassung, die besagt, „die Alten“ hätten ein philosophisches System, das wie folgt strukturiert sei: Am Beginn der Überlegungen würden große Mengen von bedeutsamen Beispielen und Einzelfällen betrachtet, diese Beispiele würden geordnet und darauf ein System aufgebaut und Urteile gefällt, diese würden wieder mit Beispielen belegt, um sie zu bestätigen. Kontrolle und Überprüfung seien aber nicht möglich, denn sie seien so vorgegangen

„wie man beim Bauen zu tun pflegt, wo man nämlich nach vollendetem Bau die Maschinen und Leiter aus dem Gesichtsfeld entfernt. (...) Von einigen Beispielen und Fällen flogen sie mit Hilfe gewöhnlicher Begriffe und vielleicht noch einer Anzahl von liebgewordenen Meinungen zu den allgemeinsten Schlußfolgerungen und Prinzipien der Wissenschaft hin“ (Bacon 1858, I, S. 124f., dt. Übers. von Hoffmann (1962), zit. n. Marcuschi 1976, S. 17).

Bacon schlägt eine Methode vor, bei der Beispiele nur eine Grundlage für die eigentlich relevanten Abstraktionen sind, nur der Entdeckung der „wahren Form“ dienen, denn wer etwas nur in bestimmten Gegenständen (in Beispielen) kennt, hat seiner Ansicht nach nur unvollkommenes Wissen. Beispiele sind bei Bacon, so fasst Marcuschi zusammen, „keine Anschauungsmittel oder Beweismethode, sondern nur ein didaktisches Anfangsmittel für die schrittweise erfolgenden Ausschließungen, bis die wahre Form übrigbleibt, sozusagen entdeckt wird. (...) Die Beispiele sind hier ein Mittel der *progressiven Abstraktion*, die durch eine ‚Induktion‘ vollzogen wird. Die Einzelfälle verschwinden vollkommen, weil sie den Platz für die wahre Form freihalten sollen“ (Marcuschi 1976, S. 19 f., Hervorh. H.R.). Diese Art von systematischer Induktion beschreibt Bacon so:

„Es muß nämlich über die vergleichende Übersicht [von Beispielen] hinaus eine solche natürliche Bestimmung gefunden werden, die mit einer gegebenen Eigenschaft immer zugleich da ist oder fehlt, mit ihr zu- oder abnimmt und die (...) ein besonderer Fall einer allgemeinen Eigenschaft ist“ (Bacon 1858, II, S. 15, dt. Übers. von Hoffmann (1962), zit. n. Marcuschi 1976, S. 19f., Hinzufüg. H.R.).

Ptasek (1994) sieht Bacon als einen Vertreter einer *neuzeitlichen* Theorie der Induktion, die auf Erkenntnisgewissheit durch objektiv gültige Verfahren abzielt, und „die bei BACON als wichtigstes Instrument einer auf das Paradigma naturwissenschaftlicher Exaktheit eingeschworenen Philosophie fungiert“ (Ptasek 1994, S. 1236, Hervorh. Ptasek) und versucht, einen *sicheren* Übergang von den Einzelbeobachtungen zum Allgemeinen zu schaffen.

Marcuschi weist auf die fundamentale Paradoxie bei Bacons Thesen hin – denn Beispiele bleiben ja trotzdem die *Bedingung* für die Entdeckung der wahren Form – sind aber, sobald die wahre Form entdeckt wurde, kein „Beweis“ mehr für die Wahrheit derselben: „Die Entdeckung der Form war das Ziel und lebt allein weiter“ (Marcuschi 1976, S. 21).

Comenius, der eine der ersten Theorien der Pädagogik ausgearbeitet hat, hat in seinem Werk „*Didactica magna*“ (1627) auch eine Analyse des Beispiels geliefert. Für Comenius sind Beispiele nicht einfach eine zusätzliche Verdeutlichung / Illustration von allgemeinen Sätzen und Begriffen, sondern sie liefern die *Bedingungen* für deren Verständlichkeit - das Beispiel hat eine hinführende, das Verständnis eröffnende Funktion, wie Buck herausstellt:

„Alles rechte Unterrichten und Unterweisen hat die Gangstruktur des Beginns bei den Exempla, die nicht bloß zusätzliche Illustrationsmittel, sondern durch ‚Autopsie‘ und ‚Autopraxie‘ wirksame Verstehensgründe der allgemeinen Sätze (*praecepta*) sind“ (Buck 1971, S. 819).

Das *exemplum* ist bei Comenius zum einen das „Einzelne und Besondere als Ausgangspunkt der Erkenntnis“ (Buck 1971, 819), zum anderen aber auch zu verstehen im Sinne eines Vorbildes oder Musters für die *imitatio* beim Erlernen der *artes* und beim Einüben der *virtutes*.

Es zeigen sich hier Verbindungslinien zum Konzept des „Exemplarischen Lernens“ (vgl. dazu Kapitel 3.5.) und der „Epagogik“ Bucks (vgl. dazu Kapitel 3.3.3).

Wolff hat eine eigene Theorie des Beispiels geschaffen, auf die später auch Kant Bezug nimmt. Wolffs Lehre vom Exemplum ist in der „Philosophia practica universalis“ (1739) dargestellt. Buck bezeichnet die Ansätze von Wolff und Kant als die „klassische“ Theorie, „wonach etwas insofern und nur insofern ein Beispiel ist, als es im prägnanten Sinn Fall, und d.h. hinsichtlich aller Besonderheiten gleichgültiger Fall eines exakten, zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnis geschaffenen und unter einem Terminus veröffentlichten Begriffs ist“ (Buck 1989, 135 f.). Diesen Ansatz hält Buck jedoch für verengend (vgl. dazu die Darstellung unten).

Wolff benutzt die Begriffe „Exemplum“, „Exempel“ und „Beispiel“ synonym. Die Leistung des Beispiels beschreibt er als die *reductio* der begrifflichen Erkenntnis (*cognitio symbolica*) auf die anschauende Erkenntnis (*cognitio intuitiva*) (vgl. die Darstellung bei Buck 1971, S. 820), er definiert Beispiele allgemein wie folgt:

„Exempla heißen die unter Allgemeinbegriffe subsumierten Besonderen, sofern ihnen die allgemeinen Bestimmungen zukommen oder sofern sie das, was der Allgemeinbegriff zum Inhalt hat, zur Einsicht darbieten“ (Wolff 1739, §250, zit. n. Buck 1971, S. 820, Übers. Buck).

Wolff setzt voraus, dass das Allgemeine (der Begriff, die Regel) dem Beispiel *vorausgeht*, das Beispiel ist nur ein Anwendungsfall eines allgemeinen Begriffs. Das Verständnis des Beispiels setzt das Verständnis des Begriffs *voraus*, Beispiele sind bei Wolff durch „wesenhafte Nachträglichkeit“ (Buck 1989, S. 108) gekennzeichnet.²⁷ Beispiele haben also *keine* Erkenntnis stiftende Funktion mehr; das Beispiel ist „ein zusätzliches Mittel innerhalb eines Verständigungsverfahrens, bei dem die Frage, wie man denn dazu kommt, überhaupt etwas zu verstehen, immer schon übersprungen ist“ (Buck 1989, S. 104). Beispiele, so formuliert Marcuschi, sind bei Wolff nur ein Fall des schon Gegebenen und Verstandenen, eine zusätzliche Bestätigung des Gewussten (Marcuschi 1976, S. 25).

Wolff unterscheidet drei verschiedene Verwendungsweisen von Beispielen (vgl. Buck 1971, S. 820, Buck 1989, S. 108 ff, Marcuschi 1976, S. 25 ff.):

Illustratio der Allgemeinbegriffe: Lehrsätze bekommen einen *höheren Grad von Klarheit*. Das Beispiel ist *zusätzliche Hilfe*, es vermittelt bloß die anschauliche Erkenntnis. Beispiele illustrieren allgemeine Begriffe, sie haben didaktische Funktion. Die eigentliche wissenschaftliche Verständigung erfolgt durch deduktive *demonstratio*, die Beispiele dagegen machen nur die schon erzeugte klare Vorstellung noch klarer.

Erweisung der Realität der Begriffe: Beispiele sollen die „Sachhaltigkeit“ der Begriffe, die Realität der Begriffe (*realitas notionum*) erweisen, „daß sie nämlich nicht leer, bloße Fiktionen ohne korrespondierende Gegenstände sind“ (Buck 1989, S. 111). Dabei muss wiederum zuerst der Begriff verstanden werden, bevor man sich mittels der Beispiele überzeugen kann, dass das Gemeinte auch wirklich einer Sache entspricht, wahr ist. „Es handelt sich um einen Akt der Verifizierung“, fasst Buck zusammen (Buck 1989, S. 112). Beispiele weisen also die Realität der a priori bekannten Begriffe aus.

²⁷ Buck selbst begreift das Verstehen durch Beispiele im Sinne des epagogischen Weges, d.h. , dass das Beispiel das *zuerst* zu Verstehende ist, das verstandene Allgemeine steht am Ende des Prozesses (unabhängig von der Reihenfolge der Äußerung von Allgemeinem und Beispiel) (vgl. dazu Kapitel 3.3.3.).

Vermittlungsleistung: Der dritte Gebrauch der Beispiele meint die Leistungen von Beispielen in der Vermittlung der Lehren der praktischen Philosophie. Wolff empfiehlt, das, was demonstriert werden soll, aus Beispielen *herzuleiten*, und empfiehlt damit – so Buck – eigentlich eine induktive Hinführung zu den allgemeinen Prinzipien. Damit weicht Wolff implizit ab von der Vorstellung, dass man das Allgemeine schon ausdrücklich verstanden haben müsse, um auch die Beispiele zu verstehen. Das Beispiel hat aber dann, so betont Buck, nicht belehrende, sondern ein Verständnis eröffnende Funktion - man könne erkennen, wie sich bei Wolff zwei Auffassungen durchkreuzen (Buck 1989, S. 113f.).

Kant wird in der Diskussion um Beispiele häufig zitiert, denn er hat als erster eine systematische terminologische Unterscheidung von Beispiel und Exempel formuliert. In der „Metaphysik der Sitten“ (erstmal erschienen 1785) definiert er in der Fußnote:

„Beispiel, ein deutsches Wort, was man gemeinlich für Exempel als ihm gleichbedeutend braucht, ist mit diesem nicht von einerlei Bedeutung. Woran ein Exempel nehmen und zur Verständlichkeit eines Ausdrucks ein Beispiel anführen sind ganz verschiedene Begriffe. Das Exempel ist ein besonderer Fall von einer praktischen Regel, sofern diese die Thunlichkeit oder Unthunlichkeit einer Handlung vorstellt. Hingegen ist ein Beispiel nur das Besondere (concretum) als unter dem Allgemeinen nach Begriffen (abstractum) enthalten vorgestellt, und bloß theoretische Darstellung eines Begriffs“ (Kant, Metaphysik der Sitten, Zweiter Teil, § 52, S. 344).

Diese Einteilung entspricht der Kant'schen Zweiteilung der Wissenschaften in praktische, auf Maximen der Moral und theoretische, auf gesetzmäßige Prinzipien der Naturwissenschaften ausgerichtete Wissenschaften. Die praktischen Wissenschaften brauchen die Exempel als Vorbilder für moralische Handlungen, die theoretischen Wissenschaften brauchen die Beispiele als konkrete Fälle für die Darstellung ihrer empirischen Begriffe, fasst Marcuschi (1976, S. 5) zusammen. Zunächst soll die letztgenannte Funktion genauer betrachtet werden.

Beispiele demonstrieren das Allgemeine mittels empirischer Anschauung: Die Funktion des Beispiels als „bloß theoretische Darstellung“ ist zu verstehen als „Demonstrieren“ (*ostendere, exhibere*) des Allgemeinen mittels empirischer Anschauung (bzw. mittels eines subordinierten Allgemeinen, das insofern dann Besonderes ist und das sich ebenfalls auf empirische Anschauung bezieht) (Buck 1971, S. 822). Beispiele in diesem Sinn, als bloße Mittel der Anschauung von Begriffen, sind – wie bei Wolff – ein *zusätzliches* Mittel der Verständigung. Sie stellen den Begriff dar, d.h., so Buck, zu einem Begriff Anschauung zu beschaffen. Demonstrieren meint aber nicht Beweisen, sondern (ähnlich wie *evidentia* in der Rhetorik) das „Vor-Augen-Bringen“ der Sache; das „Anschauung-Geben“ durch ein Beispiel ist ein Punkt-für-Punkt-Belegen des Begriffs, meint Buck:

„Das Demonstrieren ist ein *Verständigungsverfahren* und zwar ein ursprünglicheres als das Beweisen. Verständigend weist man hier einen Begriff aus, den man schon gebildet hat. Man *wiederholt* den Prozeß der Begriffsbildung, indem man eigens zeigt, daß und wie den gewonnenen Begriffen eine Sache entspricht“ (Buck 1989, S. 120, Hervorh. H.R.).

Das Beispiel bei Kant hat, darauf verweist Marcuschi (1976, S. 28), nur hinweisende Funktion, ist ein subsumierter Fall, denn Kant sagt ja, „als unter dem Allgemeinen nach Begriffen enthalten vorgestellt.“ Dies bedeutet, das Beispiel kann nicht den Begriff vertreten, sondern nur darstellen. „Begriffe und Beispiele sind nicht austauschbar, weil das Beispiel nur eines der Momente der Allgemeinheit des Begriffs ausweisen kann“ formuliert Marcuschi (1976, S. 29).

Notwendig sind Beispiele vor allem auch, so stellt Buck noch einmal heraus, für den Erweis der objektiven Realität der Begriffe und Lehrsätze - Beispiele zeigen nach Kant, dass ein Ge-

danke nicht „leer“ ist, in der „Kritik der Urteilskraft“ (erstmal erschienen 1790) formuliert er:

„Verstandesbegriffe müssen, als solche, jederzeit demonstrabel sein (...); d. i. der ihnen korrespondierende Gegenstand muß jederzeit in der Anschauung (reinen oder empirischen) gegeben werden können: denn dadurch allein können sie Erkenntnisse werden. Der Begriff der Größe kann in der Raumesanschauung a priori, z. B. einer geraden Linie usw., gegeben werden; der Begriff der Ursache an der Undurchdringlichkeit, dem Stoße der Körper, usw. Mithin können beide durch eine empirische Anschauung belegt, d. i. der Gedanke davon an einem Beispiele gewiesen (demonstriert, aufgezeigt) werden; und dieses muß geschehen können: widrigenfalls man nicht gewiß ist, ob der Gedanke nicht leer, d. i. ohne alles Objekt sei (Kant, Kritik der Urteilskraft, Erster Teil, Zweiter Abschnitt, §57, Anmerkung II, S. 284, Hervorh. Original).²⁸

Beispiele schärfen die Urteilskraft: Der didaktische Nutzen von Beispielen liegt bei Kant vor allem in der Übung der bestimmende Urteilskraft, d.h. zu erkennen, inwiefern ein Fall unter eine bestimmte Regel fällt:

„Das Beispiel trägt zur Schärfung der Urteilskraft bei, indem es durch Übung zu unterscheiden hilft, ob ein bestimmter Fall unter einer Regel zu subsumieren ist oder nicht: Die Schärfung der Urteilskraft (...) geschieht (...) durch Übung anhand von Beispielen“ (Marcuschi 1976, 30).

Urteilskraft ist für Kant „das Vermögen, das Besondere als enthalten im Allgemeinen zu denken“ (Kant, Kritik der Urteilskraft, Einleitung/Zweite Fassung, Kapitel IV, S. 87). Er spricht von der bestimmenden Urteilskraft, wenn es darum geht, das Besondere unter ein gegebenes Allgemeines (also etwa eine Regel, ein Prinzip, ein Gesetz) zu subsumieren. Ist aber nur das Besondere gegeben, wozu das Allgemeine gefunden werden soll, so ist die Urteilskraft „bloß reflektierend“ (Kant, Kritik der Urteilskraft, Einleitung/Zweite Fassung, Kapitel IV, S. 87).

Urteilskraft ist aber etwas anderes als Verstand. Der Verstand kann durch allgemeine Lehrsätze unterwiesen werden. Man kann das Allgemeine, die Lehrsätze erlernen und abstrakt einsehen -damit ist man aber noch nicht in der Lage zu beurteilen, ob im Konkreten ein Fall unter einen Lehrsatz fällt. In der „Kritik der reinen Vernunft“ (erstmal erschienen 1781) erklärt Kant dies so:

„Ein Arzt daher ein Richter, oder ein Staatskundiger kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopf haben, in dem Grade, daß er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstoßen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilskraft (obgleich nicht dem Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, aber ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteile abgerichtet worden“ (Kant, Kritik der reinen Vernunft, Transzendente Elementarlehre, Zweiter Teil, Zweites Buch, Einleitung, S. 185).

²⁸ Buck verweist darauf, dass in der „Kritik der Urteilskraft“ bei Kant ein Unterschied zwischen empirischen Begriffen und Verstandesbegriffen gemacht wird: Nur in Bezug auf empirische Begriffe spricht Kant von Beispiel, die Realität der Verstandesbegriffe (wie „Ursache“) wird durch sogenannte Schemata dargelegt. Diese sind jedoch auch eine Form der Versinnlichung, meint Buck, sie werden bei Kant mit Bezug auf die Rhetorik ‚Hypotypose‘ genannt: „Die Realität unserer Begriffe darzutun, werden immer Anschauungen erfordert. Sind es empirische Begriffe, so heißen die letzteren B e i s p i e l e . Sind jene reine Verstandesbegriffe, so werden die letzteren S c h e m a t e genannt. (...) Alle Hypotypose (Darstellung subiectio sub adspectum) als Versinnlichung ist zwiefach: entweder s c h e m a t i s c h , da einem Begriffe, den der Verstand faßt, die korrespondierende Anschauung a priori gegeben wird; oder s y m b o l i s c h , da einem Begriffe, den nur die Vernunft denken, und dem keine sinnliche Anschauung angemessen sein kann, eine solche untergelegt wird, mit welcher das Verfahren der Urteilskraft demjenigen, was sie im Schematisieren beobachtet, bloß analogisch, d. i. mit ihm bloß der Regel dieses Verfahrens, nicht der Anschauung selbst, mithin bloß der Form der Reflexion, nicht dem Inhalte nach übereinkommt“, (Kant, Kritik der Urteilskraft, § 59, S. 294f., Hervorh. Original)

Der Verstand ist ein Vermögen, das belehrt werden kann. Die Urteilskraft ist dagegen eine andere Art von Vermögen, sie ist eine schon vorhandene Funktion, die lediglich perfektioniert werden kann – ein besonderes Talent, das eben nicht belehrt, sondern nur *geübt* werden kann. Diese Übung geschieht durch Beispiele, sie sind „der Gängelwagen der Urteilskraft, welchen derjenige, dem es an natürlichem Talent desselben mangelt, niemals entbehren kann“ (Kant, Kritik der reinen Vernunft, Transzendente Elementarlehre, Zweiter Teil, Zweites Buch, Einleitung, S. 185).²⁹ Praxis kann nur durch Praxis erlernt werden, entsprechend kann man die Anwendung von Begriffen nur durch die Anwendung selbst erlernen, betont Buck:

„Denn das Vermögen, zu beurteilen, von welcher Regel ein strittiger Fall der Fall sei, kann nicht wiederum durch Regeln informiert werden, die Anweisungen darüber enthielten, wie man unter Begriffe subsumieren soll bzw. wie man unterscheiden kann, ob etwas unter eine bestimmte Regel fällt. Es kann (...) keine Regeln für die Anwendung der Regeln geben, weil solche Regeln wieder das Problem ihrer Anwendung unerledigt lassen“ (Buck 1989, S. 128f.).

Wie genau, unter welchen Umständen kann mittels Beispielen etwas „geübt“ werden? Immer dann wird „geübt“, wenn das Einzelne nicht einfach ein Exemplar aus einer Menge von Gleichartigem ist, das im Sinne von „Demonstrieren“ nur vorgezeigt wird, sondern dann, wenn man dem Einzelnen nicht ohne Weiteres sein „Fall sein“ ansieht, es erst *entdecken* muss (Buck 1989, S. 130). Nach Kant darf man Regeln nicht als Formeln ansehen, sondern muss sie als Grundsätze auffassen - das heißt, man muss verstehen, in Beziehung *worauf* die Grundsätze sind, erläutert Buck. Damit versteht man auch die *Beziehung* zwischen Beispiel und Grundsätzen. In diesem Sinn, formuliert Buck, ist *Urteilskraft* das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Er hält eben dies für eine Art des Lernen und Lehrens (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.3):

„Beispiele bringen einen ja auf etwas; sie vermitteln ein Verständnis, nur eben so, daß man dasjenige, dessen man durch sie inne wird, nicht mehr ausdrücklich formulieren kann. Das Verständnis zeigt sich daran, wie man sie *verwendet*, d.h. wie sie einen in den Stand setzten, das Verschiedenste als Fälle desselben zu bestimmen, d.h. sie als solche zu entdecken“ (Buck 1989, S. 129).

Buck meint, Kant vernachlässige – durch sein an der Logik des Falles orientiertes Denken – dass das Beispiel nicht nur Bedeutung für die Übung der *bestimmenden* Urteilskraft habe. Es sei auch wichtig für die Übung der *reflektierende* Urteilskraft, d.h. wenn zu einem gegebenen Allgemeinen das Besondere erst gefunden werden müsse. Schon die Einübung der Anwendung eines Begriffs (also die Übung der bestimmenden Urteilskraft) ist eigentlich, so Buck, nur so denkbar, dass dem Lernenden *zugleich* mit der Entdeckung der Fälle auch die Regel erst vollends verständlich wird, denn eine Regel verstehen heißt, die Regel „in ihrem Regeln des von ihr Geregeltten zu verstehen“ (Buck 1989, S. 132). Viele (alltägliche und philosophische) Begriffe, so Buck, erschließen sich nicht anders als durch Beispiele. Diese Beispiele sind nicht im strengen Sinn Fälle, sondern sie sind notwendig für die Erschließung bzw. Verständlichmachung der Begriffe. Die entsprechenden Begriffe sind „obwohl sie durch die Beispiele völlig verständlich werden, nicht erschöpfend definierbare Begriffe, sondern solche, zu denen prinzipiell die Möglichkeit weiterer Auslegung gehört“ (Buck 1989, S. 133). Bei der Darlegung seines Beispielverständnisses schließt Buck dann auch - wie hier ja durch die Argumentation schon angedeutet wird - an Wittgenstein und Lipps (vgl. unten) an.

²⁹ Gelley zitiert gerade zu dieser Redeweise Derrida, der spöttisch bemerkt: „These exemplary wheels are finally prostheses which replace nothing“ (Derrida 1987, S.78, nach Gelley 1995, S. 10).

Exempel als moralisches Beispiel: Von den Beispielen unterscheidet Kant – eben auch terminologisch – das Exempel. Ein Exempel ist ein gutes oder warnendes Beispiel, es hat didaktische Funktion und ist ein Mittel der Bildung der Tugend, fasst Buck (1989, S. 124) zusammen. Das Exempel ist zunächst Gegenstand der Nachahmung oder Warnung. Darin erschöpft sich aber das moralische Beispiel im Sinne Kants nicht. Die eigentliche Absicht von Exempeln liegt in ihrer Darstellungsfunktion, sie bilden das Vermögen aus, Handlungen hinsichtlich ihrer Gesetzmäßigkeit zu beurteilen:

„(...) Exempel wirken nicht nur stillschweigend. In ihnen gelangt auch, sofern sie eigens angeführt werden, etwas zur Darstellung, d.h. sie sind Gegenstand der Reflexion. Dies ist die *eigentliche* Absicht der Exempel. Es handelt sich nicht einfach darum, daß die Handlungsweise eines anderen als „Muster“ genommen und insofern bloß nachgeahmt wird; *man muß vielmehr ihren Verweischarakter, ihr Beispielsein für etwas, verifizieren*“ (Buck 1989, S. 124, Hervorh. H.R.).

Moralische Beispiele bilden das Vermögen aus, Handlungen bezüglich ihrer Gesetzmäßigkeit zu beurteilen. Die Beurteilung von Handlungen erfolgt dabei in zwei Hinsichten, wie Kant in der „Kritik der praktischen Vernunft“ ausführt (vgl. Buck 1989, S. 125):

- bezüglich der Frage, ob die Handlung tugendhaft ist, d.h. ob sie „objektiv“ dem moralischen Gesetz gemäß ist,
- bezüglich der Moralität, d.h. ob die Handlung im Sinne von Kant auch „subjektiv“ um des moralischen Gesetzes Willen durchgeführt wird.

Exempel haben appellierenden Charakter, aber fordern nicht zur Nachahmung, sondern zur *Nachfolge* heraus, hebt Buck (1989, S. 125) hervor; Nachfolge heißt

„daß man das Verhalten des anderen hier ausdrücklich transparent hält auf dasjenige hin, in Beziehung worauf es ‚nur‘ ein Beispiel ist. Das ist ein verbindlicheres Verhältnis als die bloße Nachahmung. Deren Unverbindlichkeit besteht gerade darin, daß das Verhalten des anderen nicht als transparentes Beispiel, sondern als transparenzloses „Muster“ genommen wird. Man kann (...) einem Beispiel nur so „folgen“, daß man dem, worauf es hinweist und wozu es ermuntert, aus eigener Einsicht und aus eigenem Wollen entspricht. Erst im eigenen Entschluß erweist sich die Wahrheit des Exempels“ (Buck 1989, S. 126).

Kant spricht davon, dass das Exempel die Tunlichkeit oder Untunlichkeit einer Handlung vorstellt. Tunlichkeit meint, so arbeitet Buck deutlich heraus, *Erreichbarkeit*. Das Exempel hält ein Gesetz vor, „dessen Befolgung, mithin die Tunlichkeit desselben ich durch die Tat bewiesen vor mir sehe“ (Kant, Kritik der praktischen Vernunft, Akademie-Ausgabe. Bd. 5, S. 77 zit. nach Buck 1989, S. 126). Das Exempel dient nicht der theoretischen Verständlichmachung, sondern es ermuntert zum *Entschluss*, nur „im Vollzug des Entschlusses, zu dem das Beispiel einlädt, erfüllt sich, was es „vorstellen“ will“, meint Buck (1989, S. 126).

Beispiele als Quelle des „Erfühlens“ und „Erratens“ bei Wittgenstein und Lipps: Auf die zentrale Rolle der Beispiele in Wittgensteins Bedeutungstheorie wird in Kapitel 3.3.5 gesondert eingegangen. Ähnliche Grundgedanken finden sich jedoch bei Lipps (1938), auf den sich z.B. auch Hahn in seiner Betrachtung der Soziologie als „Beispielhermeneutik“ explizit bezieht (unten wird hierauf genauer eingegangen). Es gibt keine direkte Verbindung von Wittgenstein und Lipps, Gadamer (1976) stellt allerdings in seinem Vorwort zur Werkausgabe der Lipps’schen Arbeiten heraus:

„Denn was in England im Gefolge von Wittgenstein, Austin, Searle an Schürfung im Gestein der Sprache unternommen worden ist, hat nicht nur einen Vorgänger, sondern ein großartiges Gegenstück in Hans Lipps. Es ist eine schier unerschöpfliche Auskunft, die Lipps aus der Abfragung der Sprache, ihrer Wörter, Wendungen, Redensarten, Sprichwörter, praktischen Funktionen gewinnt. (...) Dies Ohr für die Sprache und dieser Blick für die Gestik zeichnen Hans Lipps unter den Phänomenologen aus“ (Gadamer 1976, S. X).

Auch Buck (1967/1989) hebt die Bedeutung von Lipps Ansatz in Bezug auf die Beispielbetrachtung heraus und verweist auf die Parallelen zu Wittgenstein. Prinzipiell unterscheidet Lipps (anders als Wittgenstein) in seinen „Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik“ von 1938 zwei Arten von Begriffen, nämlich operative Begriffe (die er *Konzeptionen* nennt) und theoretische Begriffe. Theoretische Begriffe sind solche, die in der Absicht gebildet werden, dass etwas unter sie subsumiert wird. Sie sind abstrakt, sie haben einen situationsunabhängigen „Sinn“. Buck fasst zusammen, dass bei den theoretischen Begriffen „die unmittelbare Situationsbezüglichkeit des alltäglichen Sich-Verhaltens zu den Dingen“ ausgeschaltet sei, es sei „deren Sinn (.....) festzustellen, was ‚an sich‘ ist, unabhängig von dem, was es in verschiedenen Situationen des alltäglichen Weltverständnisses jeweils ‚bedeutet‘“ (Buck 1989, S. 149). Theoretische Begriffe sind, so Lipps, „einsinnig“, sie werden „auf Erkenntnis als auf ein stationäres Ziel hin gebildet“ (Lipps 1938 / 1976, S. 56).

Konzeptionen dagegen werden ähnlich wie in Wittgensteins Gebrauchstheorie der Bedeutung gefasst. Konzeptionen sind nach Lipps auf die Situation bezogen, sie sind Praxis, es gibt sie nur „im Vollzug als Griff“:

„Deshalb können sie allenfalls wohl veranschaulicht, aber nicht wie die vorstellungsmäßigen Begriffe, unter die subsumiert wird, bestandhaft vorgeführt werden. Nur Beispiele können in die Aufnahme solcher Konzeptionen versetzen: dadurch, daß sie (...) unter der Hand die Hinsicht aufnehmen lassen, die hier leitend wird für das Zusammensehen“ (Lipps 1938 / 1976 S. 56).

Die alltäglichen Begriffe sind absichtlich flüchtig, richten sich nicht auf etwas, was es „eigentlich“ oder „an sich“ ist (Buck 1989, S. 151).

„Einen Begriff wie ‚Weg‘ versteht man, sofern man die Hinsicht gewinnt, unter der ‚ein Weg‘ auch dort entdeckt werden kann, wo jegliches äußere Merkmal dafür fehlt“ (Lipps 1938 / 1976, S. 57).

Lipps wählt den Ausdruck „Konzeptionen“, weil diese eine Art Antizipation darstellen, ein Vorverständnis enthalten:

„Ihre Unausdrücklichkeit, daß einem nämlich ihr Sinn in der jeweiligen Situation zwar deutlich ist, man aber nicht, wie bei den theoretischen Begriffen, über sie als eine für sich sachlich eindeutig explizierbare Regel ihrer Anwendung verfügt, ist die Unausdrücklichkeit eines Vorverständnisses“ (Buck 1989, S. 151).

Lipps verdeutlicht das Wesen von Konzeptionen – auch hier eine verblüffende Parallele zu Wittgenstein - am Begriff Spiel / spielen. Er zählt auf, dass man verschiedene Spiele unterscheiden kann, Wettspiele, Glücksspiele, Unterhaltungsspiele etc., dass aber auch die Kinder „miteinander spielen“ oder „ein Spiel spielen“ oder „mit einem Stück Holz spielen“. Man spielt Karten, aber auch Klavier. Jemand kann „ein Spiel treiben“ mit einem anderen, die Umstände „spielen eine Rolle“ oder ein Maschinenteil „hat Spiel“. Wir erledigen etwas „spielend“ oder wir „verspielen“ etwas (Lipps 1938 / 1967, S. 92). Was heißt dann eigentlich spielen? Lipps sagt, dass nichts einfach irgendwie heißt, das Wort ist kein Name für einen aufzeigbaren Sachverhalt. Das Verständnis bei Lipps erinnert auch hier an Wittgensteins Konzept der Familienähnlichkeit als Netz von Ähnlichkeiten, stellt Buck (1989, S. 153) heraus.

Hierbei ist ebenfalls eine bemerkenswerte Parallele zu erkennen: Lipps spricht vom „Erfühlen“ und vom „Erwecken“ der Bedeutung, Wittgenstein spricht vom „Herauskalkulieren“ aus Beispielen, dem „Erraten“ und dem „Vorschweben“ von Bedeutung (vgl. genauer dazu Kapitel 3.3.5 dieser Arbeit). „Was uns bei dem Wort *vorschwebt*, charakterisiert jedenfalls die Bedeutung“ sagt Wittgenstein z.B. in der Philosophischen Grammatik (Teil I, Kapitel VI, §75, S. 118, Hervorh. H.R.) und „Du gibst ihm Beispiele – er aber muß ihre Tendenz *erraten*, also

deine Absicht“ (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §210, S. 348, Hervorh. H.R.) . Lipps formuliert ähnlich wie folgt:

„Was heißt aber so, nämlich *spielen*? Keines von all den Beispielen ist bloß *spielen* und keines ist das auch ganz. Was eigentlich *spielen* ‚ist‘, ist nur im Durchlaufen seiner konkreten Abwandlungen zu erfühlen. In der verbalen Wurzel ist hier eine sprachliche Möglichkeit beigelegt worden, um Verschiedenstes fassen zu können. Es zeigt sich im Lichte der Sprache. Es wird etwas eingedeutet. (...) In der Sprache werden Griffe vorgestaltet, die nur keine praktischen, sondern sichtende Konzeptionen sind. Verschiedenstes bekommt das Gesicht des *Spiels*. (...) Der Bedeutungsgehalt solcher Wörter kann nicht erläutert, sondern nur durch Beispiele erweckt werden. Nur durch die Konkretion von Beispielen kann man in die Richtung gezwungen werden, in der dasjenige liegt, wofür etwas das Wort ist“ (Lipps 1938 / 1976, S. 92ff., Kursivdruck / Sperrdruck Lipps, Unterstreichung H.R.).

Beispiele dienen der Veranschaulichung der Konzeptionen in dem Sinn, dass sie praktische und sprachliche *Verstehensvollzüge* darstellen. Beispiele, so fasst Buck (1971, S. 824) die Lipps'sche Auffassung zusammen, versetzen in die Bewegtheit der Situation. Was zum Beispiel wird, ist die jeweilige konkrete Erfüllung, in der die Konzeption überhaupt erst fassbar wird. Diese Erfüllung bedeutet eine Antizipation der Richtung der Konzeption, die „Richtung einer Antizipation ist nichts anderes als die „Spur“ (...) auf die man durch das Beispiel gebracht wird“ (Buck 1989, S. 156).

Soziologie als Beispielhermeneutik: Auch im Kontext soziologischer Theoriebildung hat das Beispiel Bedeutung, seine Rolle ist zentral in der Konzeption von Hahn (1994), die u.a. explizit auf Lipps Bezug nimmt. Hahn versteht die erfahrungswissenschaftliche Soziologie als "Beispielhermeneutik". Erfahrung wird verstanden als Form des Wissens über die Wirklichkeit, da Erfahrungen aber nicht direkt mitgeteilt werden können, werden sie über Geschichten und Beispiele vermittelt:

„Die Grenze der direkten Mitteilbarkeit von Erfahrungswissen, die in dieser Unausdrücklichkeit liegt, wird umgangsweltlich gemeistert durch das Erzählen von Geschichten und Geben von Beispielen, durch die wir versuchen, etwas Unanschauliches zu veranschaulichen und so versuchen, den anderen in jene Hinsicht zu versetzen“ (Hahn 1994 13 f.).

Die soziologische Beispielhermeneutik fragt danach, was der Mensch erfährt, „indem ihm die Welt zustößt“ (Hahn 1994, S. 358), sie versucht Einsicht in die „menschlich-sozialen Verhaltensweisen zu gewinnen, indem sie sich dem Wissen, durch das wir die Mitwelt und uns selbst auslegend verstehen, nähert“ (Hahn 1994, S. 358). Sie interpretiert den einzelnen Fall als *Beispiel* einer sozialen Erfahrung, die Menschen in einer konkreten Gesellschaft machen können. Das Fallbeispiel wird aber nicht als ein Beispiel einer vorgängig schon gebildeten Theorie verstanden, sondern die Interpretation erfolgt auf der Basis der alltäglichen Begriffe:

„Der soziologische Begriff ist gebildet, wenn er der Vielfältigkeit des umgangssprachlichen Nennens der Dinge, wie sie in den Beispielen (Fällen) zutage tritt, im Hinblick auf ein typisches Allgemeines gerecht wird. (...) Soziologie als Beispielverstehen ist Geschichtenhermeneutik“ (Hahn 1994, S.182).

Sowohl in der alltäglichen Erfahrung als auch im Forschen ist das bereits Verstandene, das Vor-Verständnis zentral. Der Begriff der Lipps'schen Konzeption (vgl. oben) ist dabei für Hahn leitend: Der Erkenntniserwerb nach Lipps ist eine *Konkretion*, d.h. das Wesentliche einer Reihe von verfügbaren Erfahrungsbeispielen wird durch die "Abstraktion" des Unwesentlichen gewonnen. Dies entspricht nicht einem Verfahren, das einen Begriff definiert, indem es Fälle unter den Begriff subsumiert. Das Verfahren der Konkretion entspricht in der Auffassung Lipps unserem alltäglichen Umgangshandeln, entsprechend formuliert Hahn:

„Jedes Fragen und Forschen, ob es mit wissenschaftlichem Anspruch geschieht oder ohne auftritt, geschieht unter dem Vorgriff einer Konzeption. Denn sofern man fragt und sucht, wird schon stillschweigend etwas vorweggenommen. Jede Art von Sozialforschung antizipiert die Hinsicht, unter der sie ihren ‚Gegenstand‘ nehmen will. (...) Man versteht sein ‚Problem‘ bereits irgendwie, auch wenn man etwas bestimmtes noch nicht weiß. (...) Man greift auf Kategorien der Untersuchung gewissermaßen vor, wenn man die Dinge befragt. Damit verfügt man schon über die Dinge, da die Kategorien in je einer bestimmten Richtung auf das Fragen zurückkommen. So verbergen sich hinter den soziologischen Termini, seien sie theoretisch oder methodisch gezielt, recht eigentlich *Konzeptionen*, das sind ‚Griffe‘ mit denen man ganz selbstverständlich der wissenschaftlichen Auslegung schon vorgegriffen hat“ (Hahn 1994, S. 100f., Hervorh. Hahn).

Auch die Soziologie hat sich, so Hahn, schon für ein bestimmtes Verständnis des sozialen Lebens entschieden, indem sie Konzeptionen wie "Handlungstypologien", "Handlungsschemata" oder "Theorien sozialen Handelns" zur Erklärung heranzieht.

„Was Konzeptionen ‚eigentlich‘ sind läßt sich aber nur über das *Wie* ihrer Veranschaulichung einsehen; Konzeptionen - nämlich ‚was sie eigentlich sollen‘ - : dies läßt sich nur über *Beispiele* zeigen. Das heißt: Fragen wir nach dem ‚Wesen‘ der Konzeptionen, so müssen wir zugleich nach dem ‚Wesen‘ des Beispiels fragen“ (Hahn 1994, S. 112, Hervorh. Hahn).

Eine interpretative Soziologie im Sinne Hahns orientiert sich an einer hermeneutischen, pragmatisch und sprachphilosophisch ausgerichteten Denkweise, Hahn spricht „von einer soziologischen *Beispielhermeneutik* der *narrativen Pragmatik von Umgangserfahrungen*“ (Hahn 1994, S. 112, Hervorh. Hahn). Die Beispielhermeneutik versucht „*reflexiv* zu veranschaulichen, auf was sich Menschen schon im Zutunhaben mit den Dingen im Hinblick auf ihre Mitwelt verstehen und anderen indirekt mitteilen, was sie darin kennen und mitmeinen, aber nicht ausdrücklich „wissen“, insofern sie die Hinsichten ihres Tuns und Sprechens „unter der Hand vollziehen“ (Hahn 1994, S. 2). Dabei variiert jedes Beispiel das andere, sie sind (kreative) Wiederholungen einer sozialen Erfahrung, „die“ soziale Erfahrung gibt es aber nur in gerade dieser Vielfalt der Versionen.

Konzeptionen der Alltagserfahrungen sind bei Hahn im Lipps'schen Sinn „Griffe“, sie zeigen, wie etwas gemacht wird. Etwas Allgemeines, eine Struktur ist nur insofern erkennbar, als dass ein „Heraussehen“ der Struktur, d.h. ein Zusammensehen der Einzelfälle in einer bestimmten Richtung, unter einem bestimmten Blickwinkel in einem kreativen Prozess erfolgt:

„Etwas ‚Allgemeines‘ gibt es nur insofern, als sich eine Konzeption in einer Praxis vollzieht, die in einer bestimmten *Hinsicht* liegt. Und genau diese Hinsicht ist relevant für die Ähnlichkeit der Beispiele. ‚Allgemein‘ sind sie nämlich nur, insofern sie in einer bestimmten Richtung eine Parallele aufweisen. Die *Richtung* zu vermögen, ist Ziel und Leistung der Praxis. Im situativen Handeln vollzieht sich die Hinsicht einer praktischen Konzeption. Es wird hier aber nicht das viele Besondere zu *dem* Allgemeinen vermittelt, welches als allgemeine Prädikation schon im Bewusstsein vorliegt (...). Was und wie etwas ist, ist es in den vielen Abwandlungen, in denen wir es kennen. Auch nur in diesem Sinne ist das Allgemeine konkret, insofern wir es nur in den vielen Beispielen kennen, in denen es für uns überhaupt auftauchen kann. Aber am Ende hat man (auch als Soziologe) nicht irgendwelche Strukturen bestimmt und aus Interesse an begrifflichen Bestimmungen diese herausgestellt, sondern nur die konkreten Wendungen reflexiv wiederholt, in denen das Allgemeine überhaupt sichtbar wird. (...) Wir können uns diese Struktur nicht *an sich* vergegenwärtigen. (...) Das Heraussehen einer konkreten Struktur aus dem verschiedenen Einzelnen durch Zusammensehen gegebener Ähnlichkeiten gelingt durch schöpferisch-produktive oder ‚anschauende Urteilskraft‘, wie es Goethe einmal genannt hat. (...) Das Vermögen, in Gestalten eine ‚Struktur‘ wiederzuerkennen, gründet in den vielen einzelnen Erfahrungen, die wir machen und mit denen unser Wissen überhaupt anfängt. Das Lernen und Verstehen durch Einzelfälle vollzieht sich als Gang von Beispiel zu Beispiel“ (Hahn 1994, S. 379f., Kursivdruck Hahn, Sperrdruck H.R.).

Abschließend bestimmt Hahn den Begriff Ordnung und den Status von allgemeinen Regeln. Er verweist darauf, dass sich die „vertraute Ordnung“, das „starre System“ stets praktisch an unseren Erfahrungen zu bewähren habe (Hahn 1994, S. 382). Ordnung heißt eben nicht, ein fixes Verhaltensmuster an Regeln gelernt zu haben. Man kann die Welt nicht aus einem einheitlichen Prinzip heraus erklären, es gibt kein oberstes Prinzip: „Statt dessen bin ich jedoch immer nur auf die Mannigfaltigkeit des umsichtigen Umgangs gestoßen, aus der sich kein einheitliches und umfassendes Prinzip schließen ließ. So habe ich, wie schon viele andere auch, vorgeschlagen, bei den Phänomenen selbst zu beginnen und für diese ihre Prinzipien aufzusuchen“, lautet Hahns Fazit (Hahn 1994, S. 382).

Der „kurze Gang“ in diesem Kapitel kann nicht einmal annähernd den Reichtum der jahrhundertelangen Beschäftigung mit dem Beispiel darstellen, es wurde jedoch versucht, zunächst wesentliche Dimensionen der Auseinandersetzung um das Wesen und die Leistungen des Beispiels und die Rolle des exemplarischen Weges als fundamentale menschliche „Denkbewegung“ erkennbar zu machen. Dies soll im Folgenden anhand ausgewählter, explizit mit dem Thema Beispiel befasster Arbeiten weiter vertieft werden.

3.3.2. Aufhebung der Opposition zwischen Beispiel und Idee: Das Beispiel als Kunstwerk bei Sacksteder

Auf den auch bei Marcuschi (1976) angesprochenen Aufsatz von Sacksteder (1964) über das Beispiel soll hier ausführlicher eingegangen werden, da er, wie Buck (1979, 1989) die traditionellen Auffassungen vom Beispiel hinterfragt und eine Vielzahl möglicher Verhältnisse von Beispiel und Allgemeinem – der „Idee“ wie Sacksteder es nennt – annimmt. Dabei geht es vor allem um die Rolle von Beispielen beim Erkennen, Verstehen und Entdecken von Ideen.

Sacksteder stellt zunächst fest, dass der Gebrauch von Beispielen normalerweise als expositorisches oder rhetorisches *Hilfsmittel* angesehen wird. Der Sprechende hat eine Idee, eine Unterscheidung oder ein Prinzip „im Sinn“ und fügt Beispiele hinzu, um die Darstellung zu ergänzen oder verwendet Beispiele, um seine Idee zu *vermitteln*, d.h. der Rezipient soll anhand von Beispielen die Idee *erwerben*. Dies bedeutet aber, dass die Idee bereits vorliegen muss. Wenn der Rezipient die Idee noch nicht besitzt, kann er durch Hinzufügen eigener Beispiele überprüfen, ob er ein angemessenes Verständnis der fraglichen Idee erworben hat oder durch das Bilden eigener Beispiele versuchen, die Idee zu erfassen. Sacksteder sieht hier also eine didaktische Funktion von Beispielen und fasst sie somit auch als eine Methode des *Wissenserwerbs* auf. Dabei besteht immer eine Verbindung zu etwas Allgemeinem, einer Idee:

„Wir neigen zur Behauptung, dass dort, wo keine Idee vorliegt, ein beispielartiger Hinweis oder eine beispielartige Erzählung gar kein eigentliches Beispiel ist. Es würde sich hier nur um eine neue Erzählung oder einen neuen Gesichtspunkt handeln“ (Sacksteder 1964, S. 93).

In dem Augenblick jedoch, wo man aus der Erzählung „etwas lernen“ kann, betrachten wir dieses „etwas“ als einen Hinweis auf eine Idee, d.h. als Beispiel. Etwas, das einfach nur ein Bericht über eine Tatbestand ist, kein „Beispiel für“ ist, stellt überhaupt kein Beispiel dar.³⁰

³⁰ Sacksteder präsentiert für diese Unterscheidung ein Beispiel: „Man stelle sich ein Seminar vor, in dem Descartes' Traumargument besprochen wird. Ein Student könnte mir umständlich erklären, daß er nicht träumt und daß er an seinem Wachsein nicht zweifelt. Ich könnte ihn dann durch die Frage in die Enge treiben, ob er bloß eine Tatsache feststellt oder ob er etwas erkenntnistheoretisch Relevantes behaupten wolle. Im letzteren Fall will er wahrscheinlich, daß seine Erzählung als Beispiel eines be-

Wesentlich ist jedoch, dass Sacksteder zugleich hervorhebt, dass die *zu strikte* Annahme, dass *nur* dort, wo eine Idee gegeben ist, ein Beispiel möglich ist, eine zu starke Einschränkung des Beispielbegriffs darstellt:

„Aber wenn wir die entgegengesetzte Ansicht annehmen, daß nämlich ein Beispiel nur dann möglich ist, wenn eine Idee (oder irgendeine ähnliche Funktion, wie z.B. eine Unterscheidung, ein Prinzip, eine Verallgemeinerung oder ein Kriterium) vorliegt, die exemplifiziert werden soll, dann beschränken wir unseren Begriff eines Beispiels in sehr wichtigen Beziehungen. Erstens würde dies zu einer viel zu einfältigen Vorstellung der Funktion von Beispielen führen“ (Sacksteder 1964, S. 94).

Diese 'Einfältigkeit' besteht darin, dass man annimmt, dass zwischen Beispiel und Idee eine ein-eindeutige Zuordnungsbeziehung besteht, dass man vergisst, dass es für jede Idee viele Beispiele gibt und dass umgekehrt ein einziges Beispiel ganz verschiedene Begriffe illustrieren kann. Auch ist, wenn ein Beispiel geboten wird, dadurch nicht die Idee 'klar' (Sacksteder 1964, S. 94).

„Zweitens (...) käme der Exemplifizierung eine sehr untergeordnete Rolle zu. Wir könnten zur Annahme neigen, daß die ‚wirkliche Aufgabe‘ darin besteht, die Ideen als solche zu erwerben oder ein System von Prinzipien zu entwickeln und daß Beispiele ‚Bloß Mittel zum Zweck‘ sind, die entbehrlich wären, wenn unsere Zuhörer genügend scharfsinnig wären“ (Sacksteder 1964, S. 94).

In einer solchen Sichtweise sind Beispiele den Ideen *untergeordnet*, so dass man eigentlich, „wenn wir mit engelsgleicher Intuition versehen wären“ von Beispielen ganz absehen und uns ganz in der „Sphäre von Ideen“ bewegen könnten, Beispiele brauchten wir letztlich also nur aufgrund unserer „Untauglichkeit“ (Sacksteder 1962, S. 94). Denn eigentlich soll eine einzige Idee übermittelt werden, die Beispiele dienen nur dazu, „viele Formen auf eine zu reduzieren, indem gezeigt wird, was ihnen gemeinsam ist“, das Beispiel „kristallisiert“ eine Idee (Sacksteder 1964, S. 95).

Was Sacksteder nun interessiert, ist die Frage, ob es nicht eine Art Zwischenbereich gibt, in dem die Prioritäten umgekehrt sind, also die Ideen in ihrer Funktion „der Vorstellung eines Beispiels um des Beispiel willen“ (Sacksteder 1964, S. 95) untergeordnet sind. Hier trifft sich Sacksteder mit dem Grundgedanken Bucks (vgl. Kapitel 3.3.3.), folgende Konstellationen arbeitet Sacksteder insbesondere heraus:

- Es gibt Konstellationen, in denen das Beispiel als *Regel* für andere Fälle und als „Ausdruck einer besonderen Einsicht“ (Sacksteder 1964, S. 95) gebraucht wird. Einem einzigen Beispiel wird „Priorität über andere Fälle sowie auch über bloße Ideen, die es nur teilweise erhellen können“ (Sacksteder 1964, S. 95) eingeräumt. Das Beispiel spielt eine normative und wegweisende Rolle, es ist „eine Regel, auf die wir uns beziehen, um zu wissen, wie wir in anderen Fällen handeln sollen“ (Sacksteder 1964, S. 95). Dieses Prinzip sieht Sacksteder z.B. im englischen Rechtswesen verwirklicht oder in dem Fall, in dem wir sagen, wir müssen den Kindern „ein gutes Beispiel“ sein. Auch in der Kunst sieht Sacksteder diesen Grundsatz, wenn einzelne Meisterwerke als Prüfstein dienen. Ein ähnliches Ver-

stimmten Zustandes gelte, in dem wir uns alle befinden; oder er will durch ein Beispiel die Züge der epistemologischen Kunstgriffe klarlegen, die es uns ermöglichen sollen, die Sicherheit mit ihm zu teilen, die er selbst fühlt. Wenn er weiter darauf besteht, daß seine Darstellung nicht als Illustration beabsichtigt ist – was unsere Fragen an ihn scheinbar voraussetzen –, sondern bloß als eine Feststellung der Tatsache, daß er nicht träumt, dann besteht er in der Tat darauf, *daß seine Erzählung kein Beispiel für irgendetwas ist, sondern nur als ein Bericht über einen Tatbestand. Dementsprechend wären wir berechtigt, seine Bemerkungen als relativ uninteressant anzusehen.* Wir könnten sie sicherlich nicht als Beispiel betrachten“ (Sacksteder 1962, S. 94, Hervorh. H.R.).

ständnis wie bei Sacksteder wird etwa formuliert in dem Begriff des „normativen Beispiels“ bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) oder findet sich in Perelmans (1979) Begriff des „psychagogischen Beispiels“ wieder.

- Das Beispiel stellt eine Art *Zusammenfassung* verschiedener Ideen dar. Eine Anhäufung von Ideen entspricht dem Beispiel nur annähernd. Wenn ich die Anhäufung von Ideen versuche darzustellen, ahme ich damit das Beispiel nur nach. Sacksteder erläutert diese Auffassung an folgendem Fall: Viel eindrücklicher, als der Versuch, jemandem die Schönheiten einer Landschaft zu beschreiben, ist es, ihm die Landschaft zu zeigen. „Hier enthält der Einzelfall viele Ideen. Das bloße Vorzeigen ist höchst wirksam, während der Ideenaustausch nur Gerede war“ (Sacksteder 1964, S. 95). Im Beispiel steckt also so viel und so viel Verschiedenes, dass es nicht möglich ist, dieses angemessen auf abstrakter Ebene zu beschreiben.
- Darüber hinaus kann man auch *zusammengesetzte Beispiele* konstruieren, die als Zusammenfassung vieler Ideen dienen können. „Beispielartige Beziehungsketten“ stellen „verwickelte Ideenzusammenhänge“ (Sacksteder 1964, S. 95) dar. Ein solches zusammengesetztes Beispiel dient als *Modell* für eine wissenschaftliche Theorie, d.h. innerhalb eines komplizierten Beispiels wird die Idee den Tatsachen „angemessen“. Das Modell bietet Wege für eine sinnvolle Entwicklung von Ideen, die Fruchtbarkeit von Ideen kann sogar völlig von den Modellen abhängen, denen sie angeglichen werden können. „Solche Modelle bringen ihrerseits entscheidende Experimente hervor, in denen den Einzelfällen eine Kraft zuteil wird, die weit über ihre scheinbare Rolle als Beispiele hinausgeht“ (Sacksteder 1964, S. 96).

Eine weitere wichtige Grundunterscheidung trifft Sacksteder mit der Darstellung der zwei grundsätzlichen Zusammenhänge, in denen Beispiele auftreten können, denn daraus ergeben sich weitreichende Konsequenzen.

Beispiele erhellen und vermitteln eine bereits entdeckte Idee: Beispiele sind ein Verfahren der Darstellung oder des Erwerbs dessen, was schon entdeckt ist und damit ganz in ihrer klassischen, untergeordneten Rolle:

Wenn wir „von Beispielen sprechen, haben wir schon eine Idee oder glauben, dass jemand anderer eine Idee hat, und benützen den hinzugezogenen Einzelfall als Beispiel, um die Idee zu erhellen oder zu vermitteln“ (Sacksteder 1964, S. 99).

Beispiele dienen der Schaffung neuer Ideen: Beispiele können helfen bei der Entdeckung von Ideen, die noch nicht aufgedeckt wurden, die im Entstehen sind. In diesem zweiten Zusammenhang haben Beispiele mehr als eine untergeordnete Bedeutung: Sie dienen dazu, eine neue Idee vorzubereiten oder sie zu schaffen. Es ist ein „Experimentieren mit Beispielen, die der Entdeckung helfen“ (Sacksteder 1964, S. 99), die Motivation zur Heranziehung der Beispiele ist also eine andere:

„Denn wir beschäftigen uns mit gewissen Beispielen gerade deswegen, weil sie eigentümlich oder herausfordernd sind und uns dazu anregen, vorgefaßte geistige Strukturen neu zu erwägen, zu rekonstruieren oder sie aufzugeben“ (Sacksteder 1964, S. 99).

In dieser Entdeckungsprozedur ist die „Idee“ in der Regel eine Verallgemeinerung oder ein allgemeiner Begriff. Dieses Allgemeine wird durch das Beisteuern von Beispielen entdeckt, wichtig ist hierbei der Aspekt der „Vervielfältigung“ von Beispielen.

„Wie eine fliehende Armee, wenn zuerst ein Soldat zurückweicht, dann ein zweiter, dann ein dritter, bis die ganze Armee wieder neu gruppiert ist, so gestalten wir eine allgemeine Idee, durch die

wir die Beispiele einfangen. Indem wir die Einzelfälle vervielfältigen, wenden wir unsere Aufmerksamkeit von der Erklärung zur Entdeckung“ (Sacksteder 1964, S. 101).

Allerdings ist beim „normalen“ philosophischen Entdecken die Idee immer noch das Hauptziel der Beispielerverwendung. Sacksteder beschreibt damit eine Art gestuften, induktiven Verallgemeinerungsprozess, in dem das „Vervielfältigen von Beispielen eine Tugend“ (Sacksteder 1964, S. 100) ist.

Sacksteder geht in seinen Überlegungen jedoch weiter und denkt über radikalere Wertungen des Beispiels nach, ausgehend von der Annahme, dass es ja auch irreführend sein könnte, zwischen Beispiel und Idee zu unterscheiden. Er entwickelt die Vorstellung, dass es auch Kontexte gibt, in denen wir nicht eine Idee oder einen Begriff suchen, sondern gerade dies verhindern wollen, d.h. wenn wir vor einer Idee „fliehen“ (Sacksteder 1964, S. 101). Auch das bezeichnet er als „philosophisches Entdecken“. Um darzustellen, was er damit verbindet, verweist Sacksteder auf Bergson, der wiederum zu erklären versucht, was es heißt, eine Intuition zu haben. Bergson bietet in seiner Erklärung immer neue Beispiele, denn, wie Sacksteder meint, will er

„vermeiden, daß wir uns auf die irreführenden Ideen, die in jedem einzelnen Beispiel enthalten sind festlegen. Deswegen bietet er immer neue Beispiele. Um uns daran zu hindern, irgendeine fixe Idee aus ihnen abzuleiten, stellt er sie mutwillig einander gegenüber. (...) Er bemüht sich, uns daran zu hindern, uns mit einer einzigen Idee (...) zufriedenzugeben. Denn er gibt diese Beispiele nicht, um uns einen Begriff einer Intuition, sondern um uns eine Intuition zu geben. Für ihn ist eine Intuition gerade das Gegenteil eines Begriffes“ (Sacksteder 1964, S. 101).

Es bleibt natürlich dann die Frage, was es eigentlich ist, was dann in einem solchen Fall durch die Beispiele erreicht werden soll. Es geht ja eindeutig nicht darum, eine Idee zu illustrieren oder zu verdeutlichen oder Begriffe zu schaffen. Es ist am Ende nach Sacksteder Überlegungen eben etwas, was nicht allgemein ist, etwas „Unintellektuelles“, „Partikuläres“:

„Es ist ein wenig riskant, festzustellen, woran wir uns in diesem Fall klammern sollen, aber ich habe den Verdacht, daß es an etwas ist, was den Beispielen selbst sehr ähnlich ist. Es ist der nicht-intellektualisierte Inhalt, in dem wir uns befinden oder den wir in uns selbst und in unsere alltäglichen Handlungen und Gewohnheiten sehen. (...) Was wir sehen sollen, ist, wie die Beispiele selbst, gar nicht allgemein. Es ist sogar in einem endgültigen Sinn partikulär“ (Sacksteder 1964, S. 101).

Eine Idee durch Vielfältigkeit von Beispielen *suchen* oder vor einer Idee durch Vielfältigkeit von Beispielen *fliehen* sind also bei Sacksteder zwei Arten des philosophischen Entdeckens. Beide Verfahren nehmen, so Sacksteder, an, dass die „kumulative Kraft von Beispielen eine Art Einsicht ist“ (Sacksteder 1964, S. 102), die Wichtigkeit der Idee ist jedoch unterschiedlich.

Anhand der beiden Entdeckungsweisen kommt nochmals das Verhältnis Beispiel und Idee in den Blick: Sacksteder sagt, dass wir den „naiven Glauben“ an das Zusammenfallen von unseren Beispielen und den Ideen, deren Exemplifizierung die Beispiele angeblich darstellen, aufgeben müssen. Die „glückliche Harmonie“ zwischen beidem, Beispielen und Ideen, hält er nämlich für einen Ausnahmefall. Er spielt zur Aufbrechung einer festgelegten Sichtweise verschiedene mögliche Fälle durch, in denen keine „Harmonie“ herrscht:

Die Beispiele sind der Idee nicht angemessen: Die Idee die sich aus den Beispielen ergibt, ist „zu eng“ oder „zu weit“. Als Beispiel nennt Sacksteder den klassischen Wittgenstein-Fall, dass jemand sagt „Zeig den Kindern ein Spiel“ und als Reaktion auf das Handeln des Angesprochenen äußert: „Das ist nicht die Art von Spiel, die ich gemeint habe“. Sacksteder sagt nun, dass das Beispiel der Idee *nie* angemessen ist, das es sich um eine „ein-mehrdeutige Beziehung, deren eine Seite irgendwie abstraktiv ist“ (Sacksteder 1964, S. 102) handelt. Es ist

die Aufgabe des Zuhörers „die Formulierung des Beispiels vorsichtig zu beachten und mutwillige Interpretationen oder Neigungen zu vermeiden, in dem Beispiel etwas, was nicht beabsichtigt ist, zu sehen“ (Sacksteder 1964, S. 102).

Die Idee ist den Beispielen nicht angemessen: Unsere spielerische Neigung, Beispiele ständig umzuarbeiten und unter den verschiedensten Gesichtspunkten, auf die sie hindeuten, zu untersuchen, zeigt nach Sacksteder dieses Verhältnis an. „Auf diese Weise erkennen wir die ununterbrochene und in der Tat unvermeidliche Mangelhaftigkeit unserer ideologischen Schemata. Vielleicht gelingt es uns sogar, das pathologische Vertrauen zu ihnen zu verlieren. So betrachtet, ist das Beispiel nur das, was es ist“ (Sacksteder 1964, S. 102). Das Beispiel auf eine Idee zu reduzieren, die es nur teilweise ausdrücken kann, ist, so Sacksteder „eine Art von Perversität. Die Fähigkeit, sich in einer Menge von Beispielen zurechtzufinden, kann daher um ihrer selbst willen der Mühe wert sein“ (Sacksteder 1964, S. 102). Es sei deshalb der falsche Weg, wenn wir ein Schema entdecken oder erörtern wollen, das durch ein Beispiel angeblich illustriert ist. „Es kann sein, daß es nur Beispiele gibt, und daß unsere Überzeugung, daß ihnen Ideen entsprechen, nur eine Illusion ist, die therapeutischer Behandlung bedarf“ (Sacksteder 1964, S. 102).

Das Beispiel soll bestehende Ideen vernichten oder in Frage stellen: Sacksteder entwickelt auch die Vorstellung des Beispiels als eine Art „Entwicklungsverfahren“ für Ideen. Das Beispiel dient dazu, eine vorläufige Idee zu erschüttern oder sie durch eine scheinbar bessere Idee zu ersetzen. „In diesem Fall bildet das Beispiel einen Übergang. Es steht an der Stelle, wo es zugleich unter die erste Idee zu fallen und nicht zu fallen scheint. Eine Art erzwungener Assimilation ergibt etwas, das als Fortschritt erkennbar ist“ (Sacksteder 1964, S. 103). Diese Auffassung finde ich sehr anregend: denn anders als ein klassisches Gegenbeispiel muss ein solche Beispiel tatsächlich ein merkwürdiger „Zwitzer“ sein: Um die Ausgangsidee zu erschüttern, muss es ihr widersprechen, aber nicht so, dass die gesamte Idee damit hinfällig wird. Letztlich aber wird man mit Hilfe solcher Beispiele nie „die“ Idee finden können, denn der Prozess hat kein echtes Ende: „Aber wir finden keinen vollkommen angemessenen Allgemeinbegriff, da wir genau das erreichen, was wir erreichen. Es gibt immer noch ein Beispiel und ein neues Rätsel“ (Sacksteder 1962, S. 103).

Letztlich scheint Sacksteder sich zu der Position zu bewegen, dass ein Beispiel trotzdem nicht vollständig davon *getrennt* werden darf, was es eigentlich exemplifizieren soll, dies ist ein „Fehler in der Logik der Beispiele“ (Sacksteder 1962, S. 103). Jedoch: Die Opposition von Idee versus Beispiel ist falsch, die Annahme, dass es sich um zwei verschiedene „Dimensionen“ handelt, ist falsch. Sacksteder verweist auf Kants Redeweise, dass Beispiele ohne Ideen blind sind und Ideen ohne Beispiele leer. In Fortführung dieses Gedankenganges kommt er zu der Erwägung, dass

„ein echtes Beispiel einem Kunstwerk gleicht (...). *Es ist zugleich Erkenntnis und Einzelfall.* Auf eigentümlich Art hat es ein *zweifaches Wesen und eine zweifache Richtung.* Es kann uns z.B. eine Art von Modell für die Anwendung einer Idee liefern und gleichzeitig eine Art von Metapher aufstellen, die auf eine andere Idee hindeutet. Ich bin davon überzeugt, daß etwas Derartiges vor sich geht, wenn Beispiele auf wirklich sinnvolle Art benutzt werden“ (Sacksteder 1962, S.103 f. Herv. H.R.).

Das Beispiel, so würde ich sagen, „oszilliert“ sozusagen, beide Dimensionen sind „irgendwie“ präsent im Beispiel. Sacksteder selbst kommt jedoch auch zu keinem endgültigen Urteil über das „Rätsel Beispiel“:

„Als Resultat meiner Reflexionen neige ich dazu, ein *Beispiel als den Lokus des Staunens* zu definieren. Heutzutage ziehen wir einfachere Worte vor und sprechen von milder Verwirrtheit

(puzzlement). (...) Das Fortschreiten der Philosophie könnte eine Art umfassendes Beispiel sein, genauso wie ihr Anfang immer das Staunen ist. Ihr Fortschritt kann tatsächlich der Gebrauch von Beispielen sein, da sie doch zugleich teilweise Ende und Anfang sind. Wenn dieser Gebrauch pervers ist, dann bleibt uns nur die Verwirrung übrig. Wenn er aber aufbauend, offenbarend oder heilend ist, dann deutet er auf eine Familienähnlichkeit mit dem antiken Streben der Philosophie nach einem Beispiel, das wir, so scheint es, mit Staunen betrachten können“ (Sacksteder 1962, S. 104).

Sacksteder bringt also keine endgültige „Aufklärung“, formuliert aber viele Ansatzpunkte für die kreativen Kräfte des Beispiels, die auch für die Analyse konkreten, alltäglichen Sprachgebrauchs inspirierend sind. Viele Jahre später beschäftigt das Verhältnis zwischen Idee und Beispiel, Beispiel und Allgemeinem oder Ganzem die Forschung offenbar noch auf ähnliche Weise und die Frage bleibt weiter offen, Gelley (1995) formuliert, wohl ohne Sacksteder zu kennen, die folgenden Überlegungen:

„Can we ever expect to see the whole since we have been shown only a part? Perhaps, though, the function of example is precisely to divert us from the two limiting terms – the whole *from which* and the whole *toward which* – and disclose an *in between*, an opening for picturing, for illustrative realization“ (Gelley 1995, S. 3, Hervorh. Gelley).

Gelley nimmt auch auf die dekonstruktivistische Perspektive von Derrida Bezug, der Aufspaltung als ein Hemmnis in jedem Gedankengebäude problematisiert, jede Art von Segmentierung löse genau die Einheit auf, die das Beispiel garantieren solle. Was wirksam ist am Beispiel, so formuliert Derrida, ist „a principle of contamination, a law of impurity, a parasitical economy“ (Derrida 1988, S. 206, zit. n. Gelley 1995, S. 11).

3.3.3. Das Beispiel außerhalb der „Subsumptionslogik“ bei Buck

Günther Buck, Philosoph und Erziehungswissenschaftler, beschäftigt sich mit der Frage, wie sich Lernen, Verstehen von etwas und Verständigung unter Menschen vollzieht; er untersucht die Struktur von Verstehensprozessen und des Lernens durch Beispiele. In diesem Kapitel wird vor allem auf eines seiner zentralen Werke, „Lernen und Erfahrung - Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion“, eingegangen; es erschien in erster Auflage bereits 1967 und ist 1989 in einer dritten, um einen dritten Teil erweiterten Auflage erschienen, die nach dem Tod Bucks 1983 posthum von Ernst Vollrath herausgegeben wurde. Buck beschäftigt sich umfassend mit dem Beispiel in der Philosophie (s. auch die Bezugnahmen hierauf in Kapitel 3.3.1.) und er entwickelt ein Beispielverständnis, auf das vielfach Bezug genommen wird, weil das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem bei Buck - ähnlich wie bei Sacksteder oder Hahn - außerhalb der Subsumptionslogik bestimmt wird und das Beispiel als fundamentales Mittel des Verstehens und der Erkenntnis in den Mittelpunkt gestellt wird. Diese Perspektive ist auch für die Analyse von Alltagskommunikation interessant, Bucks Ansatz wurde bereits bei Keppler (1988) zur theoretischen Grundlage der Analyse von Gesprächen gemacht (vgl. dazu Kapitel 4.3.). Buck selbst versteht sein Werk auch als Beitrag zu einer „Theorie der Bildung“ (Buck 1989, S. 4).

Das Besondere weist paradigmatisch über sich selbst hinaus: Das zentrale Thema bei Buck ist die „einführende Verständigung“, d.h. „Verständnis erst eröffnende Verständigung“ (Buck 1989, S. 2). Dies, nämlich Verständnis erst zu eröffnen (und nicht etwas einfach mitzuteilen oder etwas Verstandenes zu beweisen), ist für ihn die spezifische Kunst des Lehrens. Aber Alltag und Unterrichten sind für ihn keine getrennten Sphären und in beiden dient das Beispiel (wie auch die Analogie) als eine zentrale Verständigungsform. Auch beim „einsamen“

Erfahren und Lernen - im Prozess der Selbstvermittlung von Wissen und Verhaltensweisen - bedienen wir uns „von selbst“ der Beispiele. Buck nennt dies ein Verfahren, bei dem man „*das Besondere ohne weiteres als über sich selbst hinausweisendes Paradigma nimmt.* (...) Jedes Lernen, auch das einsame, geht in dem auch die Selbstvermittlung umgreifenden Vermittlungshorizont der Sprache vor sich“ (Buck 1989, S.2, Hervorh. H.R.). Die - nicht wissenschaftstheoretisch verstandene - Induktion spielt für Buck in diesem allgemeinen Verständigungsprozess die zentrale Rolle; Beispiele bezeichnet er als „elementare Formen des Verständlichmachens“, als universale „Verständigungsformen“ im Gespräch:

„Schon unser alltägliches Miteinander-Reden, das gemeinsame Besorgen der Lebenspraxis ist von elementaren Formen des Verständlichmachens durchsetzt, die auch der planmäßigen Unterrichtung und Unterweisung zugrunde liegen. Derartige Elemente sind z.B. die *Analogie und das Beispiel*, beides *Verständigungsformen von universaler Bedeutung.* (...) Beides, die Verständigung und das Lernen, soll im folgenden auf eine Struktur hin ausgelegt werden, die wir als *Induktion* zu fassen versuchen. (...) Es gibt (...) in der Neuzeit neben dem wissenschaftstheoretischen auch einen pädagogischer Begriff der Induktion (...). Das Problem der rechten ‚Methode‘, des Ganges von der Anschauung zum Begriff, vom Besonderen zum Allgemeinen, vom Bekannten zum Unbekannten u.s.w. ist hier stets ein Problem der Induktion in einem weiteren (...) Sinne“ (Buck 1989, S. 1f., Hervorh. H.R.).

Lernen und Lehren, aber auch jede Art von Verständigung und Verstehen hat, so Buck, eine „eigentümliche Gangstruktur“ (Buck 1989, S. 10). Diese Gangstruktur ist zentral nicht nur für die Didaktik und in der philosophischen Analyse wissenschaftlicher und außerwissenschaftlicher Verständigung, sondern auch für die Logik, die Methodologie, die Rhetorik und die Ethik:

„Es ist die Erfahrung, daß das Lernen eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem, auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonnten auf Grund von schon Gekonntem ist. In dieser Stufenfolge stellt sich als letztes Bekanntheitssubstrat die Erfahrung (genauer: bestimmte Erfahrungen) heraus, auch da, wo das Bekannte, auf Grund dessen wir etwas Neues lernen, keine Erfahrung i.e.S., sondern Resultat begrifflicher Vermittlung ist. Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als Voraussetzung allen Lernens“ (Buck 1989, S. 11).

Genau dieses Anknüpfen am Bekannten ermöglicht der „induktive Weg“. Das Beispiel ist deshalb beim Lehren und Lernen von hervorragender Bedeutung, denn das Beispiel hat im Sinne von Aristoteles epagogische Funktion, es ermöglicht eine Hinführung zum Allgemeinen, indem es an Unbewusstes, an unausdrücklich Bekanntes anknüpft. Das Ausgehen von der Erkenntnis des Besonderen ist in Wahrheit ein Ausgehen von einem darin implizierten Allgemeinen:

„Ein Beispiel könnte uns nicht auf das Allgemeine bringen, wenn wir nicht das Besondere immer schon in allgemeiner Hinsicht kennen. An Hand des Beispiels kommen wir auf etwas zurück, was als allgemeine Hinsicht in unserer Kenntnis des Besonderen schon leitend ist. Wir werden uns seiner bewußt. (...) Daß man zum Zweck der Belehrung und Überzeugung analoge Beispiele häuft, hängt von der speziellen Situation ab (...). Prinzipiell kann das Allgemeine an Hand *eines* - treffenden - Beispiels eingesehen werden. (...) Das Wesen des induktiven Lernens besteht also darin“³¹ (Buck 1989, S. 38f.).

³¹ Buck (1989, S. 39f.) verweist darauf, dass im Lichte eines solchen Verständnisses das von modernen psychologischen Lerntheorien so benannte „Übertragungsproblem“, d.h. wie man das an einem Besonderen Gelernte auf etwas anderes „übertragen“ kann, sich als Scheinproblem entlarvt. Wir lernen, so Buck, niemals nur etwas Besonderes (eine Fertigkeit, ein bestimmtes Wissen), sondern wir erlernen immer „Dispositionen für künftiges Lernen“ (Buck 1989, S. 40). Wenn jemand etwas gut gelernt hat, hat er nicht nur etwas Bestimmtes, etwas „Besonderes“ gelernt, sondern zugleich ist er nun besser fähig, Neues zu lernen – dies genau sei, so Buck, der Lernprozess.

Für Buck ist also das Beispiel ein zentrales Verfahren für Verständigung und Lernen. Ein eingeschränktes Verständnis des Beispiels bzw. seiner Leistungen hat sich aber, so stellt Buck zusammenfassend fest, in der Philosophie unter den Eindruck der Begrifflichkeiten der modernen Naturwissenschaften etabliert, nämlich dass „etwas insofern und nur insofern ein Beispiel ist, als es im prägnanten Sinn Fall, und d.h. hinsichtlich aller Besonderheiten gleichgültiger Fall eines exakten, zum Zwecke wissenschaftlicher Erkenntnis geschaffenen und unter einem Terminus veröffentlichten Begriffs ist“ (Buck 1989, S. 136). Dies Verständnis setzt sich auch allgemein durch, so dass Klafki im pädagogischen Kontext sogar formuliert, das Beispiel sei eben nur ein „Beispiel für...“ ein Allgemeines und damit in seiner Besonderheit für das Allgemeine *gleichgültig* (Klafki 1956, nach Buck 1989, S. 136) – eine Ansicht mit der sich ja auch andere Autoren kritisch auseinandergesetzt haben (vgl. dazu etwa Sacksteder (1964) wie in Kapitel 3.3.2 dargestellt).

Von dieser Ansicht setzt sich auch Buck entschieden ab. Er betont, dass das Allgemeine nicht identisch ist mit der Art des Allgemeinen, das im naturwissenschaftlichen Gesetz vorliegt, dass das Verhältnis Gesetz – Fall gerade nicht als „exemplarisch“ zu verstehen ist: „Mehr noch: das Verhältnis von Beispiel und demjenigen, wofür es Beispiel ist einerseits und das Verhältnis von Fall und Gesetz andererseits schließen sich aus“ (Buck 1989, S. 136).

Wenn etwas – wie in den Theorien des exemplarischen Lernens – exemplarisch genannt wird, so heißt das, dass das Beispiel, ähnlich wie bereits formuliert „aus sich allein heraus schon die Kraft hat, ein Allgemeines sichtbar zu machen. Es ist prinzipiell möglich, daß *ein* gut gewähltes ‚treffendes‘ Beispiel dem Verstehen weiterhilft. Es widerspricht aber dem Wesen der naturwissenschaftlichen Gesetzeserkenntnis, aus einem einzelnen Fall das Gesetz erschließen zu wollen“ (Buck 1989, S. 137).

Das Besondere, das Beispiel im Sinne von Buck, ist in seiner Besonderheit eben *nicht* gleichgültig für das Allgemeine. Das Allgemeine erschließt sich „zwar im *Durchgang* durch das Beispiel, aber im Durchgang durch die *Besonderheiten* der Möglichkeiten der Abwandlungen des Allgemeinen. Gerade darauf, daß die Besonderheit ins Spiel kommt, beruht hier offenbar die für ihre Tauglichkeit unerläßliche ‚Konkretheit‘ der Beispiele“ (Buck 1989, S. 137).

Exemplarische Verständigung: Auf der einen Ebene des Verstehens und der Verständigung liegt also die Beziehung zwischen Beispiel und dem, wofür es Beispiel ist. Anhand von Beispielen, meint Buck, kann man sich über etwas anders nicht Bestimmbares Allgemeines verständigen, er formuliert den m.E. zentralen Satz:

„So gewiß also Beispiele immer über sich hinausweisen: Man verständigt an Hand von Beispielen vorzüglich über solches Allgemeines, *das exakt weder bestimmt noch bestimmbar ist*“ (Buck 1989, S. 138, Hervorh. H.R.).

Die Verständigung ist erreicht, indem man *ohne* Vermittlung durch einen expliziten Begriff durch die Beispiele nun auch über Anderes, Analoges Bescheid weiß, Buck nennt dies „exemplarische Verständigung“.

Er räumt aber ein, dass das Ausgehen vom Bekannten, vom Vorverständnis dazu führen kann, dass das Vorverständnis in Befangenheit und Stereotypie der Antworten umschlagen könne - das Vorverständnis „verdunkelt“ die neue Situation, mit der wir konfrontiert werden, statt sie aufzuschließen (Buck 1989, S 40), er nennt dies „Dialektik des Vorverständnisses“. Buck kritisiert in diesem Zusammenhang jedoch die Redeweise vom positiven und negativen Transfer in modernen Induktionstheorien, da hier davon ausgegangen werde, dass das Generalisieren ein *Produkt* spezieller Verhaltensweisen (die nach dem Reiz-Reaktionschema erklärt werden) sei - Buck bezeichnet diese Konzeption als „überhaupt keine Weisen des Verstehens, geschweige denn eines Verstehens „im allgemeinen“ (Buck 1989, S. 40).

„Das gilt nun aber allgemein für alle ‚*exemplarische Verständigung*‘: Man versteht von einem aus das andere, *ohne daß es nötig und oft sogar mögliche wäre, das Gemeinsame analytisch herauszustellen*, um so, wie bei der Gesetzeserkenntnis, die Fälle erst als Fälle identifizieren zu können“ (Buck 1989, S. 138, Hervorh. H.R.).

Die Beispiele verweisen immer auf etwas Allgemeines, das aber u.U. gar nicht mehr für sich formuliert werden kann, sie verdeutlichen im Kant’schen Sinn ein Verfahren der Einbildungskraft, fasst Buck zusammen (Buck 1989, S. 138), und nimmt explizit Bezug auf die Erklärung Wittgensteins zur Struktur des Beispielverstehens (vgl. dazu Kapitel 3.3.5.).³² Buck selbst formuliert bezüglich der Verständigung über die Bedeutung eines Wortes der natürlichen Sprache ganz im Geiste Wittgensteins:

„Nur an den Beispielen der Wendungen, in denen Wörter einer Sprache gebraucht werden, lassen sich die Hinsichten der in der Sprache geschehenden Auslegung der Welt vergegenwärtigen. Der Bedeutungsgehalt eines Wortes ist kein für sich bestehender, begrifflich fixierbarer Sachverhalt, demgegenüber die Besonderungen der Verwendung des Wortes gleichgültig wären. Die Bedeutung eines Wortes vollzieht sich im eigentlichen Sinn erst in den jeweiligen Wendungen, und von daher muß auch das Wesen ihrer „Veranschaulichung“ durch Wendungsbeispiele verstanden werden“ (Buck 1989, S. 138).

Auf einer anderen Ebene des Verstehens und der Verständigung liegt nach Buck die Beziehung zwischen Fall und allgemeinem Sachverhalt. Man kann auch „von den Fällen her“ über einen allgemeinen Sachverhalt belehrt werden, dies ist eine „lehrende Induktion“ (Buck 1989, S. 139). Diese hat jedoch, so Buck, nicht den dem Beispiel eigentümlichen Charakter der Veranschaulichung, sondern das Allgemeine wird demonstriert, im Sinn von Kant „direkt“ dargestellt. Dies ist dort am einfachsten möglich, wo das einzelne Exemplar von vornherein als Repräsentant eines Allgemeinen verstanden wird, z.B. bei einer biologischen Art.

Buck untersucht in einem weiteren Schritt genauer die Typen des Gebrauchs des Ausdrucks „Beispiel“, um so die Funktionen zu klären, die Verständnis ermöglichen. So werden folgenden „Verwendungssinne“ (Buck 1989, S. 140ff.) unterschieden:

1. Beispiele sollen induktiv etwas „beweisen“: Buck setzt den Ausdruck *beweisen* selbst in Anführungszeichen, er versteht darunter, dass man durch das Anführen von Beispielen eine „These erhärten“ oder eine „Behauptung belegen“ will (1989, S. 140f.). So führt man z.B. zur Erhärtung der These, dass in der Regel Substantive mit einer bestimmten Endung ein einheitliches Genus haben, möglichst viele Beispiele an. Wenn man die Behauptung, dass Paul *häufig* lügt, belegen will, zählt man eine ganze Reihe von Beispielen auf. Man soll an den Beispielen sehen, dass es Paul zur Gewohnheit geworden ist, zu lügen. Bei einem solchen Gebrauch des Beispiels, betont Buck, muss man den „Sinn“ der jeweiligen These jedoch schon verstanden haben, man muss z.B. wissen, was „Geschlecht eines Wortes“ bedeutet oder was „Lügen“ sind. Diese Art des „Beweisens“ entspricht, so Buck, der von Bacon kritisierten „Induktion ‚per enumerationem simplicem‘“ (Buck 1998, S. 141). Solche Beispielaufzählungen hält Buck jedoch für eine Verfahrensweise der „alltäglichen Erfahrung“ (Buck 1989, S. 141).

³² Buck zitiert hier Wittgensteins „Philosophische Untersuchungen“: „Und gerade so erklärt man etwa, was ein Spiel ist. Man gibt Beispiele und will, daß sie in einem gewissen Sinn verstanden werden. - Aber mit diesem Ausdruck meine ich nicht: er solle nun in diesem Beispiel das Gemeinsame sehen, welches ich - aus irgendeinem Grunde - nicht aussprechen konnte. Sondern: er solle diese Beispiele nun in bestimmter Weise *verwenden*. Das Exemplifizieren ist hier nicht ein *indirektes* Mittel der Erklärung, - in Ermangelung eines Besseren“ (Philosophische Untersuchungen, §71, S. 280, Hervorh. H.R.). Eine genauere Beschäftigung mit der Rolle der Beispiele bei Wittgenstein erfolgt in Kapitel 3.3.5.

Allerdings haben im letztgenannten Fall die Beispiele in Bezug auf die *Art* des Lügens zugleich *veranschaulichende* Funktion, d.h. es wird veranschaulicht, um welche Art von Lügen, um welche Motive für das Lügen es geht. Die Lügen-Vorfälle sind nicht nur „induktiv beweisende“, sondern zugleich auch veranschaulichende Beispiele (vgl. dazu unten). In diesem Sinn argumentieren viele Jahre nach Buck auch Deppermann / Lucius-Hoene (2003).³³

Bei der These bezüglich des Zusammenhangs von Substantivendungen und Genus können die Beispiele auch veranschaulichend gemeint sein, d.h. in der Absicht eingeführt werden, den noch nicht verstandenen Sinn des Ausdrucks „Geschlecht eines Wortes“ zu verdeutlichen, meint Buck (1989, S. 141).

2. Beispiele weisen Sachhaltigkeit aus, sind eine bezeugende Instanz: Buck bezieht sich auf Aristoteles und seine Rede davon, dass Beispiele, wenn sie einem Etyhmem nachgestellt werden, als glaubwürdige Zeugen fungieren. Das Beispiel ist eine bezeugende Instanz, „durch seine Existenz soll das Besondere für die Möglichkeit dessen eintreten, wofür es als Beispiel angeführt wird“ (Buck 1989, S. 142). Diese Funktion entspricht, so Buck, dem was Wolff und Kant als die Funktion des „Ausweisens der Realität der Begriffe“ verstehen. Beispiele sollen durch ihre Existenz die Sachhaltigkeit von Begriffen oder Sätzen (dass sie keine Fiktionen sind) ausweisen (Buck 1989, S. 140). Wie beim induktiven Beweisen hat das bezeugende Beispiel nicht die Aufgabe des Verständlichmachens, der Sinn des „Bezeugten“ muss dem Adressaten schon klar sein. Während die in einer induktiven Aufzählung verwendeten Beispiele in gewisser Weise eine These „beweisen“, legt das bezeugende Beispiel lediglich dar, dass es das, worauf es Bezug nimmt, überhaupt gibt (Buck 1989, S. 141).

3. Veranschaulichen - Beispiele machen einen allgemeinen Sachverhalt klar: Buck verdeutlicht das „Klarmachen“ an einem Beispiel: Man könne einen Ausdruck wie „Mittel-Zweck-Relation“ durch Anführen des Beispiels des Hauses und des Darin-Wohnens klarmachen, der Ausdruck könne dem Adressaten „bewusst werden“: Man erinnert an etwas Vertrautes, damit „dem anderen ‚aufgeht‘ was gemeint ist“ (Buck 1989, S. 142).

Vom Veranschaulichen zu unterscheiden ist nach Buck das „Demonstrieren“. Wenn in einem Schulbuch der Sachverhalt „verbundene Gefäße“ dargestellt und erklärt wird und die Gießkanne und der artesische Brunnen als „Beispiele“ angeführt werden, dann sind dies eigentlich Demonstrationsobjekte:

„Man sieht die Gießkanne erst dann als ein ‚verbundenes Gefäß‘, wenn dieser Sachverhalt an geeigneten Demonstrationsobjekten vorgeführt worden ist. Sonst geschieht es, daß man von einem naiven Verständnis des Ausdrucks ‚verbundene Gefäße‘ her sich weigert, gerade in der Gießkanne etwas Derartiges zu sehen“ (Buck 1989, S. 142).

Gießkanne und artesischer Brunnen sind „Fälle“ eines Sachverhaltes, keine Beispiele im Verständnis von Buck. Erst wenn der Sachverhalt „verbundenes Gefäß“ demonstriert wurde, ist einem klar, wie man dazu kommen kann, zu sagen, die Gießkanne sei ein „Beispiel dafür“ (Gerade das erscheint mir aber als auch eine wesentliche Leistung des Beispiels im Sinne der Schärfung der Urteilskraft).

Sollen Beispiele etwas im Buck’schen Sinn veranschaulichen, so kann sich die Veranschaulichung auf verschiedene Arten von „Ausdrücken“ beziehen, d.h. auf wissenschaftliche, theore-

³³ Auf diese doppelte Funktion weisen viele Jahre später auch Deppermann / Lucius-Hoene (2003) in ihrer gesprächsanalytischen Bearbeitung einer biographischen Erzählung hin und sprechen von semantischer Explikation der Konklusion durch „Beispielgeschichten“ (vgl. dazu Kapitel 4.8.).

tische Begriffe ebenso wie auf Ausdrücke der Alltagssprache oder Aussagen beliebiger Art. Zudem gibt es veranschaulichende Beispiele auch für Verfahrens- und Verhaltensweisen – die Beispiele veranschaulichen ein Verfahren oder eine Methode, man wird in eine Praxis eingeführt, gewinnt jedoch nicht einen für sich formulierbaren Methodenbegriff:

„Der Bezug auf eine Praxis, in die das Beispiel einführt, spricht sich aus in der Wendung, daß man dem Beispiel eines anderen ‚folgt‘, oder in der Rede vom ‚guten‘ oder ‚schlechten‘ Beispiel, das einer gibt und das sich insofern der Nachfolge empfiehlt oder nicht empfiehlt“ (Buck 1989, S. 143).

Das Beispiel bringt jemanden auf eine Spur, auf der man das Prinzipielle selbst entdecken kann, indem es denjenigen in eine Praxis versetzt – man wird in einen *Mitvollzug* versetzt (Buck geht hier genauer auf Kants Exempel-Begriff ein, vgl. dazu Genaueres in vorangegangenen Kapitel 3.3.1.)

Die Struktur des Verstehensprozesses: In seinem zentralen Kapitel untersucht Buck, wie die Struktur des Verstehensprozesses zu begreifen ist, die durch ein Beispiel in Gang kommt. Dies heißt: Wie ergibt sich aus dem als Beispiel angeführten Besonderen das Verständnis des Allgemeinen? Mit Bezug auf Lipps und Wittgenstein sagt Buck, dass sich die Bedeutung einer „Konzeption“ (vgl. dazu oben) überhaupt erst im konkreten Zusammenhang – sprich durch Beispiele - vollzieht. Es gibt außerhalb der wissenschaftlichen, theoretischen Begriffe nichts, was nicht erst durch Konkretion, d.h. durch Beispiele, vollzogen wird:

„An Hand von Beispielen nehme ich Konzeption, d.h. die in ihr indizierte Richtung einer Antizipation auf, die sich in dem als Beispiel zitierten konkreten Zusammenhang erfüllt. Weil sich die Bedeutung einer Konzeption erst im konkreten Zusammenhang vollzieht, kann sie *nur* durch Beispiele vergegenwärtigt werden. Die Notwendigkeit eines ‚induktiven‘ Verstehensganges ist durch die Struktur der Konzeptionen selbst gegeben (...). Wenn sich die Konzeption überhaupt erst in dem als Beispiel zitierten erfüllt, *das Allgemeine also nur im Besonderen faßbar ist*, dann scheint damit der eigentliche Rechtfertigungsgrund für die alte Lehre vom Beispielverständnis als ‚intuitivem Akte‘ gefunden zu sein“ (Buck 1989, S. 156, Hervorh. H.R.).

Ist es also so, fragt Buck, dass das Allgemeine angesichts des Besonderen, des Beispiels, in einem intuitiven Akt „schlagartig“ klar wird? Das hieße aber, so Buck, dass ein Beispiel verstehen hieße, „es voraussetzungslos zu verstehen, ohne jedes wie auch immer geartete Vorverständnis, *wofür* es ein Beispiel ist“ (Buck 1989, S. 156, Hervorh. H.R.). Ein gutes Beispiel wäre dann eines, das ohne Weiteres einleuchtet und das kein Vorverständnis erfordert. Dies genau ist aber nicht der Fall, stellt Buck deutlich heraus. Obwohl Buck das Beispiel eben gerade nicht im Sinne der Subsumtion unter einen Begriff versteht, muss es doch ein Vorverständnis dessen geben, was ein Beispiel „soll“, und diese Information findet sich im „Kontext der Verständigung“:

„Es steht einem Besonderen nicht einfach ins Gesicht geschrieben, *woraufhin* es als Beispiel verstanden werden soll. *Dasselbe kann zum Beispiel für Verschiedenes werden*. Beispiele werden immer in einem *Kontext der Verständigung* angeführt, und erst dieser Kontext entscheidet über die bestimmte Hinsicht, in der man das Beispiel ‚nehmen‘ soll. Dafür, was ein Beispiel überhaupt jeweils ‚soll‘, ist z.B. das in einer bestimmten Frage immer schon enthaltene Vorverständnis maßgebend. Beispiele stehen von vornherein in einem bestimmten *Erwartungshorizont*“ (Buck 1989, S. 157, Hervorh. H.R.).

Dieser *Kontext der Verständigung*, der den entscheidenden Schlüssel liefert, ist zentral in der Analyse natürlichsprachiger Kommunikation. Das, worauf sich ein Beispiel bezieht, wohin es über sich selbst hinaus verweist, ist in der Kommunikation auf verschiedene Arten deutbar: im weitesten Sinne durch den gesamten Kontext eines Gesprächs oder im Zusammenhang des behandelten Themas oder Subthemas, im engsten Sinn durch eine ganz konkrete Aussage oder einen ganz konkreten Begriff, die / der als sprachliche Realisation des Allgemeinen

gedeutet werden kann. Die Ausdrücke „Kontext der Verständigung“ und „Erwartungshorizont“ sind m.E. angemessene Beschreibungskategorien für die *weitestmögliche* Fassung des „Über-sich-selbst-Hinausweisens“ eines Beispiels. Die prinzipielle Indeterminiertheit des Beispiels selbst, d.h., wie Buck es formuliert, dass „dasselbe“ zum Beispiel für Verschiedenes werden kann, ist auch bei Marcuschi (1979) ein zentraler Punkt (vgl. dazu Kapitel 3.3.4) und m.E. ein für die Analyse der Beispielverwendung in der natürlichsprachigen Kommunikation grundlegendes Prinzip.

Die hermeneutische Zirkelstruktur des Beispielverstehens: Buck verweist darauf, dass das Beispiel im Kontext exemplarischer Verständigung jedoch nichts Unbekanntes sein kann, dass „nicht alles, was in irgendeiner Hinsicht Besonderes eines Allgemeinen ist, als Beispiel taugt“ (1989, S. 157). Als Beispiel taugen könne nur das, was dem Adressaten schon vertraut sei, was er schon kenne. Wenn man „zum Beispiel“ sagt, so Buck, bedeutet das ausdrücklich die Aufforderung, auf etwas zurückzukommen, das man schon verstanden hat. Im Bekannten soll bisher noch nicht Bekanntes, etwas Neues entdeckt werden:

„Das als Beispiel genommene Bekannte wird auf das in ihm implizierte Verständnis hin thematisiert. Die Wendung ‚zum Beispiel ...‘ besagt: Besinne dich auf das, was du im Kennen des hier Angeführten immer schon verstanden hast! Der Akt, den die traditionelle Theorie als ein ‚intuitives‘ Verstehen deutet, hat also die Struktur der Reflexivität. Beispiele, so sagt man, weisen über sich hinaus. Sie weisen über sich hinaus, indem sie auf etwas zurückverweisen“ (Buck 1989, S. 157).

Das unreflektierte Verständnis des Besonderen, eine „Antizipation des Sinnes“, ist notwendig. Damit hat das Beispiel-Verstehen aber eine *hermeneutische Zirkelstruktur*: Um nämlich das Allgemeine im Besonderen verstehen zu können, muss man den Sinn des Allgemeinen schon antizipiert haben, „um eine Konzeption ausdrücklich zu verstehen, muß man sie unausdrücklich schon verstanden haben, nämlich schlicht ‚können‘“ formuliert Buck (1989, S. 157f.). Mit diesem Grundgedanken setzten sich später auch Willer / Ruchatz / Pethes (2007) auseinander (vgl. Kapitel 3.3.7.).

Im Verstehenszirkel sieht Buck mit Bezug auf Heidegger die ontologische Struktur des Verstehens an sich. Der Verstehende bildet ein Verhältnis zu sich selbst aus, das „erfahrende Bewußtsein“ wendet sich auf sich zurück. Wenn jemandem am Beispiel eine Konzeption bewusst wird, so wird sich derjenige seines Tuns bewusst (Buck 1989, S. 158); Erfahrung ist rückbezüglich, denn an „jeder Erfahrung machen wir nämlich eine Erfahrung über diese Erfahrung“, formuliert Buck (1989, S.3). Das Einleuchtende von „Erfahrungsbeispielen“ ebenso wie konstruierten, ausgedachten Beispielen beruht nicht darauf, dass sie an vorher liegende Erfahrung „anknüpfen“, sondern dass sie daran etwas bewusst machen, dass in ihr stillschweigend vorverstanden ist.

Aus diesen Grundannahmen heraus erklärt Buck nun, wie das Beispiel „veranschaulichend“ wirken kann. Das veranschaulichende Beispiel stellt den praktischen *Vollzug* einer Konzeption dar – genau diese „Situation des Verstehens“ (Buck 1989, S. 159) muss der Lernende sich vergegenwärtigen. Nicht einfach als konkreter Fall wirkt das Beispiel veranschaulichend, sondern darin, dass der Lernende etwas selbst und in sich selbst entdeckt:

„Die Leistung der Veranschaulichung besteht (...) also nicht darin, daß mir ein Gegenstand präsentiert wird, an dem ich das Gemeinte ablesen kann, sondern darin, daß im Grunde ich selbst der Befragte bin. (...) Die Verständigung durch Beispiele ist eine Weise der indirekten Mitteilung. Der Mitteilende beschränkt sich darauf, dem anderen eine – nämlich seine, des anderen – Verstehenssituation zu vergegenwärtigen und ihm so eine Orientierungshilfe zu geben. Er mutet ihm zu, sich selbst über das zu verständigen, was er schon mitbringt“ (Buck 1989, S. 159).

Das Beispiel gibt in dieser Funktion bei Buck nicht deshalb etwas zu verstehen, weil es ein Fall von etwas ist (Regel-Fall-Schema), sondern deshalb „weil es uns eine Handlung vergegenwärtigt, in der das, was in Frage steht, schon in bestimmter Weise *vorverstanden* ist, so daß wir nun die Sache ausdrücklich begreifen, indem wir uns ganz einfach an dasjenige erinnern, was wir schon in irgendeiner Praxis des Lebens oder der Erkenntnis begriffen, zuvor schon immer irgendwie verstanden haben“ (Buck 1989, S. 189, Hervorh. H.R.).

Mit der Konzeption Bucks wird – wie bei Sacksteder - der Blick auf das Phänomen Beispiel wesentlich erweitert. Vor allem die „Selbstständigkeit“ des Beispiels, das aus sich heraus wirksam für Verstehen und Verständigung ist, indem es auf die Verbindung zu etwas Allgemeinem verweist, auch ohne dass dieses explizit thematisiert wird, sowie die Betonung der Erkenntnis, dass man sich an Hand von Beispielen über ein Allgemeines verständigen kann, das exakt weder bestimmt noch bestimmbar ist, liefern fruchtbare Anregungen für die Analyse von Beispielverwendung. Die grundlegende Bezogenheit des Beispiels auf etwas Übersicht-Hinausweisendes bleibt jedoch auch im Falle der „Unausdrückbarkeit“ erhalten.

3.3.4. Die Beispieltheorie Marcuschis: Das Beispiel als „zweistelliger Prädikator“

Marcuschis Untersuchung mit dem Titel „Die Methode des Beispiels“ von 1976 ist – neben dem Werk Bucks - eine der wenigen Monographien zum Beispiel. Er beschäftigt sich ebenfalls systematisch mit dem Begriff und den Funktionen des Beispiels in der Philosophie und analysiert im zweiten Teil seiner Studie ausführlich den Beispielgebrauch Wittgensteins. Ausgangspunkt ist die Beobachtung, dass in der philosophischen Literatur eine Fülle von Beispielen verwendet wird, der methodische Stellenwert dieser "Praxis des Beispielgebens" (Marcuschi 1976, S. IX) also für diese Disziplin als besonders relevant erscheint. Ähnlich beschäftigen sich später auch Kroß (1999) und Munz (2007) mit Wittgensteins Beispielgebrauch, auf diesen Aspekt wird in Kapitel 3.3.5 ausführlicher eingegangen.

Der erste Teil der Untersuchung Marcuschis besteht in einer Struktur- und Funktionsanalyse des Beispiels, dabei geht er von einem streng relationalen Beispielbegriff aus. Er nimmt vorab, im Anschluss an Kant, eine strenge Abgrenzung zwischen Beispiel und Vorbild vor:

„Das Vorbild ist in der Ethik sehr wichtig und leitet in der Regel eine Handlung, reizt zur Nachahmung usw. Beispiele aber fordern nicht zum Nachahmen auf und haben auch keine ethische Funktion; das hat KANT als erstes klar erkannt. Sie sind auch keine Abbildungen, wie Spiegelbilder, ferner sind Beispiele auch keine Identifikationsmittel, denn man kann ein Beispiel als Beispiel für verschiedenes nutzen“ (Marcuschi 1976, S. XII).

Eine solche strenge Trennung findet sich, z.B. auch bei Scheuerl (1969),³⁴ sie wird jedoch von Buck (1989) bis hin zu Willer / Ruchatz / Pethes (2007) immer wieder unter epistemologischer Perspektive problematisiert worden.

Relationaler Beispielbegriff: Nach Marcuschi sagt man von einem Sachverhalt, dass er ein Beispiel sei, wenn dieser Sachverhalt *für etwas* steht. Er spricht deshalb von dem Beispiel als einem „zweistelligen Prädikator“:

³⁴ Scheuerl unterscheidet zwei Begriffe von Beispiel, „die um die Klarheit des Exemplarischen willen nicht wieder vermengt werden sollten: Das begriffliche Enthaltensein eines Besonderen in einem Allgemeinen und der nachdrückliche Appell, der von einem zu befolgenden Exempel ausgeht. Beides liegt auf je eigener Ebene und muss dort für sich untersucht werden“ (Scheuerl 1969, S. 46).

„Das Beispiel erweist sich als zweistelliger Prädikator, der nur dann einem Sachverhalt zugesprochen werden kann, wenn dieser für etwas steht. Sagt man von einem Sachverhalt, ‚er ist ein Beispiel‘, heißt das grundsätzlich, dass er für irgendetwas steht. Der Sachverhalt als solcher – der als Beispiel dient – hat noch keine zweistellige Beziehung, denn erst im Kontext der Prädikation entsteht die typische Struktur des Beispiels als Beispiel für ...“ (Marcuschi 1976, S. 111, Hervorh. Marcuschi).

Beispiel kann dementsprechend nicht als einstelliger, eigenschaftlicher Prädikator benutzt werden, der Satz "x ist ein Beispiel" stellt deshalb, so Marcuschi, nur eine *verkürzte* Rede-weise dar. Ein Beispiel kann dementsprechend nie allein auftreten, es tritt immer in einem von Marcuschi als Argumentations- oder Beispielkontext benannten Zusammenhang auf. Dieser Kontext besteht aus Angabe (dem, was als Beispiel fungiert) und Aussage (das, was exemplifiziert werden soll). Die Beispielstruktur in Bezug auf den Zusammenhang zu betrachten, bezeichnet Marcuschi als „die pragmatische Seite der Struktur des Beispiels als Beispiel für...“ (Marcuschi 1997, S. 113, Hervorh. Marcuschi), diese lässt sich schematisch wie unten gezeigt darstellen:

ARGUMENTATIONS- / BEISPIELKONTEXT	
AUSSAGEPOL (AP) DAS, WAS EXEMPLIFIZIERT WERDEN SOLL = AUSSAGE d.h. ein Ausdruck, eine Behauptung, ein Argument	BEISPIELPOL (BP) DAS, WAS ALS BEISPIEL FUNGIERT = ANGABE z.B. eine Tatsache, ein Sachverhalt

Marcuschi untersucht grundsätzlich, inwiefern Beispiele ein sprachliches Phänomen sind und kommt zu dem Schluss, dass Beispiele (und Gegenbeispiele) nur *innerhalb* der Sprache auftreten können³⁵, genauer gesagt: mindestens ein Pol des Beispielkontextes *muss* sprachlich sein.

Dingbeispiele: Die Kombination eines sprachlich realisierten Aussagespols mit einem gegenständlichen Beispielpol ist möglich, wenn Dinge oder Gegenstände aus der Umwelt durch bloßes Darauf-Zeigen als Beispiele fungieren. Marcuschi spricht von „Dingbeispielen“ (im Gegensatz zu „Satzbeispielen“), wenn z.B. beim Erlernen von Wörtern durch das Zeigen auf einen Baum ein Beispiel für „Baum“ gegeben wird (Marcuschi 1976, S. 128). Die Analyse eines Werbespots von Janich (2010) verdeutlicht m.E. ein ähnliches Verhältnis in der empirischen Praxis: Sie zeigt, dass der „Beispielpol“ auch durch filmisches „Zeigen“ realisiert werden kann (vgl. genauer dazu Kapitel 5.1). Nach Marcuschi können Beispiele entsprechend „sowohl sprachliche Handlungen als auch gegenständliche Realisierungen“ (Marcuschi 1976, S.113) sein. Eine *linguistische* Analyse des Beispielgebrauchs in der Sprache müsste entsprechend, so Marcuschi, Fälle suchen, in denen ein Beispielkontext erkennbar ist, d.h. in denen sowohl der „Beispielpol“ als auch der „Aussagepol“ aus sprachlichen (mündlichen oder schriftlichen) Äußerungen besteht.

Beziehungen zwischen den Polen: Hinsichtlich der Beziehung zwischen Aussagespol und Beispielpol identifiziert Marcuschi folgende Grundstrukturen (Marcuschi 1976, S. 118ff.):

³⁵ Der Fall „Aussagespol gegenständlich und Beispielpol gegenständlich“ wird von Marcuschi so gedeutet, dass in diesem Fall *kein* Beispielkontext vorliegt, da ein Gegenstand nicht als Beispiel für einen anderen Gegenstand stehen kann. Marcuschi versteht diesen Fall als Fall i.S.v. *Muster* oder *Probe* (etwa: Farbmuster in einem Farbkatalog) (Marcuschi 1976, S. 114).

- *Verschiedene Beispiele B1 / B2 für dieselbe Aussage sind möglich.* Beispiele mit verschiedener Struktur und verschiedenem Inhalt können eine große Verwandtschaft haben, können dieselbe Aussage illustrieren oder belegen.
- *Ein und dasselbe Beispiel B1 kann als Beispiel für verschiedene Aussagen (A1, A2 etc.) stehen:* Derselbe Sachverhalt kann ganz verschiedene Aussagen exemplifizieren, das Beispiel B1 exemplifiziert jedes Mal etwas anderes. Dies zeige, so Marcuschi, dass das Beispiel eben kein Identifikationsmittel sei, „vom Beispiel allein ausgehend, erreicht man nichts, man muß eben wissen, wofür es stehen soll“ (Marcuschi 1976, S. 115).

Warum aber kann ein Sachverhalt als Beispiel für verschiedene Aussagen stehen? Dies erklärt Marcuschi so, dass jedes Mal etwas anderes dem Sachverhalt, der als Beispiel dient, „entnommen“ wird (Marcuschi 1976, S. 115). Für die Exemplifizierung der Aussage A1 werden nur einige Merkmale des Beispiels gebraucht, für die Exemplifizierung der Aussage A2 sucht man andere Merkmale des Beispiels heraus. Diese Idee verdeutlicht er selbst an folgendem Beispiel: Der historische Fall des Mediziners Semmelweis, der das Kindbettfieber in Wien untersuchte, kann die Aussage exemplifizieren, dass methodisches Vorgehen zu wissenschaftlichen Entdeckungen führt. Er kann jedoch auch die Aussage exemplifizieren, dass es wissenschaftliche Entdeckungen gibt, die durch „Zufall“ entstehen. Der historische Fall Semmelweis kann also einmal als ein Fall für methodisches Vorgehen begriffen werden, ein anderes Mal als Fall für eine zufällige Entdeckung (Marcuschi 1976, S. 118).

Es ist m.E. wichtig, die von Marcuschi thematisierte prinzipielle Indeterminiertheit des Beispiels deutlich zu formulieren: kein Sachverhalt, kein historisches Ereignis, keine Beobachtung oder Handlung ist ein Beispiel für etwas Bestimmtes; der Sachverhalt determiniert nicht seine Verwendung. Ein Sprecher nimmt durch je spezifische sprachliche Äußerungen auf Sachverhalte, Ereignisse etc. Bezug, die subjektive Perspektivierung und Konstruktion durch die sprachliche Darstellung ist unhintergebar – es liegen keine Beispiel-Sachverhalte „in der Welt“ als Ereignisse, Fakten, Objekte oder Entitäten etc. vor.

Marcuschi unterscheidet und beschreibt im Verlauf seiner Untersuchung – auf der Basis seines Beispielbegriffs und an philosophischen Textbeispielen – ausführlich verschiedene Funktionen von Beispielen, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

Erläutern und Veranschaulichen als didaktische Beispielfunktionen

Erläutern und Veranschaulichen bezeichnet Marcuschi als *ausschließlich didaktische* Beispielfunktionen, bei denen es „nur“ um die Herstellung von Klarheit und Anschaulichkeit geht:

„Beispiele, die erläutern und veranschaulichen, haben (...) keine andere Funktion als diese und wenn sie zu diesem Zweck geschaffen sind, dürfen sie nur diese Funktion erfüllen“ (Marcuschi 1976, S.133, Hervorh. Marcuschi).

Erläuternde bzw. veranschaulichende Beispiele sind demzufolge eigentlich *entbehrlich*, sie sind „Kunstmittel“ (Marcuschi 1976, S. 136) um etwas in seiner vollen Verständlichkeit klarzumachen. Sie sind „stets konkrete Angaben, so daß sie immer die Möglichkeit der Erfahrung beinhalten“ (Marcuschi 1976, S. 132).

Erläuterungsfunktion: Die Erläuterungsfunktion eines Beispiels besteht nach Marcuschi darin, etwas zu „klären“ und „einsichtig“ zu machen und sind nur eine andere Art, ein und desselben Sachverhalt darzustellen, es kommt nichts Neues hinzu:

„Erläuterungen werden hier nur als Illustrationen und Darstellungen eines Sachverhaltes in anderen Termini, in Beispielen (Erläuterungsbeispiele) gebraucht“ (Marcuschi 1976, S. 131).

Veranschaulichungsfunktion: Dagegen zeichnet sich die Veranschaulichungsfunktion dadurch aus, dass Beispiele Begriffe, Aussagen, Vorstellungen, Inhalte von Thesen etc. durch einen *konkreten Fall* exemplifizieren:

"Etwas wird veranschaulicht, wenn es an einem konkreten Fall (sinnlich oder auch nicht) dargestellt wird. Veranschaulichungen sind konkrete Illustrationen, die nicht als Identifizierungen zu verstehen sind. (...) Beispiele, die für Begriffe wie ‚Freiheit‘, ‚Ursache‘, ‚Ziel‘ u.ä.m. mehr (...) stellen einen Fall vor, an dem die Anwendung jener Begriffe möglich und anschaulich gemacht wird" (Marcuschi 1976, S.131f., Hervorh. Marcuschi).

Nach Marcuschis Definition kann alles, was veranschaulicht werden kann, auch erläutert werden, aber nicht umgekehrt; Erläuterung ist der Oberbegriff. Marcuschi formuliert hier zudem die These, dass Beispiele *immer* (d.h. auch in Beweis- oder Einführungsfunktion) auch eine Erläuterungsfunktion erfüllen (1976, S. 135):

Erläutern von Definitionen durch Beispiele

Als besondere Funktion wendet sich Marcuschi dem Erläutern von Definitionen zu. Man kann, so Marcuschi, Definitionen nicht exemplifizieren, sondern man bringt „das Beispiel nicht für das Definiens sondern das Definiendum, d.h. für das, was definiert werden soll" (Marcuschi 1976, S. 135, Hervorh. Marcuschi). Das Beispiel für eine Definition ist also ein direkter Bezug auf das Definiendum, die Beispiele sind Fälle für die *Anwendung* der Definition. Der Verfasser der Definition führt sozusagen vor, was er sich bei der Definition vorgestellt hat und wie er die Termini gebraucht. Die Beispiele sind kein „Beweis“ für die Richtigkeit der Definition, sondern erläutern / veranschaulichen die Definition. Einen solchen Fall der Beispielverwendung entdeckt Marcuschi bei Aristoteles. Aristoteles definiert und erläutert den Begriff „notwendig“ wie folgt:

„Unter ‚notwendig‘ versteht man dasjenige, ohne das - mitursächlich - man nicht leben kann (wie etwa Atmen und Nahrung für ein Lebewesen notwendig sind, denn ohne diese zu existieren, ist nicht möglich), oder dasjenige, ohne das das Gute nicht existieren oder entstehen kann (wie es z.B. notwendig ist, die Arznei zu nehmen, um nicht krank zu werden, und nach Ägina zu segeln, um zu Geld zu kommen)" (Metaphysik, Buch V, 1015a, 20 -1015b, 15 zit. nach Marcuschi 1976, S. 134).

Die Beispiele bei Aristoteles – so Marcuschi - erläutern den Begriff und veranschaulichen ihn zugleich anhand von bestimmten Anwendungsfällen. Aristoteles hat mit Hilfe der Beispiele erläutert, in welchem Sinn er und wir den Begriff „notwendig" gebrauchen sollen. Die Definition soll uns beibringen, wie Aristoteles jenen Begriff versteht, „seine Beispiele haben erläutert und auch veranschaulicht (anhand von bestimmten Anwendungsfällen), wann man jene Begriffe in der gegebenen Bedeutung gebrauchen kann" (Marcuschi 1976, S.135).

Marcuschi sieht den Zweck solcher Beispiele darin, dass sie *Missverständnisse vermeiden* und das *Verständnis erleichtern* sollen. Grundbedingung ist jedoch, dass der Adressat Kenntnisse über den zu exemplifizierenden Sachverhalt hat, sonst weiß er nicht, was an dem Beispiel zu beobachten ist. Solche Beispiele „üben unseren Verstand und festigen schon Gewußtes" (Marcuschi 1976, S. 138).

Exemplarische Einführung: Beispiele, die als Definitionen gebraucht werden:

„Man muß wohl unterscheiden zwischen ‚Beispielen für Definitionen‘ (...) und Beispielen, die als Definitionen gebraucht werden“ stellt Marcuschi (1976, S. 135) fest. Die Methode, den

Gebrauch eines Wortes durch Beispiele zu „normieren“, nennt Marcuschi „exemplarische Einführung“. Die Beispiele liefern eine Gebrauchsdefinition im Sinne eines *Vorschlags* für den Gebrauch eines Wortes.

Hier wird für Marcuschi noch einmal die Unterscheidung Dingbeispiele vs. Satzbeispiele relevant, denn bei Wörtern wie *Gerechtigkeit* brauchen wir notwendigerweise „Satzbeispiele“ für die exemplarische Einführung, z.B. in Form von Geschichten oder Erzählungen, die gerechte Handlungen beschreiben. Diese Geschichten fungieren als Beispiele für gerechte Handlungen. Die Beispiele haben aber keine begriffsbildende Funktion, sondern sie vermitteln den Gebrauch des Wortes, wie er in der Sprache bereits vorhanden ist (Marcuschi 1976, S. 158). Einführungsbeispiele sind hilfreich, so Marcuschi, wenn es um die Vorankündigung oder Vorbereitung einer Argumentation geht, denn die Einführung einer Terminologie

„leistet die Sicherung und Klarheit über den zu behandelnden Sachverhalt und schafft mithin die Grundlage für Verständigung zwischen den an dem Dialog beteiligten Personen. Solche Beispiele sind vor allem eine Normierungsmethode, die uns zeigt, wie wir die Wörter einer Sprache handhaben sollen. Sie sollen die mit ihnen durchgeführte Argumentation durchsichtig und nachvollziehbar machen“ (Marcuschi 1976, S. 160).

Beleg- und Beweisfunktion

Die Beleg- und Beweisfunktion, wie Marcuschi sie nennt, betrifft die erkenntnistheoretische und argumentative Leistung des Beispiels. Beispiele mit Beleg- und Beweisfunktion erfüllen jedoch *zugleich* auch immer didaktische Funktionen, d.h. Klarheit und Anschaulichkeit herstellen. Diese Multifunktionalität des Beispiels wird in der linguistischen Forschungsliteratur ebenfalls angesprochen und erweist sich in den Analysen natürlicher Gespräche als zentraler Aspekt.

Belegen: Beleg wird von Marcuschi als Dokument, Zeugnis, Quelle oder Hinweis verstanden. Belegbar in seinem Sinn sind nur wahrheitsfähige, deskriptive Sätze, nicht etwa Zukunftsaussagen, Normen oder Prognosen:

„Belegbeispiele bringen vor allem eine dokumentarische und heuristische Leistung hervor. Sie sind Wiederholungen der Aussage auf einem anderen Niveau und deshalb mehr als eine bloße Wiederholung. Typische Belegbeispiele sind die Zitate, welche eine Behauptung bekräftigen. Die Berufung auf die Autorität ist aber kein Beweis für die Zitate, welche die Behauptung bekräftigen, sondern nur ein Beleg dafür, daß es Schriftsteller gibt, die dasselbe meinen. (...) Die spezifische Leistung eines Beleges ist die Angabe eines Falles, wo die Behauptung angeblich realisiert wird. Eine belegende Instanz ist gewiß mehr als eine didaktische Angelegenheit“ (Marcuschi 1976, S. 142, Hervorh. Marcuschi).

Auch das Belegen im Sinne Marcuschis hat also argumentative Funktion, indem es die Glaubwürdigkeit einer Behauptung „bekräftigt“. Belegbeispiele leisten Ähnliches wie Beweisbeispiele, die Kraft eines Beweises ist jedoch „entschieden höher“ (Marcuschi 1976, S.142). Als Beispiel für die Belegfunktion nimmt Marcuschi einen Textausschnitt aus der Metaphysik des Aristoteles. Er systematisiert die Stelle bei Aristoteles (Metaphysik, Buch IV, 1004b, 28-30) folgendermaßen bezüglich Aussagepol und Beispielpol :

„AP: „Daß das Seiende und das Wesen aus Gegenteilen zusammengesetzt werden, nehmen fast alle einhellig an; alle wenigstens setzten Gegenteile als Prinzipien an:

BP: die einen nämlich das Ungerade und Gerade, die anderen das Warme und das Kalte, andere die Grenze und das Unbegrenzte und wieder andere Freundschaft und Streit“ (Marcuschi 1976, S. 143)

Marcuschi interpretiert diese Stelle so, dass Aristoteles hier auf die Dialektiker und Sophistiker Bezug nimmt und das Gemeinsame der beiden widerstreitenden philosophischen Rich-

tungen herausstellt. Die Beispiele sind nach Marcuschi ein Belegbeispiele, denn damit habe Aristoteles „seine Aussage (AP) eindeutig mit historisch-systematischen Belegen *untermauert*“ (Marcuschi 1976, S.144, Hervorh. H.R.). An diesem Beispiel sieht man, dass die Bestimmung der Funktion eines Beispiels – wie in der linguistische Analyse später gezeigt wird – ein kontextabhängige Deutung durch Rezipienten bzw. Analysierenden darstellt. Im Aristoteles-Ausschnitt trägt das sogenannte Belegbeispiel in rhetorischer Hinsicht m.E. entscheidend zur Glaubwürdigkeit bei (Marcuschi wählt, wie oben gezeigt, sogar den Begriff „untermauert“). Fälle wie diesen nennt z.B. Buck (1989) „induktives Beweisen“. Bei der Analyse einer weiteren Textstelle muss auch Marcuschi die Interpretationsabhängigkeit seiner Funktionsbestimmungen erkennen. Obwohl er die in einer Textstelle von Lakatos angeführten Beispiele als „Belege“ bezeichnet, die das Behauptete bezeugen sollen, stellt er am Ende fest: „Man muß hier allerdings bemerken, daß diese Ausführungen schon als eine beweisende Instanz für die Behauptung wirken können, als eine Art induktiver Beweis“ (Marcuschi 1976, S. 145) und lässt entsprechend „die Möglichkeit offen, sie als Beweise anzusehen“ (Marcuschi 1976, S. 145).

Beweisen: Marcuschis Verständnis von „beweisen“ bleibt insgesamt vage, er formuliert: "Beweis wird hier für das Resultat der Entwicklung einer Argumentation gebraucht, die in verschiedenen Schritten, nach gewissen Regeln und nach einer Methode vollzogen, die Statthaftigkeit einer Behauptung illustriert" (Marcuschi 1976, S.140). Angaben über solche Regeln oder Methoden werden jedoch nicht gemacht, es fallen nur die Stichworte „induktiver“ und „analoger Beweis“. Das Spezifische an Beispielen in Beweisfunktion ist, nach Marcuschi, dass Beispiel und Aussage in solchen Fällen eine *interdependente Beziehung* aufweisen:

"Eine Aussage, die eines Beispiels als Beweis oder argumentative Instanz *unbedingt braucht*, wird sich entweder als falsch oder unbegründet erweisen, wenn sie keine Anwendung an irgendeinem Fall findet. Ein Beispiel, das eine solche Funktion hat, macht die Aussage, für die es steht, von ihm abhängig. d.h. wenn es inkonsistent ist, wird auch die Behauptung an Schlagkraft einbüßen" (Marcuschi 1976, S. 146, Hervorh. H.R.).

Es geht hierbei jedoch, wie Marcuschi betont, nicht um eine empirische Verifizierung von Thesen und Aussagen, sondern eben um eine *Methode für die Argumentation*. Deshalb können Beweisbeispiele - im Unterschied zu Belegbeispielen – auch aus fiktiven oder theoretischen Konstruktionen bestehen. In Marcuschis Konzeption sind Beweisen und Belegen zwar zwei Funktionen, die aber letztlich nicht klar zu trennen sind: „Die Bezeichnung „Belegfunktion“ und „Beweisfunktion“ ist nicht immer eindeutig (...) so dass wir oft von Beweisfunktion sprechen und beides implizieren, denn ein bewiesener Satz ist immer auch ein belegter Satz“ (Marcuschi 1976, S. 143).

Sein Konzept des Beweisens durch Beispiele erläutert Marcuschi auch an verschiedenen Textausschnitten. So referiert er eine These von Hume (den Aussagepol), dass nämlich „alle unsere Vorstellungen oder schwächere Perzeptionen Abbilder unserer Eindrücke sind“ (Marcuschi 1997, S. 147). Dazu bringt Hume, so analysiert Marcuschi, „zwei Beispiele als Argumente, von denen besonders das zweite von Bedeutung ist“ (Marcuschi 1976, S. 147). Ich gebe im Folgenden den relevanten Teil des Zitates, der den Beispielpol bildet, wieder:

„Wenn zufällig jemand, wegen eines organischen Fehlers, für irgendeine Art der Wahrnehmung nicht empfänglich ist, so stellen wir fest, daß er ebenso wenig empfänglich ist für die entsprechenden Vorstellungen. Ein Blinder kann sich keinen Begriff von Farben, ein Tauber keinen von Tönen machen“ (Hume 1967, S. 34f., zit. nach Marcuschi 1976, S. 148).

Marcuschi interpretiert dies hier als Beweisbeispiel, dieses (und ein zweites) Beispiel sollen „bei HUME als der endgültige Beweis für die These stehen, daß die Erkenntnis von abstrakten oder konkreten Sachverhalten immer mit der Erfahrung verbunden bleibt“ (Marcuschi 1976, S.148).

Beweisen und Begründen: Nur Aussagen (Behauptungen, Thesen u.s.w.) können, so Marcuschi, bewiesen oder belegt werden. Zukunftsaussagen, Normen, Imperative und Beschlussfassungen u.ä. können dagegen nur begründet bzw. gerechtfertigt werden. Dies entspricht der Unterscheidung, die für die moderne Rhetorik z.B. bei Kienpointner (1992) zu finden ist, der zwischen deskriptiven Aussagen, die hinsichtlich Wahrheit, und normativen Aussagen, die hinsichtlich Richtigkeit beurteilt werden, unterscheidet (vgl. Kapitel 3.2.3). Im Sinne moderner linguistischer Argumentationstheorien gehören sowohl Begründen und als auch Rechtfertigen strittiger Geltungsansprüche zum Argumentieren (etwa bei Klein 1987 oder Spiegel 2003). Klein (1987, 1993, 2001) beschreibt sogar vier „konklusive Sprechhandlungen“, nämlich FOLGERN; BEGRÜNDEN, RECHTFERTIGEN und ERKLÄREN-WARUM. Was hier also den „belegenden“, „beweisenden“ und „begründenden“ Beispielen Marcuschis gemeinsam ist, ist aus linguistischer Sicht ihre prinzipiell argumentative Funktion.

Insgesamt zeigen gerade Marcuschis Analysen zum Belegen und Beweisen, dass man Beispielfunktionen nicht „definieren“ und dann quasi „objektiv“ im Text identifizieren kann, sondern dass jeder Fall von Beispielverwendung in seinem individuellen, ggf. interaktionalen Kontext betrachtet und hinsichtlich seines Funktionspotentials gedeutet werden muss. Vorab getroffene Überlegungen über mögliche Funktionen von Beispielverwendung sind dabei allerdings in meinem Verständnis, wie bereits erwähnt, wichtige Deutungskalküle, die helfen, die Interpretationsperspektiven über die individuelle Intuition der Analytikerin / des Analytikers hinaus zu erweitern.

Beispiel als Gegenbeispiel

Marcuschi sieht das Gegenbeispiel als eine besondere Form des Beispiels, das aber trotzdem eine Beispiel-*für*-Struktur aufweist, denn in seinem Konzept steht das Gegenbeispiel nicht *gegen* eine Aussage, sondern spricht *für* eine Gegenbehauptung. Letztendlich stehen sich also zwei Aussagen gegenüber. Marcuschi verdeutlicht dies an einem Beispiel: Die All-Aussage „Alle Paarzeher sind Wiederkäuer“ lässt sich durch das Gegenbeispiel „Schwein“ widerlegen. Dies ist nach Marcuschi jedoch eine *verkürzte* Redeweise. Es wird eigentlich eine All-Aussage durch eine „Es-gibt“-Aussage widerlegt, die wiederum durch ein Beispiel (hier Schweine) belegt ist. Die Struktur der Argumentation ist wie folgt beschreibbar:

Aussage A1:

Alle Paarzeher sind Wiederkäuer.

Beispiele 1: Hirsche, Giraffen, Rinder etc.

Aussage A2:

Es gibt Paarzeher, die keine Wiederkäuer sind.

Beispiel 2: Schweine

Marcuschi meint, es „wäre aber lächerlich, wollten wir damit sagen, Schweine seien Gegenbeispiele zu Giraffen, Rindern oder Ziegen. Es geht offenbar um einen Streit über den Inhalt zweier Aussagen“ (1976, S. 168). Er vermutet, dass Gegenbeispiele primär für solche Fälle verwendet werden, in denen eine allgemeine Aussage durch eine belegte partikuläre Aussage widerlegt wird (Marcuschi 1976, S. 168).

Gegenbeispiel als unerklärlicher Fall: Marcuschi beschäftigt sich außerdem mit speziellen Rollen des Gegenbeispiels, bzw. Fällen, in denen ein abweichender Fall kein wirkliches Ge-

gegenbeispiel ist, in denen das „Gegenbeispiel“ nur zeigen kann, dass es ein Fall ist, für den bisher noch keine Erklärung gefunden wurde, eine „Anomalie“. Vor allem im Zusammenhang mit komplexen Theorien ist dies relevant: Wird ein Fall entdeckt, der nicht zu Theorie T1 passt, bedeutet dies nicht automatisch, dass die Theorie falsifiziert wäre, führt Marcuschi aus. Es ist ein Fall, der noch keine Erklärung gefunden hat. Das Beispiel ist kein Beispiel für eine andere „Gegentheorie“ T2, sondern zeigt lediglich, dass eine Anomalie vorliegt, die T1 noch nicht erklären kann. Gegenbeispiele haben also nicht unbedingt falsifizierende Kraft,

„ohne Unterstützung einer Theorie (T2) kann ein Gegenbeispiel dieser Ordnung keine Theorie (T1) stürzen. Gehaltsreichere Theorien können frühere Theorien ersetzen, wenn sie derartige Gegenbeispiele erklären. Ein Gegenbeispiel ist innerhalb von Theorien keine widerlegende Instanz, sofern es als rohe, empirische Tatsache dasteht“ (Marcuschi 1976, S. 174).

Ganz ähnlich argumentieren auch Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004); sie nennen verschiedene Möglichkeiten, wie ein allgemeines Gesetz oder eine allgemeine Regel in Kraft bleiben kann trotz der Existenz von Gegenbeispielen, also z.B. indem das Gesetz „umdefiniert wird“ (dies entspräche der Entwicklung einer neuen Theorie T2) oder indem der Begriff der "Ausnahme" eingeführt wird (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.).

Aus analytischer Perspektive ist die Konzeption des Gegenbeispiels als Beispiel *für* eine (häufig implizit bleibende) „Gegenaussage“ überzeugend. Dabei steht die Gegenaussage in direkter Abhängigkeit zur „angegriffenen“ Aussage. Inwiefern im realen Gesprächskontext eine Art „Gegenaussage“ in Verbindung mit einer Gegenbeispielpräsentation eine Rolle spielen kann, zeigen die Korpus-Analysen in Kapitel 7.2.1 – hier waren die Analysen Marcuschis eine entscheidende Anregung.

Marcuschi kritisiert, dass Gegenbeispiele nicht wirklich *gegen* etwas sind – m.E. richtet sich das Gegenbeispiel aber natürlich *gegen* etwas, nämlich *gegen* die Gültigkeit der All-Aussage – und in diesem Sinne ist der Terminus auch nicht so problematisch, wie Marcuschi andeutet. Es ist für ein Gegenbeispiel im natürlichen Kommunikationskontext auch gar nicht nötig, dass *für* die zu widerlegende Aussage überhaupt Beispiele genannt worden sind (vgl. dazu Kapitel 7.2.1.). Sprachhandlungstheoretisch ist dies m.E. wie folgt zu fassen: Das Gegenbeispiel dient im Rahmen einer komplexen Sprechhandlung der Widerlegung der All-Aussage, *indem* es die Gültigkeit der widersprechenden Aussage beweist. Denn dies ist eben das Besondere: Im Fall der Widerlegung von All-Sätzen und der Verifizierung von Existenzaussagen (vgl. dazu Kapitel 5.6.) hat das Beispiel auch in strikterem Sinne Beweiskraft. Die (eventuell implizite) Gegenaussage ist ohne Gegenbeispiel argumentativ völlig ungestützt.

Insgesamt sind schon bei Marcuschi viele grundsätzlich Dimensionen des Beispiels und seiner Funktionen angesprochen. Er betrachtet Beispiele in der Sprache, d.h. für ihn, dass Aussagepol und Beispielpol sprachlich realisiert sind und beides sucht und findet er auch *in* den entsprechenden Textbeispielen. Diesen Grundansatz habe ich in meine eigene Konzeption des Beispielverwendens als komplexe sprachliche Handlung integriert, indem ich davon ausgehe, dass man nur dann von Beispielverwenden sprechen kann, wenn in irgendeiner Form etwas über das Beispiel selbst Hinausweisendes und auf das Beispiel Bezogenes, etwas im weitesten Sinn „Allgemeineres“ beteiligt ist. Im Gegensatz zu Marcuschi untersuche ich jedoch den alltäglichen, mündlichen Sprachgebrauch und komme zu einer empirischen Beschreibung einer Vielzahl von expliziten und impliziten Formen der Bezugnahme auf Allgemeines und Beispiel im natürlichsprachigen Kontext. Gerade die konzeptuelle Thematisie-

nung des Allgemeinen - des „Aussagepols“ in Marcuschis Konzept - fehlt jedoch in vielen linguistischen Analysen bzw. erhält wenig Aufmerksamkeit.

Wichtig für die nachfolgenden Betrachtungen und Analysen in der vorliegenden Arbeit ist auch die Betonung der Indeterminiertheit des Beispiels bei Marcuschi: Sachverhalte, Gegenstände, Ereignisse, Erlebnisse, fiktive Geschichten etc. werden vom Sprecher oder der Sprecherin als Beispiele herangezogen und entsprechend dargestellt, perspektiviert, bewertet und aspektuiert und werden somit *zu Beispielen gemacht* werden. Deshalb kann auch derselbe Sachverhalt als Beispiel für verschiedene Aussagen dienen, kein Sachverhalt ist in symbolhafter Weise ein Beispiel für etwas Bestimmtes. Trotz dieser prinzipiellen Indeterminiertheit des Beispiels können bestimmte Sachverhaltsdarstellungen u.ä. als Beispiele für ein ganz bestimmtes Allgemeines auch „tradiert“ werden (dazu siehe die Analysen in Kapitel 9.).

Insgesamt haben die vielfältigen Beschreibungen und Analysen von Beispielfunktionen bei Marcuschi und seine klare Konzeption von der „Zweistelligkeit“ des Beispiels grundlegende Fragen für Betrachtung des Beispielverwendens als sprachliche Handlung aufgeworfen und Perspektiven für die Deutung der Funktionspotentiale von Beispielverwendung in konkreten mündlichen Interaktionssituationen eröffnet, wie z.B. in der Analyse des Gegenbeispiel-Gebens in Kapitel 7.2.1 deutlich wird.

3.3.5. Die Struktur des Beispielverstehens bei Wittgenstein

Beispiele sind bei Wittgenstein nicht nur ein zentrales Mittel der Bedeutungsbeschreibung im Rahmen der Sprachspiele, sondern lassen sich auch als seine spezielle sprachphilosophische Methode verstehen. Marcuschi stellt heraus, dass es Wittgensteins Einfluss zuzuschreiben sei, dass das Exemplifizieren in der Philosophie zunehmend Bedeutung erhalten habe:

„Die Betonung liegt also auf der Behauptung, daß das Beispiel eine grundlegende Bedeutung für WITTGENSTEIN erhält, indem er es als eine Methode für die Philosophie im allgemeinen hält“ (Marcuschi 1976, S. 177, Hervorh. Marcuschi).

Marcuschi betont, dass Beispiele bei Wittgenstein nach seiner Auffassung „ein Indikator für seine Philosophie sind und nicht eine Stilaffäre“ (Marcuschi 1976, S.180).

Wittgensteins Untersuchungsmethode von Sprache verlange geradezu nach Beispielen, denn es gehe nicht mehr darum, Definitionen zu erstellen oder eine Idealsprache zu schaffen, sondern darum, die Lebenswelt vorzuführen, resümiert Marcuschi (1976, S. 180) und betont, dass die Verwendungsweise der Beispiele nicht – wie Kritiker Wittgensteins meinen – bedeute, dass Wittgenstein keine Philosophie im eigentlichen Sinn mehr betreibe, sondern es sei nur „das Verlassen der philosophischen Arena der Tradition, aber nicht die Negation der Probleme, die die Philosophie zu ihren Philosophemen angeregt hat“ (Marcuschi 1976, S. 181). Auch ein Begriff wie „Erkenntnis“ kann im Wittgenstein’schen Sinn nur im Rahmen der Sprachspiele – und das heißt durch Beispiele - betrachtet werden: Konkrete Fälle von Erkenntnis genügen, um daraus die Regeln für die Verwendung des Wortes zu gewinnen, eine „Allgemeinheit“ wird damit jedoch nicht erreicht oder angestrebt:

„Die Vorstellung daß man, um sich über die Bedeutung einer allgemeinen Bezeichnung klar zu werden, das gemeinsame Element in all ihren Anwendungen finden muß, hat hemmend auf philosophische Untersuchungen gewirkt; denn diese Vorstellung hat nicht nur zu keinem Ergebnis geführt, sondern darüber hinaus den Philosophen veranlaßt, über konkrete Fälle als irrelevant hinwegzugehen; Fälle, die allein ihm hätten helfen können den Gebrauch der allgemeinen Bezeichnung zu verstehen“ (Wittgenstein, Blaues Buch, S. 40f.).

Beispiele sind für Wittgenstein, so formuliert auch Munz (2007) „weniger zusätzliche Verständigungsreservoirs als vielmehr heuristische Instrumente“, er setze „im schroffen Gegensatz zur philosophischen und rhetorischen Tradition vor ihm auf die Partikularität und Kontingenz des Beispiels“ (Munz 2007, S. 320). Die Suche nach dem Allgemeingültigem im Besonderen interessiere Wittgenstein nicht, er sehe das Allgemeine nicht als höherwertig an: „Sein philosophisch philosophiekritischer Weg führt mit Hilfe ungewöhnlicher Beispiele ‚ab durch die Mitte‘, durch das Zentrum philosophischen Denkens hindurch hin zu neuen Erkenntnissen“ (Munz 2007, S. 231), Beispiele haben so erkenntnistiftende Funktion.

Wittgenstein ersetzt die philosophische Allgemeinheit, so formuliert Marcuschi, durch Familienähnlichkeiten, die mittels der Beispiele von Sprachspielen gewonnen werden. Wir schreiten von einem Sprachspiel zum anderen, von einem Beispiel zum anderen „so daß die Verallgemeinerung nichts anderes zu sein scheint, als die Aufstellung von Regeln, die von einer Gemeinschaft wie eine Gepflogenheit befolgt werden“ (Marcuschi 1976, S. 210). Wittgenstein verwendet eine große Fülle von Beispielen. Sie sind oft alltäglich und leicht verständlich, es gibt aber auch konstruierte, fiktive Beispiele sowie absurde, einen ungewöhnlichen Blick evozierende Beispiele (Munz 2007, S. 32). Marcuschi charakterisiert Wittgensteins Beispiele inhaltlich wie folgt:

„Die Beispiele Wittgensteins sind plastisch, realistisch, aus der Welt des täglichen Lebens kommend (...). Sie kommen aber fast nie aus dem politischen Leben, und obwohl er zwei Weltkriege erlebte und überlebte, finden wir trotzdem kein Beispiel, das zu ihnen Bezug hat. Sehr markant hingegen scheinen seine Lehrjahre gewesen zu sein; denn von jener Umwelt rühren viele seiner Beispiele her: Lehrer-Schüler Situationen, Mathematikunterricht usw. (...) Selten dagegen sind seine Beispiele aus historischen oder literarischen Quellen entnommen. Die meisten von ihnen sind seine eigenen Schöpfungen und auf seine Meinung genau zugeschnitten“ (Marcuschi 1976, S. 183f.).

Für Wittgensteins Beispielgebrauch ist typisch, meint Marcuschi, dass er die Darstellung der Problematik mit unannehmbaren Beispielen beginnt, die allmählich und methodisch attackiert werden. Auch werden Fragen in Form von Beispielen aufgeworfen, z.B. „Ich glaube, dass er leidet. – Glaube ich auch, daß er kein Automat ist?“ (Philosophische Untersuchungen, Teil II, iv, S. 495). Er „pflegt seine Gedanken entweder durch Beispiele anzufangen oder sie mit ihnen abzuschließen“, resümiert Marcuschi (1976, S. 184). Dabei stellt die bloße Anhäufung von Beispielen nicht per se schon eine bestimmte Methode dar, sondern Wittgenstein, so Marcuschis Diagnose, verwendet Beispiele in verschiedenen, bei Marcuschi dargestellten Funktionen (d.h. Erläuterungs- bzw. Veranschaulichungsfunktion, Beleg- bzw. Beweisfunktion und Einführungsfunktion, vgl. dazu Kap. 3.3.4 dieser Arbeit). Im Rahmen der Sprachspiele gehören die Beispiele nicht nur zu einer neuen Bedeutungstheorie, sondern sind Kennzeichen einer erkenntnistheoretischen Methode, eines neuen philosophischen Stils, urteilt Marcuschi (1976, S. 187).

Der Zusammenhang von Sprachspiel, Beispielen und Familienähnlichkeit sowie das Verhältnis von Regel und Beispielfall soll nun genauer betrachtet werden. Dazu werden vor allem die „Philosophischen Untersuchungen“ (beendet 1949/1950, 1953 erstmals gedruckt) sowie die „Philosophische Grammatik“ (Manuskript, entstanden Anfang der 30er Jahre, gedruckt erstmals 1969) herangezogen. Mit Beispielen wird im Rahmen der Sprachspiele Bedeutung sowohl beschrieben und erklärt als auch gelernt: In den „Philosophischen Untersuchungen“ wird anhand von Beispielen für den Begriff „Spiel“ einerseits der Begriff des „Sprachspiels“ bestimmt und andererseits vorgeführt, *wie* man sich die Bedeutungsbeschreibung für den Begriff „Spiel“ vorstellen kann: Wittgenstein geht davon aus, dass die Frage nach der Bedeu-

tung eines Wortes lauten muss: „Wie sieht die Erklärung eines Wortes aus?“ Es wird nicht nach etwas, einem Ding gesucht, das dieser Bedeutung entspricht, sondern nach der „Grammatik des Wortes“, indem man auf die Sprache, wie sie im Leben gebraucht wird, blickt. Durch die Sprachspiele wird diese Grammatik eines Wortes vermittelt: die Frage „Wie haben wir die Bedeutung eines Wortes gelernt?“ ist für Wittgenstein äquivalent mit der Frage „An was für Beispielen, in welchen Sprachspielen hat man es gelernt?“ (vgl. Philosophische Untersuchungen, Teil I, §77, S. 283). Die Sprachspiele – und mit ihnen die Beispiele – sind also die Basis von Wittgensteins Bedeutungstheorie.

Wenn wir jemandem erklären, was ein Spiel ist, so werden wir, so meint Wittgenstein, Spiele beschreiben und zwar *nicht* mit dem Ziel, etwas Gemeinsames aus den Beispielen zu erkennen, sondern die *Regeln*, nach denen der Begriff *verwendet* wird. Das „Allgemeine“ stellt sich in der Wittgenstein’schen Bedeutungstheorie also letztlich als die (nicht explizierbaren) Gebrauchsregeln dar, die sich aus den Beispielen durch einen Analogieprozess ergeben.

„Man kann sagen, der Begriff ‚Spiel‘ ist ein Begriff mit verschwommenen Rändern. (...) Und gerade so erklärt man etwa, was ein Spiel ist. Man gibt Beispiele und will, daß sie in einem gewissen Sinn verstanden werden. - Aber mit diesem Ausdruck meine ich nicht: er solle nun in diesem Beispiel das Gemeinsame sehen, welches ich - aus irgendeinem Grunde - nicht aussprechen konnte. Sondern: er solle diese Beispiele nun in bestimmter Weise *verwenden*. Das Exemplifizieren ist hier nicht ein *indirektes* Mittel der Erklärung, - in Ermangelung eines Bessern. Denn, mißverstanden kann auch jede allgemeine Erklärung werden. So spielen wir eben das Spiel (Ich meine das Sprachspiel mit dem Wort Spiel)“ (Philosophische Untersuchungen, §71, S. 280, Hervorh. Wittgenstein).

Es geht also nicht um etwas allen Beispielen Gemeinsames, keine Definition oder den „Begriff des Erklärten im Geiste“ (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §73, S. 281, vgl. dazu auch unten).³⁶ Was heißt es dann aber, zu wissen, was ein Spiel ist? Wittgenstein sagt, dass das Wissen, der Begriff von Spiel, den jemand hat, in den Erklärungen ausgedrückt ist, die er geben kann. Und dies heißt, „daß ich Beispiele von Spielen verschiedener Art beschreibe, zeige, wie man *nach Analogie* dieser auf alle möglichen Arten anderen Spielen konstruieren kann; sage, daß ich das und das wohl kaum mehr Spiel nennen würde; und dergleichen mehr“ (Philosophische Untersuchungen, §75, S. 282f., Hervorh. H.R.). Auch in der „Philosophischen Grammatik“ stellt Wittgenstein heraus, dass kein „Gemeinsames“ angebbar ist; Spiele sind für einen Sprecher eben die Spiele, die er aufzählen kann, von denen er aber nicht sagen kann, was denn genau das „Ähnliche“ ist:

„Und gefragt: Was ist denn aber das *Gemeinsame* aller dieser Dinge, weswegen Du sie zusammenfaßt? – könnte er sagen: ich weiß es nicht ohne weiteres anzugeben, - aber du siehst ja viele Analogien. (...) Ich nenne daher ‚Spiel‘ das, was auf dieser Liste steht wie auch, was diesen Spielen bis zu einem gewissen (von mir nicht näher bestimmten) Grade ähnlich ist. (...) Und so verhält es sich mit dem Begriff ‚Regel‘, ‚Satz‘, ‚Sprache‘ etc. Nur in besonderen Fällen (...) handelt es sich darum, die Regeln von etwas abzugrenzen, was nicht Regel ist und in allen diesen Fällen ist es leicht, das un-

³⁶ In der „Philosophischen Grammatik“ erläutert Wittgenstein auch, dass man durch Beispiele nicht eine „Darstellung des Wesens“ eines Begriffes vornimmt (Kapitel IV, §76, S.120). Wenn jemand z.B. den Gebrauch des Wortes „wünschen“ durch charakteristische Beispiele klarmachen will, so ist es wahrscheinlich, dass der andere neue Beispiele nennt, die auf eine andere Gebrauchsart hinweisen. Die Beispiele sind aber kein Einwand *gegen* die erstgenannten Beispiele – eben da man ja mit den Beispielen nicht das „Wesen“ von „wünschen“ darstellen wollte, sondern höchstens „Darstellungen verschiedener Wesenheiten die alle man wegen gewisser Verwandtschaften mit diesem Wort bezeichnet“ (Kapitel IV, § IV, S. 120). Es ist also nicht so, dass die „Gegenbeispiele“, wie Wittgenstein sie nennt, zeigen, dass man das Wesen des Wünschens nicht richtig erfasst hat. Dies wäre nur der Fall, wenn man eine Theorie des Wünschens geben wollte, die dann alle Fälle des Wünschens klären müsste.

terscheidende Merkmal zu geben“ (Philosophische Grammatik, Teil I, Kap. VI, §73, S. 116f., Hervorh. Wittgenstein).

Letztlich ist bei Wittgenstein die Bedeutung etwas, was jemandem „vorschwebt“, wenn er das Wort erklärt: „Was uns bei dem Wort *vorschwebt*, charakterisiert jedenfalls die Bedeutung“ sagt Wittgenstein in der „Philosophischen Grammatik“ (Teil I, Kapitel VI, §75, S. 118, Hervorh. H.R.).

„Was mir aber *vorschwebt*, ist ein Beispiel, ein Fall der Anwendung des Worts. Und das *Vorschweben* besteht nicht eigentlich darin, daß wenn immer ich das Wort ausspreche, oder höre, eine bestimmte Vorstellung gegenwärtig ist, sondern dass mir, wenn ich nach der Bedeutung des Wortes gefragte werde, Anwendungen des Wortes *einfallen*“ (Philosophische Grammatik, Teil I, Kap. VI, §75, S. 119, Hervor. H.R.).

Auf die ganz ähnliche Formulierung wie das Wittgenstein'sche „vorschweben“ findet sich, wie schon in Kapitel 3.3.1 thematisiert, bei Lipps (1976 (Orig. 1938), S. 92), der vom „Erfühlen“ der Bedeutung von „Spiel“ im „Durchlaufen“ der Beispiele spricht.³⁷

Dies bringt es in Wittgensteins Auffassung nun aber auch mit sich, dass „Spiel“ kein scharf umrissener Begriff ist. Man kann nicht „genau“ sagen, was ein Spiel ist, denn wir „kennen die Grenzen nicht, weil keine gezogen sind. Wie gesagt, wir können - für einen besonderen Zweck - eine Grenze ziehen“ (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §69, S. 279). Ein Wort hat entsprechend nach Wittgenstein nicht eine Bedeutung, sondern eine „Familie von Bedeutungen“ (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §77, S. 283), so dass man sagen kann, jemand hat nicht den gleichen, aber einen verwandten Begriff von „Spiel“.

„Und die Verwandtschaft ist die zweier Bilder, deren eines aus unscharf begrenzten Farbflächen, das andere aus ähnlich geformten und verteilten, aber scharf begrenzten, besteht. Die Verwandtschaft ist dann ebenso unleugbar wie die Verschiedenheit“ (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §76, S. 281).

Anders als in der Mathematik und Logik sind Beispiele also keine Darstellung der Allgemeinheit. Sie sind

„Einzelfälle, die uns eine ‚Familie‘ vermitteln. Wir sind dabei jedoch immer in Versuchung, nach etwas gemeinsamem zu suchen. Dennoch, das einzige, was wir hier durch Beispiele bekommen, ist eine Anwendungsregel. Wäre es nicht so, dann könnten wir alles schon an einem Beispiel sehen, was wir durch so viele Beispiele zu zeigen versuchen“ (Marcuschi 1976, S. 218, Hervorh. Marcuschi).

Oder, wie in den Philosophischen Untersuchungen (Teil I, §69, S. 279) formuliert, man beschreibt Spiele und fügt hinzu „das, und Ähnliches, nennt man Spiele“. Familienähnlichkeit heißt, zwischen Spielen sehen wir ein „kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und im Kleinen“ (Philosophische Untersuchungen, Kapitel I, §66, S.278). Sprachspiele sind somit eine *Methode für die Aufstellung von Anwendungsregeln* für Wörter, die keine scharf umrissenen Begriffe schafft. In den Sprachspielen wird eine Familie von Fällen vorgeführt, die Ähnlichkeiten und Unterschiede aufweisen, so dass daraus die Regeln für den Gebrauch des Wortes gewonnen werden können - und dies ist eben bei Wittgenstein die Bedeutung (vgl. auch Marcuschi 1976, S. 197).

³⁷ Lipps formuliert, wie bereits zuvor angegeben: „Keines von all den Beispielen ist bloß ‚spielen‘ und keines ist das auch ganz. Was eigentlich *spielen* ‚ist‘, ist nur im Durchlaufen seiner konkreten Abwandlungen zu erfühlen (...) Der Bedeutungsgehalt solcher Wörter kann nicht erläutert, sondern nur durch Beispiele erweckt werden. Nur durch die Konkretion von Beispielen kann man in die Richtung gezwungen werden, in der dasjenige liegt, wofür etwas das Wort ist“ (Lipps 1938 / 1976, S. 92ff., Hervorh. Lipps).

Diese „Unexaktheit“ der Begriffe des „alltäglichen Welt- und Selbstverständnisses“ ist für Buck, ganz im Sinne Wittgensteins, denn auch „kein Mangel, so als wären sie am Leistungsanspruch von Subsumptionsbegriffen zu messen, während sich in ihnen doch eine bestimmte Praxis, ein Umgangsverhältnis, artikuliert“ (Buck 1989, S. 145). Die Unexaktheit gehört, so spitzt Buck zu, zu der Funktionstüchtigkeit solcher Begriffe. Buck stellt Wittgensteins Lehre von den Sprachspielen explizit in den Zusammenhang mit der Lehre von den Konzeptionen von Lipps (1938) und attestiert „bemerkenswerte Konvergenzen“, so dass nach Bucks Einschätzung „Lipps' bis jetzt noch kaum rezipierter Begriff der Konzeption für uns umso bedeutsamer ist, als er den Schlüssel enthält für eine Theorie des Beispiels, die ausdrücklich danach fragt, inwiefern das Beispiel eine Art der Verständigung ist“ (Buck, 1989, S. 147f.). Auf die Konzeption Lipps' wurde in Kapitel 3.3.1 bereits genauer eingegangen.

Der wichtige Begriff der Regel ist also bei Wittgenstein aufs Engste mit dem Begriff des Beispiels verknüpft. Die Regeln der Sprache werden aus Beispielen gewonnen: „Es sind also die Regeln, die von dem Beispiel gelten, die es zum Beispiel machen“ sagt Wittgenstein in der „Philosophischen Grammatik“ (Teil II, Kapitel II, 9, S. 272). Das Beispiel ist also, wie Marcuschi herausarbeitet, das *Primäre*. „Beispiele drücken die Regel aus, welcher sie selbst folgen (...) Die Allgemeinheit wird also nicht erreicht, sondern vorausgesetzt“ (Marcuschi 1976, S. 220).

Dieses Verhältnis soll nun genauer betrachtet werden: „Es ist doch gar kein Zweifel daran, daß der, welcher die Beispiele als beliebige Fälle zur Veranschaulichung eines Begriffs versteht, etwas anderes versteht, als der, welcher sie als bestimmt *begrenzte* Aufzählung auffaßt“ sagt Wittgenstein in der „Philosophischen Grammatik“ (Teil II, Kapitel II, 9, S. 271, Hervorh. H.R.). Was ist dies nun, was dieser Erste versteht, fragt Wittgenstein - und gibt als Antwort, dass er in diesem Fall die vorgezeigten Dinge eben nur *als Beispiele* ansieht, die nur „gewisse Züge aufweisen sollen“ (Philosophische Grammatik, Teil II, Kapitel II, 9, S. 271) und nicht um ihrer selbst willen gezeigt werden. Was prägt nun aber die Wahrnehmung von etwas *als Beispiel*? Sieht man dann nur bestimmte Aspekte, z.B. bei verschiedenen Blättern „als Beispiele“ nur das, was allen Blättern gemeinsam ist, z.B. eine bestimmte Form wie „Ei-Förmigkeit“? Wittgenstein verneint dies ganz entschieden:

„Denn wenn ich sage: Er bewirkt dadurch, daß er uns mehrere Beispiele zeigt, daß wir das Gemeinsame in ihnen sehen und von dem Übrigen absehen, so heißt das eigentlich, daß das übrige in den Hintergrund tritt, also gleichsam blasser wird (und warum soll es dann nicht ganz verschwinden) und ‚das Gemeinsame‘, etwa die Eiförmigkeit, allein im Vordergrund steht. Aber so ist es nicht. Übrigens wären mehrere Beispiele nur ein technisches Hilfsmittel, und wenn ich einmal das Gewünschte gesehen hätte, so könnte ich's auch in einem Beispiel sehen. (...) *Es sind also die Regeln, die von einem Beispiel gelten, die es zum Beispiel machen*“ (Philosophische Grammatik, Teil II, Kapitel II, 9, S. 272, Hervorh. H.R.).

An einem anderen Beispiel wird das Verhältnis von Regel und Beispiel noch einmal deutlicher: Wenn jemand erklärt „a, b, c, d sind Bücher“ und dann den anderen bittet, ein Buch zu bringen und dieser andere bringt Buch e, das ja keines von den zuvor aufgeführten (also a, b, c, d) ist, so kann man dennoch sagen, daß er ganz richtig nach der aufgestellten Regel gehandelt hat (Philosophische Grammatik, Teil II, Kapitel II, 9, S. 274). Es wird, wie Wittgenstein formuliert, „aus dem Beispiel heraus wieder kalkuliert“ (Philosophische Grammatik, Teil II, Kapitel II, 9, S. 274). Im *Herauskalkulieren*, betont Marcuschi (1976, S. 207), liegt bei Wittgenstein die Hauptfunktion der Sprachspiele – deswegen sind Beispiele viel mehr als bloße Illustration.

Man könnte auch sagen „a, b, c, d, e usw. sind Bücher“. Das ‚u.s.w.‘ wäre dann nichts anderes als der Ausdruck der dabei gewonnenen Regel für die Anwendung des Wortes „Buch“; die Beispiele legen „Handlungsregeln innerhalb einer Klasse fest“ (vgl. Marcuschi 1976, S. 222). Das „u.s.w.“ ist ein Hinweis auf die Regeln der Fortsetzung. Im Gegensatz dazu steht Wittgensteins Beispiel der Anweisung „a, b, c, d sind meine Bücher. – Bringe mir eins von meinen Büchern.“ Würde der Angesprochene nun ein anderes als die genannten Bücher bringen, also etwa Buch e, so würde dieser der Regel zuwider handeln.

Das Beispiel jedoch ist nach Wittgenstein ausdehnungsfähig, denn es ist ein „Wegweiser, der auf eine bestimmte „Richtung“ hinweist. Die Ausdehnungsfähigkeit eines einzigen Beispiels ist beschränkt, deshalb braucht man viele Beispiele, um eine Regel für ein Wort zu bekommen. Unter „ausdehnungsfähig“ formuliert Marcuschi (1976, S. 219) „soll nun die Verallgemeinerungsfunktion des Beispiels als Fall für ... verstanden werden“. Ein Fall als Beispiel für etwas ist etwas anderes als der Fall als solcher. Das „usw.“ besagt, dass die Reihe fortgesetzt werden kann, aber es sagt nicht, *wie* es weitergehen kann – man muss die Regel, wohin das „usw.“ zeigt, verstanden haben.

Wie aber verstehen wir das „u.s.w.“? „Das u.s.w. weist also über sich hinaus, die Absicht des Andren muss „erraten“ werden: „Du gibst ihm Beispiele – er aber muß ihre Tendenz *erraten*, also deine Absicht“ formuliert Wittgenstein (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §210, S. 348, Hervorh. H.R.) und Marcuschi formuliert prägnant: „Durch Beispiele von Sprachspielen für ein Wort lernt man dem „und so weiter“ folgen, d.h. man weiß, wie ein Wort in weiteren Zusammenhängen gebraucht wird. ‚Einer Regel folgen‘ zu lehren, ist die große Leistung der Beispiele von Sprachspielen“ (1976, S. 197).

Diese Entgegensetzung von Aufzählung und Beispielreihe macht klar: bei Beispielen – so wie sie Wittgenstein versteht - handelt es sich um eine unabgeschlossene Reihe, die Beispiele sind Ausdruck einer Regel, nach der die Reihe fortsetzbar ist, man kann durch Analogie neue Beispiele bilden (vgl. oben).

Ohne diese „Regel“, die die Vermehrung der Beispiele erlaubt, liegt kein Beispiel vor, weil es dann nichts gibt, wofür das Beispiel ein Beispiel ist. Mit dieser Sichtweise lässt sich der Gebrauch verschiedener sprachlicher Ausdrücke erklären, die sehr häufig in Verbindung mit der expliziten Verwendung von „zum Beispiel“ oder „beispielsweise“ beobachtbar sind, nämlich Ausdrücke wie „u.s.w.“, „und ähnliches“ „und so“, „etc.“ „und ähnliches“ und andere, die Fortsetzbarkeit und Unabgeschlossenheit anzeigen. Ich habe sie deshalb in die Liste der Indikatoren aufgenommen, die eine intendierte Beispielverwendung in der natürlichen Sprache anzeigen können (vgl. Kapitel 6.1.); auch in der alltäglichen Sprachverwendung scheint sich die Auffassung zu spiegeln, dass etwas Beispielhaftes nicht Bestandteil einer *geschlossenen* Aufzählung sein kann.

Nicht nur hinsichtlich der Bedeutungstheorie, sondern auch für die allgemeinere Frage nach dem Verhältnis von Allgemeinem und Beispiel – hier Regel und Beispiele - gibt Wittgenstein also eine interessante Antwort. So beziehen sich immer wieder Autoren (vgl. etwa Buck (1989) und Hahn (1994)) auf Wittgenstein, wenn es darum geht, zu begründen, warum Beispiele nicht prinzipiell im Sinne einer Subsumptionslogik als unter einen allgemeineren Begriff zu stellenden Fälle gesehen werden können, sondern Beispiele quasi eine Art „Entdeckungsprozedur“ für Regelmäßigkeiten darstellen, die nicht bekannt oder formulierbar sind.

3.3.6. Der psychologische Mechanismus der Induktion: Das Beispiel aus kognitionswissenschaftlicher Perspektive

Der Kognitionswissenschaftler Philip Johnson-Laird (1996) beschreibt die Rolle von Beispielen im Denkprozess im Rahmen der Dichotomie von Deduktion und Induktion. Er bezeichnet dabei alle Spielarten des Denkens, die ein *präzises* Ziel haben, als logisches Denken (im Gegensatz etwa zu „Tagträumen“). Das logische Denken zerfällt bei Johnson-Laird in die Spielarten Deduktion und Induktion (Johnson-Laird 1996, S. 250).

Deduktion als unfruchtbare Denkweise: Johnson-Laird versteht die Deduktion traditionell als Verknüpfung von Prämissen mit einer Schlussfolgerung. Er geht von der allgemeinen Erkenntnis aus, dass es bei der Gültigkeit einer Deduktion darauf ankommt, dass die Verknüpfung von Prämissen und Folgerung als gültig angesehen werden können, aber Gültigkeit nicht bedeutet, dass die Prämissen wahr sind, sondern lediglich dass, „wenn sie wahr sind, auch die Schlußfolgerung wahr ist“ (Johnson-Laird 1996, S. 249). Da das Erwiesene immer bereits in den Vorbedingungen enthalten ist, bezeichnet Meißner (1994) die Deduktion als „unfruchtbar“ (Meißner 1994, S. 16).

Induktion als kreatives Denken: Die Induktion dagegen ist, so Johnson-Laird, „kreatives Denken“, denn "bei der Induktion besteht das haarige Problem darin, überhaupt erst Zugang zu den richtigen Ideen zu bekommen" (Johnson-Laird 1996, S. 291). Induktion wird deshalb verstanden als eine systematische Art des logischen Denkens, die - im Gegensatz zur Deduktion - die gegebene Information *vermehrt*.

Induktion ist erklärende Vermutung: Eine Folgerung, die den semantischen Gehalt vermehrt, ist also eine Induktion. Der Schritt von den Prämissen zur Folgerung ist jedoch möglicherweise nicht gerechtfertigt, die induktive Folgerung nennt Johnson-Laird deshalb auch eine „erklärende Vermutung“ und bemerkt: „Der Staat sollte uns vor Induktionen warnen“ (Johnson-Laird 1996, S. 268).

Als Beispiel wird u.a. folgender Fall konstruiert: Angenommen, ein Arzt oder eine Ärztin untersucht einige Fälle von Pocken. Es fällt auf, dass jeder erkrankte Patient vorher Kontakt mit jemandem hatte, der an der Krankheit litt. Eine „erklärende Vermutung“ wäre nun:

Patient A hatte Kontakt mit einem Pockenfall und A hat Pocken.
Patient B hatte Kontakt mit einem Pockenfall und B hat Pocken.
Patient C hatte Kontakt mit einem Pockenfall und C hat Pocken.
und so weiter ...

Folglich werden wahrscheinlich alle, die Kontakt mit einem Pockenfall haben, die Krankheit bekommen.

Diese Folgerung ist eine Induktion, die einzelnen Beobachtungen sind Beispiele, wie Johnson-Laird definiert:

„Wir alle fahren unser Leben lang fort, Induktionen aufzustellen, wenn wir uns eine Meinung über Klassen von Menschen und Ereignissen und über Bedeutung von Ausdrücken bilden. (...) [Die Induktion] geht von einer *endlichen Anzahl von Beispielen* zu einer Schlußfolgerung über jedes Mitglied einer Klasse über“ (Johnson-Laird 1996, S. 269, Hervorh. H.R.).

Mills Regeln der Induktion: Zur Erklärung des "psychologischen Mechanismus" der Induktion wird auf John Stuart Mills (1843) Regeln der Induktion verwiesen, die zwei zentrale Ideen enthalten (Johnson-Laird 1996, 270f.):

1. Wenn positive und negative Beispiele in *nur einem Merkmal übereinstimmen*, so ist dieses vermutlich von großer Bedeutung.

2. Wenn positive und negative Beispiele *sich in nur einem Merkmal unterscheiden*, dann ist dies entscheidend.

Diese Regeln erklären, wie Menschen zu „vernünftigen“, auf Induktion beruhenden Vermutungen kommen. Eine auf solche Weise gewonnene Vermutung (Johnson-Laird spricht im Folgenden von Hypothese) kann jedoch nach diesem Konzept immer noch in zweierlei Hinsicht verbesserungsbedürftig sein:

1. Die Vermutung kann zu allgemein sein: Bezogen auf das Beispiel „Pocken“ kann dies z.B. bedeuten, dass die Vermutung dahingehend *spezifiziert* werden muss, dass nur derjenige, der Kontakt mit einem Pockenfall hatte und *nicht* geimpft ist, die Krankheit bekommt.
2. Die Vermutung kann zu spezifisch sein: Bezogen auf das Beispiel „Pocken“ kann dies etwa bedeuten dass die Vermutung dahingehend *generalisiert* werden muss, dass nicht nur der Kontakt mit Pockenkranken, sondern auch der Kontakt mit infizierter Kleidung zu der Krankheit führt.

Johnson-Laird kann somit die Anforderungen an eine Induktion beschreiben, sie

„erfordert also sowohl die Generalisierung als auch ihr Gegenteil, die Spezialisierung. Ein Begriff sollte hinreichend generell sein, um alle positiven Beispiele einzuschließen, aber auch hinreichend spezifisch, um alle negativen Beispiele auszuschließen“ (Johnson-Laird 1996, S. 272).

Dabei ist das Wesen der Generalisierung, dass sie den semantischen Gehalt einer Vermutung vermehrt, indem sie einen zusätzlichen Sachverhalt *ausschließt*. Die Spezialisierung lässt einen zusätzlichen Sachverhalt zu.

Mehrstufige induktive Generalisierung: Wie aber kommt man zu einer Generalisierung? Ein Weg, den Johnson-Laird aufzeigt, ist der Weg über ein „mehrstufiges“ Vorgehen: Wer einen neuen Begriff oder eine neue Hypothese aufstellen möchte, konzentriert sich zunächst auf positive Beispiele. Es wird eine Vermutung formuliert, die möglichst wenige Beispiele zulässt, die also sehr spezifisch ist, z.B. „Die Symptome des Ebstein-Fiebers sind zyklisches Fieber, Ausschlag und Halsweh.“ Die Vermutung soll auf der Grundlage der vorhandenen Daten *maximal spezifisch* sein. Mit jedem neuen Ebstein-Fieber-Patienten, sprich mit jedem neuen positiven Beispiel, kann die Vermutung potentiell generalisiert werden. Wenn ein Patient keinen Ausschlag, aber zyklisches Fieber und Halsweh hat, kann die Vermutung generalisiert werden in: „Die Symptome des Ebstein-Fiebers sind zyklisches Fieber und Halsweh.“ Wenn der nächste Patient nur zyklisches Fieber hat, wird die Vermutung weiter generalisiert in: „Das Symptom des Ebstein-Fiebers ist zyklisches Fieber“. Die eingangs zu formulierende „maximal spezifische“ Hypothese lässt eventuell nur sehr wenige Beispiele zu, dies ist aber kein Mangel des Verfahrens, denn man wird „früher oder später auf ein positives Beispiel stoßen, das es (...) erlaubt, die Hypothese zu korrigieren“ (Johnson-Laird 1996, S. 274).

Prinzipiell haben, so zeigt Johnson-Laird an Ergebnissen aus Experimenten mit Zahlenreihen, Menschen allerdings die Tendenz, Beispiele zu suchen, die ihre Hypothesen bestätigen (1996, S. 276).³⁸ „Vielleicht wirkt in dieser Tendenz eine Gewohnheit nach, die wir in Bereichen wie

³⁸ Johnson-Laird versucht außerdem, die Rolle von Beispielen bei der Begriffsbildung zu klären. In der Psychologie sei lange die Annahme verbreitet gewesen, dass Begriffe auf dem Weg der Abstraktion gewonnen werden, d.h. der Begriff sei das, was übrigbleibe, wenn man alle Details, in denen Beispielfälle differieren, weglassen. Gegen diese Erklärung spreche, so Johnson-Laird, dass es Begriffe gibt, bei denen 'ihre' Beispielfälle gar kein gemeinsames Element aufwiesen. Auch Johnson-Laird verweist darauf, dass das, was die Beispiele für Begriffe verbindet, angemessener beschreibbar ist mit dem Wittgenstein'schen Konzept der Familienähnlichkeit (vgl. dazu Kapitel 3.3.5.), der Stereotypen- und Proto-

der natürlichen Sprache erwerben, wo wir überwiegend anhand positiver Beispiele lernen“, vermutet er (1989, S. 277).

Wenn Induktion letztlich – auch jenseits wissenschaftlicher Hypothesenbildung – als eine erklärende Vermutung verstehbar ist, stellt sich die Frage nach der Qualität, d.h. danach, unter welchen Bedingungen man zu angemessenen Vermutungen kommt. Hierfür sind die folgenden zwei Faktoren relevant (Johnson-Laird 1996, S. 286ff.), wobei ich auf den letzten Punkt genauer eingehen möchte:

- allgemeines Wissen auf dem speziellen Gebiet, mit dem man sich „induktiv“ beschäftigt,
- Wissen um die Variabilität von Eigenschaften

Wissen um die Variabilität von Eigenschaften: Das Wissen um die „Natur“ und die „Eigenschaften“ der Beispielfälle beeinflusst eine Person in ihrer Entscheidung, ob eines oder sehr wenige Beispiele ausreichend sind, um allgemeine Schlüsse daraus abzuleiten. Nach Johnson-Laird sind wir z.B. im Falle eines seltenen, stromleitenden Elementes bereit, von einer Probe dieses Elementes aus induktiv zu schließen, dass jede Probe dieses Elementes stromleitend ist und zwar deshalb, weil wir wissen, dass die Eigenschaften chemischer Elemente normalerweise *nicht* variieren. Bei Eigenschaften oder Merkmalen, von denen wir wissen, dass sie von Fall zu Fall stark variieren können, (z.B. Eigenschaften / Merkmalen von Menschen) sind wir dagegen weniger bereit, von einem einzelnen Fall aus zu generalisieren. Wissen um die Variabilität von Eigenschaften führt auch Kienpointner (1992) aus argumentationstheoretischer Perspektive an, um zu erklären, warum eine Verallgemeinerung aus nur einem Beispielfall in der Alltagsargumentation als angemessen betrachtet werden kann (vgl. dazu Kapitel 3.2.3.). Man kann mit diesem Konzept erklären, warum in manchen Fällen in der natürlichsprachlichen Argumentation Schlüsse, die auf wenigen Beispielen oder sogar nur einem Beispiel beruhen, den Kommunikationsbeteiligten in manchen Fällen als akzeptabel und in anderen Fällen als angreifbar erscheinen.

In der psychologischen Urteilsforschung ist jedoch auch die gegenteilige Tendenz - nämlich häufige Bereitschaft von Menschen zur Generalisierung aus dem untypischen Einzelfall - empirisch belegt. Bei Urteilsprozessen, in denen Aussagen über Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit gefällt werden sollen, sind Menschen generell anfällig - nach den Ergebnissen der psychologischen Forschung - für verschiedene „Wahrnehmungsfehler“. Johnson-Laird verweist auf die bekannten Grundlagenforschungen in der Psychologie und geht, ohne den Begriff zu nennen, auf das Konzept der sogenannten Urteilsheuristiken ein. Dieser Kontext wird in Kapitel 3.6. dieser Arbeit dargestellt und diskutiert. Im Prinzip geht es darum, dass die Schätzung von Häufigkeit von der Verfügbarkeit von Informationen beeinflusst wird. In Bezug auf Beispiele heißt das, dass wir das für häufiger halten, wofür uns mehr Beispiele einfallen. Mehr Beispiele fallen uns dann ein, wenn sie im Gedächtnis leichter verfügbar sind (Verfügbarkeitsheuristik) - und dies kann zu Fehltritten führen. Desgleichen beeinflusst uns das, was wir für repräsentativ halten: Beispiele, die uns als besonders typisch, als besonders repräsentativ vorkommen (und sei es aufgrund von Vorurteilen oder Klischees), verleiten uns ebenfalls zu unbegründeten (Fehl)Schlüssen.

Johnson-Lairds Ausführungen beschränken sich auf nur eine Art, in der Beispiele im menschlichen Denken und Kommunizieren eine Rolle spielen, nämlich auf das induktive, wissensge-

typentheorie sowie dem Konzept des Bezugsrahmens von Minsky und dem des Skripts von Schank und Abelson (vgl. dazu die Rolle von Skripten beim cased-based reasoning wie in 3.6. dargestellt).

nerierende Ableiten einer Hypothese bzw. erklärenden Vermutung aus Beispielen. Dabei sind die Begriffe „Beispiel“ und „Hypothese“ völlig offen; ein Beispiel kann bei Johnson-Laird sowohl sprachlich als auch nicht-sprachlich sein, kann sowohl in Beobachtungen über Krankheitssymptome oder Fallgeschichten bestehen als auch aus Zahlenreihen oder geometrische Formen. In diesem Sinn sind Beispiele bei Johnson-Laird einfach das Material, das notwendig ist, um erklärende Vermutungen zu generieren.

Johnson-Laird stellt die induktive Erkenntnisgewinnung als *mehrstufigen Prozess* dar, indem er aufzeigt, wie - ausgehend von einem oder einer geringen Zahl von Beispielen - die jeweilige Hypothese schrittweise jeweils spezifiziert oder generalisiert wird. Ganz ähnlich beschreiben Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) aus rhetorischer Perspektive die Wirkung des sogenannten „Vervielfachens“ von Beispielen: Dieses Verfahren führt nach Perelman / Olbrechts-Tyteca zur Modifizierung und Präzisierung der Regel. Zudem wird in ihrem Konzept die Wahl möglichst verschiedenartiger Beispiele als Variation von Bedingungen verstanden – dies dient ebenfalls dazu, eine Regel zu erhellen (vgl. dazu Kap. 3.2.1).

Im Konzept Johnson-Lairds sind „negative Beispielen“ oder „Beinahe-Treffer“ für die Bildung von angemessenen Hypothesen oder Begriffen wichtig, denn sie können vorschnelle (und damit falsche oder unangemessene) Schlüsse, die sich aus der ausschließlichen Betrachtung positiver Beispiele ergeben könnten, verhindern. Auch hier deckt sich die kognitionswissenschaftliche Perspektive mit der rhetorischen: Bei Perelman / Olbrechts-Tyteca verhindert der außerkraftsetzende Fall (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 504) eine unangebrachte Verallgemeinerung. Jeder Einzelfall kann die universelle Geltung der Regel stärken (wenn er ein passender Fall ist) oder abschwächen, wenn er ein Gegenbeispiel darstellt. Ein allgemeines Gesetz, eine allgemeine Regel kann nämlich trotz eines Gegenbeispiels in Geltung bleiben, indem z.B. der Anwendungsbereich des Gesetzes umdefiniert wird, so dass der neue Fall darin Berücksichtigung finden kann (vgl. dazu Kap. 3.2.1.). Auch aus erkenntnistheoretischer, philosophischer Perspektive diskutiert Sacksteder (1964) die Rolle von Beispielen als Entwicklungsverfahren, bei dem Beispiele dazu dienen, eine Idee zu erschüttern oder sogar zu „vernichten“ (vgl. dazu Kapitel 3.3.2.).

Für die rhetorische Betrachtung von Beispielverwendungen ist interessant, dass unter Bezugnahme auf das von Johnson-Laird benannte „Wissen um die Variabilität von Eigenschaften“ sowohl eine Angriffsstrategie gegen die Verwendung einzelner oder weniger Beispiele begründet als auch eine Verallgemeinerung aus einzelnen oder wenigen Beispielen gerechtfertigt werden kann. Auf die Argumentationspraxis anwendbar ist auch die Aussage, dass Menschen kognitiv eher geneigt sind, positive Beispiele für ihre Hypothesen zu suchen als negative, denn dies bietet eine Erklärung dafür, warum Gegenbeispiele oft verblüffende, überraschende Wirkung haben.

3.3.7. Die Epistemologie des Exemplarischen nach Willer / Ruchatz / Pethes

Willer / Ruchatz / Pethes (2007) stellen eine Systematisierung des Beispiels vor, fragen jedoch grundsätzlich, inwiefern eine solche Systematisierung überhaupt möglich ist:

„Gehören nicht Beispiele zu jenen *Mikrostrukturen des Wissens, Denkens und Sprechens*, die sich der Generalisierung und Systematisierung entziehen? Sind sie nicht (...) regellos bis zur Ungebändigkeit; und kann folglich nicht immer nur exemplarisch vom Exemplarischen die Rede sein, wenn es angemessen beschrieben werden soll?“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 7, Hervorh. H.R.).

Diese Einschätzung verwerfen die Autoren jedoch als pluralisierend und historisch, sie kommen zu dem Schluss, erst der systematische Zugriff ermögliche, „die eigentümliche Mischung von Randständigkeit, beharrlicher Anwesenheit und subtiler Machtausübung, die das Phänomen des Exemplarischen auszeichnet“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 7) in den Blick zu bekommen. Es werden verschiedene Ebenen der Beispielbetrachtung benannt, die Grundlage für eine Systematisierung sein könnten (etwa textuelle Erscheinungsformen von Beispielen, Verwendungszusammenhänge von Beispielen oder begriffsgeschichtliche Differenzierungen); das eigene Vorhaben der Autoren besteht jedoch in einer Systematisierung der verschiedenen Formen der *Wissensproduktion* mittels Beispielen, in der Beschäftigung mit der „Epistemologie des Exemplarischen“. Sie wollen verschiedene „Funktionslogiken“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 8) unterscheiden und nehmen deshalb auch keine begriffliche Differenzierung zwischen Beispiel und Exempel vor. Dabei geht es – und dieser Aspekt bildet ja auch einen Fokus der vorliegenden Arbeit – um den „thematischen – und problematischen, d.h. auch strittigen – Wechselbezug zwischen dem jeweiligen *Einzelfall* und dem *Allgemeinen*, das als Übergeordnetes oder Umgebendes des Einzelfalls aufgefasst wird“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 8, Hervorh. H.R.).

Es wird en passant eine grundsätzliche Unterscheidung vorgenommen zwischen der „trivialen“ und „offensichtlichen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S.8) Illustrationsfunktion von Beispielen, die in der Erzeugung von Evidenz für komplexe Zusammenhänge (Theoriekomplexe, generelle Regeln) besteht und den Fällen, in denen „ein Beispiel als Platzhalter für einen Sachverhalt einsteht, der ohne diesen Sachverhalt gar nicht vorstellbar ist“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S.8). Beispiele kommen, so behaupten die Autoren, immer dort zum Einsatz, wo Wissen fehlt oder zu komplex ist. Von der Funktionslogik her kommend unterscheiden sie vier Funktionen (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 8f.):

- rhetorische Funktion → rhetorisches Beispiel
- wissensabbildende Funktion → Belegbeispiel
- wissensbildende Funktion → Ausgangsbeispiel
- normative Funktion → normatives Beispiel

Das rhetorische Beispiel als Mittel zur Schaffung von Glaubwürdigkeit: In diesem Zusammenhang diskutieren die Autoren zunächst die Aristotelische Beispielargumentation und kommen zu ähnlichen Beschreibungen der „Funktionslogik“ wie Coenen (1979, 1992), Klein (1992) und Ueding / Steinbrink (1994). Die differenzierte Diskussion der Beispielargumentation bei Aristoteles erfolgte bereits in Kapitel 3.1.4 dieser Arbeit, wo auch die Betrachtungen von Willer / Ruchatz / Pethes miteinbezogen wurden (vgl. dazu die Darlegung in Kapitel 3.1).

Die Autoren problematisieren in Zusammenhang mit der rhetorischen Funktion von Beispielen, inwiefern der Bezug von Allgemeinem und Besonderem für *jede* Form des Exemplarischen konstitutiv ist, denn Aristoteles und Quintilian bestimmen ja „das Verhältnis von Beispielen zueinander als das von ‘Teil zu Teil’ oder von ‘Ähnlichem zu Ähnlichem’ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 9). Wie ist nun das Verhältnis der Beispielfälle zueinander und zu etwas Drittem genauer zu beschreiben? Mit Quintilian argumentieren Willer / Ruchatz / Pethes, dass das Beispiel keine bildhafte Übertragung sei (um es von der Metapher abzugrenzen, d.h. dass also keine Ähnlichkeit im „übertragenen“ Sinn zwischen Beispielen besteht), sondern dass (rhetorische) Beispiele im Verhältnis der *collatio*, in einem Verhältnis des Nebeneinander von Ähnlichkeiten stehe (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 17).

Da es beim Beispiel aber eben doch um „das epistemologische Grundproblem der Verhältnisstiftung von Allgemeinem und Besonderem“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 17) geht, gibt es immer etwas, was über das Beispiel hinausgeht. Die Idee, das Beispiel als Synekdoche zu betrachten, verwerfen Willer / Ruchatz / Pethes, denn sie sagen, dass der Bezug von zwei Beispielfällen a und a' (die ähnlich sind) auf „das Ganze A“ oder „die Gattung A“, bei der Beispielargumentation „rhetorisch nicht notwendig ist und daher ausgeklammert werden und latent bleiben kann“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S.17). Nach Coenen (1992) kann dieser Bezug zwar implizit bleiben, ist aber strukturell unbedingt notwendig für die rhetorische Beispielargumentation, denn der mögliche Bezug auf ein „A“ stellt die Vergleichbarkeit der Beispiele sicher (vgl. dazu Kapitel 3.1.4.).

Im Sinne von Willer / Ruchatz / Pethes wäre in der Aristotelischen Beispielargumentation ‘das Ganze A’ also nicht die induktiv gewonnene Generalisierung aus dem Beispielfall (die dann auf den strittigen Fall angewendet wird) sondern das, was die Fälle a und a' als übergeordnetes Gemeinsames aufweisen, das erlaubt, sie ähnlich zu nennen (im analysierten Aristoteles-Beispiel also, dass beide Kriege, von denen die Rede ist, „Nachbarschaftskriege“ darstellen, vgl. dazu Kapitel 3.1.4). Damit wird das Beispiel bei Willer / Ruchatz / Pethes als eine Art impliziter Vergleich konzeptualisiert, ‘das Ganze A’ ist eine Art unausgesprochenes *tertium comparationis*. Dieses ‘Ganze A’ ist bei Coenen (1992) der „ungenannte Mittelterm“, der die Vergleichbarkeit der Fälle sicherstellt (vgl. dazu Kapitel 3.1.4.).

Als Gegenpol zu dieser Auffassung wird von den Autoren die spätere Auffassungen von Scaliger (1561) angeführt, der gar keinen Bezug des Beispiels zu etwas Allgemeinem sieht, sondern hier wird „die Beziehungstiftung des Beispiels auf das Nebeneinander gleichrangiger – ähnlicher oder unähnlicher – Teile zurückgeführt, die nicht den Rekurs auf ein Allgemeines, einen Typ oder eine Gattung nehmen. Dies sei ein Beleg für die „zunehmende Poetologisierung des Exemplarischen“ meinen Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 18). Die Autoren verfolgen des weiteren das „rhetorische Beispiel“ durch verschiedene Kontexte – besonders die „Allianz von Beispiel und Metapher“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 19) bis hin zum Metaphernbegriff Derridas, so dass es letztlich doch zu keiner abschließenden Beschreibung „der“ Funktionslogik des sogenannten rhetorischen Beispiels kommt.

Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ist bei Willer / Ruchatz / Pethes vor allem der Bezug auf die Funktionslogik der Aristotelischen Beispielargumentation von Interesse, da diese ein konkretes Denkmodell darstellt, dass sich bei der Analyse der Verwendung von Beispielen in Kapitel 9 als ein fruchtbares Deutungskalkül erweist.

Ein Allgemeines durch ein Besonderes vorstellen – die Funktionslogik des Belegbeispiels: Das Belegbeispiel in seiner „wissensabbildenden“ Funktion ist nun im Gegensatz zum

„rhetorischen Beispiel“ bei Willer / Ruchatz / Pethes ganz klar verortet in der Dimension Besonderes versus Allgemeines:

„Belegfunktion kommt einem Beispiel zu, wenn es *als Element einer Menge* geeignet scheint, allgemeine Regelmäßigkeiten dieser Menge *konkret zu veranschaulichen*, d.h. *ein Allgemeines durch ein Besonderes vorzustellen*“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 21, Hervorh. H.R.).

Die Autoren schreiben dem Belegbeispiel *nachträgliche*, erläuternde, illustrierende Exemplifikation zu (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 21). Als Beispiel führen sie die Sprachwissenschaft an, in der grammatische Muster durch Beispiele ergänzt werden, die die Funktionsweise der Muster vorführen sollen. Es wird allerdings auch Bezug auf die Diskussion des problematischen Status' kontextloser linguistischer Beispielsätze genommen, hierbei wird auf Stetter (2004) und seine Rede vom Sprachspiel „Beispielsätze bilden“ verwiesen.

Willer / Ruchatz / Pethes betonen unter Bezugnahme auf die Argumentation von Agamben (2002), dass das Beispiel zwar tatsächlich herausgelöst aus dem Kontext sei, jedoch genau dies, nämlich die *Isolierung* des Beispiels, für seine Funktion unabdingbar sei. Ähnlich argumentiert auch Lyons, der von der *Diskontinuität* als einem wesentlichen Charakteristikum des Beispiels spricht (vgl. Kapitel 3.4.4.). Regel, Beispiel und Ausnahme bilden *ein* System - Willer / Ruchatz / Pethes zitieren Agamben, der formuliert: „Es ist nicht die Ausnahme, die sich der Regel entzieht, [...] die Regel setzt sich als Regel, indem sie mit der Ausnahme in Beziehung bleibt“ (Agamben 2002, S. 31, zitiert nach Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 23). Die Ausnahme ist eine „einschließende Ausnahme“, das Beispiel einen „ausschließende Einschließung“, das gerade durch seine Isolierung exemplarisch wird, weil es, wie Agamben formuliert seine Zugehörigkeit „zur Schau stellt“ (Agamben 2002, S. 31, zitiert nach Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 23). Der exemplarische Fall wird aus der Regelhaftigkeit des Normalen herausgehoben, es erfolgt eine „ausschließende Einschließung“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 23), die dem exemplarischen Fall einen besonderen Status verleiht. Auch Perelman / Olbrechts-Tyteca sehen bei empirisch gewonnen Regeln jeden neuen Einzelfall als Stärkung oder Schwächung der Regel, als Anlass, ggf. den Geltungsbereich der Regel einzuschränken (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.).

Als generelles Problem von Belegbeispielen bezeichnen Willer / Ruchatz / Pethes die Nachträglichkeit dieser Beispiele im Verhältnis zur Regel, zum Allgemeinen, das sie belegen sollen. Es ergibt sich „das Ungleichgewicht, dass Beispiele eine Theorie falsifizieren, aber nicht verifizieren können“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 24).

Die Autoren gehen kurz ein auf die Rolle von Beispielen bei Wittgenstein (vgl. dazu auch Kapitel 3.3.5), in der kritischen Theorie und bei Kant³⁹ und zielen dabei letztendlich auf eine Diskussion des ungleichen Status von Allgemeinem und Besonderem ab. Wenn sich das Erkenntnis- und Darstellungsinteresse weitgehend auf das Allgemeine richtet, gerät das Besondere „erkenntnistheoretisch unter Verdacht“, meinen Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 27); die *Unterscheidung* von Allgemeinem und Besonderem wird als epistemologisch fundamentale Operation verankert: „Damit gilt das Belegbeispiel als letztlich fraglos *deduktive Demonstration* bereits feststehenden Wissens und wird als ‚bloß‘ veranschaulichend oder ‚bloß‘ populär angreifbar“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 27, Hervorh. H.R.).

³⁹ Dabei wird, wie meist bei der Betrachtung von Kants Konzeption von Beispielen, Bezug auf die bekannte Stelle in der *Metaphysik der Sitten* genommen, zur genaueren Betrachtung vgl. Kapitel 3.3.1.

Wenn Allgemeines und Besonderes in ihrer Wertigkeit jedoch nicht so gegeneinander abgewogen werden, besitzt auch das Belegbeispiel eine andere Funktion, vor allem im „age of exemplarity“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 27), im Humanismus und Barock. Die topischen Wissenssysteme des Humanismus beruhen auf der Gleichwertigkeit und der gleichzeitigen Verfügbarkeit der dort versammelten Wissensbestandteile. Materialsammlungen in Form von Auflistungen und Verzettelungsverfahren bilden eine „Scheune des Wissens“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 28). Frühneuzeitliche Exempla haben wissenssystematische Funktion, sie zielen auf Übergreifendes, Ganzes - allerdings nicht im Sinne von etwas Philosophisch-Allgemeinem, sondern im Sinne einer vollständigen Sammlung des Wissens „das zusammengelesen und auf diese Weise in (potentieller) Gänze zitierbar wird“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 28, Hervorhebung Willer / Ruchatz / Pethes). Das „Beispielverfahren“ ist, so die Autoren, ein „Leseverfahren“, bei dem Belegbeispiele in „polyhistorischer Fülle“ (2007, S. 28) gesammelt werden – die Autoren werden „zusammengelesen“. Mit einem Zitat von Erasmus aus dessen Schrift „De copia verborum ac rerum“ (1512) veranschaulichen sie diese Idee:

„So wird unser Student wie eine fleißige Biene durch alle Gärten der Autoren fliegen, wird auf jeder Blüte landen und dort ein wenig Nektar sammeln, den er in seinen Bienenstock bringt.“ (Erasmus, De copia verborum ac rerum, S. 258f, zit. n. Wels 2000, S. 183)

Die so gesammelten Belegstellen werden normativ in Bezug auf ihre Vorbildlichkeit beurteilt, „vorbildliche“ Belegstellen (also Belegbeispiele) von Autoren werden in großer Zahl gesammelt. Am Ende der Topik gilt die *copia* aber nicht mehr als Instanz der Fülle, sondern nur noch als Kopie. Stellenlektüre, Zitatesammeln, das Isolieren der Zitate aus dem Kontext gilt nicht mehr als belegen, sondern als sinnentstellendes Herausreißen aus dem Kontext. Dem Werk, der Originalität des Autors kann man im Sinne einer hermeneutischen Philologie nur in seiner Ganzheit gerecht werden. Willer / Ruchatz / Pethes verweisen jedoch auch darauf, dass philologische Arbeit ohne Dekontextualisierung nicht praktikierbar ist und so letztlich eine zitierte Stelle als etwas aufgefasst werden kann, das das Original *repräsentiert*; ein Zitat ist somit in ihrer Auffassung immer ein Ort des Übergangs und weist eine doppelte Kontextbindung auf und zwar:

„im Hinblick auf den Text, dem das Zitierte entnommen ist, und im Hinblick auf den neuen Text, in den es hineinzitiert worden ist. Beim Zitat geht es grundsätzlich um *Dekontextualisierung und Rekontextualisierung*, und eben aus diesem Vexierspiel, das es unweigerlich und unbeendbar in Gang bringt, entsteht *Exemplarität* als wechselseitiger Verweis zwischen Kopie und Original“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 30, Hervorh. H.R.).

Das Ausgangsbeispiel: Ein gegebenes Besonderes wird verallgemeinert. Das Ausgangsbeispiel verhält sich nun angeblich spiegelsymmetrisch zum Belegbeispiel und steht, so Willer / Ruchatz / Pethes, in einer Nähebeziehung zur logischen Operation der Induktion.

„Führt dort der Weg vom Allgemeinen zum Besonderen, geht es im Ausgangsbeispiel genau umgekehrt darum, ein gegebenes Besonderes zu verallgemeinern – es also einem Allgemeinen zu unterlegen oder einzufügen, dessen Inhalt und Ausdehnung noch nicht einmal bekannt sein muss“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 31).

Mit Bezug auf Kants Dictum, dass Anschauungen ohne Begriffe zwar blind, Begriffe ohne Anschauung jedoch leer bleiben, kommen Willer / Ruchatz / Pethes zu dem Schluss, dass es die Beispiele sind, die einen Begriff überhaupt erst greifbar machen (2007, S. 32) – darin treffen sie sich mit Bucks Betrachtungen (vgl. dazu Kapitel 3.3.3.).

Speziell das Ausgangsbeispiel ist der Ausgangspunkt (das *concretum* mit Bezug auf Comenius, vgl. dazu Kapitel 3.3.3.), vom dem aus auf die allgemeine, abstrakte Regel geschlossen werden soll. Dies ist einerseits, so die Autoren, im didaktischen Kontext zu verstehen, wenn z.B. im Schulunterricht das Anschaulich-Konkrete (ein Bild, eine Fabel etc.) als Ausgangspunkt genommen wird. Es ist andererseits im erkenntnistheoretischen Kontext zu verstehen, wenn das Beispiel als das eigentlich Empirische, das einzig konkret und individuell Erfahrbare verstanden wird, das die Grundlage der Wissensproduktion bildet:

„Das Beispiel ist mithin, als Ausgangspunkt allgemeinen Wissens, das radikal Vereinzelte, Besondere, weil es nur als solches dem Postulat der empirischen Konkretheit genügen kann: sich tatsächlich ereignet zu haben oder doch für die Möglichkeit des Ereignens einzustehen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 32).

Ein solches Verständnis des Ausgangsbeispiels mündet jedoch nach Willer / Ruchatz / Pethes in eine Art Paradoxie, die als hermeneutischer Zirkel beschreibbar ist.

„Das Wissen über das Allgemeine wird über ein Besonderes konstituiert, das streng genommen noch nicht von jenem Allgemeinen ahnen dürfte. Dieses Paradox scheint nur lösbar, wenn man im Anschluss an die Figur des hermeneutischen Zirkels Teil und Ganzes immer schon in wechselseitiger Voraussetzung denkt und mithin nicht nur das Verständnis des Ganzen an die Kenntnis der Teile, sondern zumal auch das Verständnis des besonderen Teils an ein Vorwissen über das allgemeine Ganze knüpft“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 32).

Genau diese Grundkonstellation diskutiert bereits Buck (1989) ausführlich. Auch er sagt, dass das unreflektierte Verständnis des Besonderen, d.h. eine Antizipation des Sinnes notwendig sei und das Beispiel-Verstehen damit eine hermeneutische Zirkelstruktur habe: Um nämlich das Allgemeine im Besonderen verstehen zu können, müsse man den Sinn des Allgemeinen schon quasi vorweggenommen haben.⁴⁰

Willens / Ruchatz / Pethes suchen allerdings eine „mögliche Alternative zur hermeneutischen Entparadoxierung der Relation von Beispiel und Regel“ (2007, S. 33) und verweisen auf das systemtheoretische Denkmodell, das die *Emergenz* von Ordnung aus der wechselseitigen Bedingtheit von einzelner Ereignis und Struktur annimmt. Mit Bezug auf Luhmann verweisen die Autoren darauf, dass ein Element als simultan sowohl zum einzelnen Ereignis wie zur Struktur gehörig angesehen werden kann. Das Ereignis konstituiert Struktur, ebenso wie die Struktur dem Ereignis überhaupt einen Platz gibt (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 33).

Im Bereich der Literatur finden Willer / Ruchatz / Pethes ebenfalls Prozesse, die sie unter der „wissensbildenden“ Funktion von Ausgangsbeispielen subsumieren und die die für diese wesentliche Funktionslogik erkennen lassen. In Laurence Sterns „Tristram Shandy“ weisen die Autoren den ständig nebenbei erzählten „Beispiels-Digressionen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 35) eine dominante und textkonstitutive Rolle zu. Die Lebensgeschichte des Helden wird nämlich ständig durch die Erzählung alternativer Biographien, Erlebnisse anderer Men-

⁴⁰ Jede Art von Verständigung und Verstehen hat aber nach Buck, diese „eigentümliche Gangstruktur“ (Buck 1989, S. 10); Lernen ist „eine Aneignung von Neuem, noch Unbekanntem, auf Grund von schon Bekanntem, von noch Ungekonnten auf Grund von schon Gekonntem (...). In dieser Stufenfolge stellt sich als letztes Bekanntheitssubstrat die Erfahrung (genauer: bestimmte Erfahrungen) heraus (...). Erfahrung erscheint als dasjenige, von woher überhaupt etwas lernbar ist, als Voraussetzung allen Lernens (Buck 1989, S. 11)“. Das Beispiel hat, so Buck, epagogische Funktion, es ermöglicht eine Hinführung zum Allgemeinen, indem es an Unbewusstes, an unausdrücklich Bekanntes anknüpft. Das Ausgehen von der Erkenntnis des Besonderen ist in Wahrheit ein Ausgehen von einem darin implizierten Allgemeinen (Genauerer dazu in Kapitel 3.3.3.).

schen, unterbrochen. Die digressive Struktur des Textes wirft die Frage nach der Logik und dem Geltungsanspruch solcher Beispiele auf, meinen die Autoren. Anhand der Vielzahl der exemplarischen Skizzen und der digressiven Struktur der Texte zeige sich, dass die Fragen nach der „Moral von der Geschichte“

„nicht gradlinig beantwortet werden können, sondern *Auslöser einer Suchbewegung* sind. So erschließen sich Wahrheit und Wissen über den mühsamen, mitunter labyrinthischen und fehlgeleiteten Weg der empirischen Anschauung ganz konkreter Fälle und Verläufe. *Genau diese Relation zwischen dem einzelnen Empirischen und seiner allgemeinen Wahrheit ist es, die die Struktur des Ausgangsbeispiels prägen*“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 35, Hervorh. H.R.) .

Beim Stichwort Suchbewegung wäre sicherlich auf Sacksteder (1964) zu verweisen, der die Rolle des Beispiels bei der *Entdeckung* von Ideen genau beleuchtet und in verschiedener Hinsicht differenziert (vgl. dazu Kapitel 3.3.2.).

Das Ausgangsbeispiel wird außerdem im Sinne des juristischen Präzedenzfalles beleuchtet, hier wird ganz eindeutig auf die Gewinnung von Normen (also auch hier auf Wissensbildung) aus dem einzelnen Fall abgezielt:

„Wie die Bezeichnung *Präzedenzfall* deutlich macht, ist hier das *Vorgehen* des Einzelnen der notwendiger Bestandteil des kasuistischen Vorgangs; allerdings wäre dieser Vorgang ohne den Bezug auf Gesetz und Norm funktionslos“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 36).

Über die Fallgeschichte in der Medizin und Psychologie bis hin zur Einreihung des einzelnen individuellen Falls in das statistisch auswertbare Sample und der Erzeugung von Durchschnittswerten, denen kein empirischer Fall, kein konkretes Exempel mehr entspricht, kommen die Autoren zu einer abschließenden Würdigung der Leistung von Ausgangsbeispielen in ihrer wissensbildenden Funktion:

„Verstanden als Ausgangsbeispiel, *steht es am Beginn des Wissens, dessen mögliche Form es in einzelner, konkreter Gestalt vorwegnimmt*. Damit enthält das Ausgangsbeispiel immer schon *die Möglichkeit der allgemeinen Form* des Wissens, eines Wissens wiederum, das aufgrund seiner Referenz auf den epistemischen Rahmen, innerhalb dessen es entsteht, in seinen einzelnen exemplarischen Erzählungen stets auch Teil der *Geschichte des Wissens* ist“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 39).

Das normative Beispiel als eine andere Art von Beispielhaftigkeit: Das „normative Beispiel“ wie Willer / Ruchatz / Pethes es nennen, bezieht sich auf das, was in anderen Veröffentlichungen zum Thema und allgemeinen Bedeutungswörterbüchern häufig als „Exempel“ bezeichnet wird. Gemeint ist das Beispiel in seiner Funktion als nachahmenswertes oder warnendes, abschreckendes Beispiel. Die Autoren bemängeln, m.E. zu Recht, dass es kein Konzept gibt, das die diversen Aspekte dieser Art von Beispielen bündelt und „schlüssig innerhalb des Feldes des Exemplarischen lokalisieren könnte“ (Willens / Ruchatz / Pethes 2007, S. 40). Sie gehen davon aus, dass das normative Beispiel *nicht* kategorisch auf einer anderen Ebene als Ausgangs- und Belegbeispiel betrachtet werden muss – eine Ansicht, die ich in dieser Arbeit ebenfalls argumentativ stütze.

Terminologisch hat bekanntermaßen Kant die Bereiche Beispiel und Exempel streng trennen wollen, indem er *Exempel* nur auf das normative Beispiel anwenden und den Begriff *Beispiel* dem Besonderen, das im Allgemeinen enthalten ist, vorbehalten wollte. Willer / Ruchatz / Pethes verweisen darauf, dass diese Trennung im heutigen Sprachgebrauch nicht wiederzufinden ist und verweisen auf den Duden von 1999, in dem unter „Beispiel“ beide Bedeutungsbeschreibungen zu finden sind.

„Die weitere Geschichte des Wortes hat jedoch anders entschieden und beide Bedeutungen als interne Differenzierungen sowohl von Exempel als auch ‚Beispiel‘ eingeführt. Damit ist, zumindest

was Gegenwart und Vergangenheit betrifft, *ein Indikator für die fundamentale Gemeinsamkeit beider Arten von Beispielhaftigkeit gefunden*“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 41, Hervorh. H.R.).

Die systematische vergleichende Analyse zahlreicher Wörterbucheinträge in Kapitel 2.3. hat bereits gezeigt, dass unter dem Eintrag „Beispiel“ in den meisten verglichenen Wörterbüchern beide Bedeutungsbeschreibungen zu finden sind; für „Exempel“ liegen allerdings heterogene Ergebnisse vor. Die lexikalisierte Bedeutung legt also die Annahme nahe, dass im Sprachgebrauch mit dem Lexem „Beispiel“ auf alle Arten des Beispiels Bezug genommen wird.

Wie in der Auseinandersetzung mit dem Ansatz von Buck (1989) und Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) genauer bereits dargelegt wurde, bin ich ebenfalls der Ansicht, dass das normative Beispiel im Sinne eines Vor- oder Schreckbildes nicht als etwas ganz Eigenes konzeptualisiert werden muss, da beiden Beispielformen der prinzipielle Bezug zu etwas Allgemeinem eigen ist. Auch Willer / Ruchatz / Pethes formulieren dies: „Beispielhaftigkeit beruht auch im Fall des normativen Beispiels darauf, einen Fall mit einer Regel zu koppeln, *also Besonderes und Allgemeines aufeinander zu beziehen*“ (2007, S. 42, Hervorh. H.R.).

Besonderheiten des normativen Beispiels: Das normative Beispiel wird bei Willer / Ruchatz / Pethes gefasst als ein außergewöhnlicher Fall, der projektiv auf die Einhaltung präskriptiver Regeln zielt. Allerdings unterscheidet sich das normative Beispiel nach der Konzeption der Autoren in verschiedenen Aspekten vom Beleg- und Ausgangsbeispiel.

a) Es geht um verschiedene Arten von Regeln: Sowohl das Beleg- wie das Ausgangsbeispiel zielen auf überzeitliche, universelle Regel- und Gesetzmäßigkeiten ab, mittels derer man natürliche, psychische oder soziale Phänomene beschreiben kann. Es geht um „*Ist-Gesetze*“, um deskriptive Regeln. Im Falle von Handlungen sollen die deskriptiven Regeln Handlungen erklärbar oder prognostizierbar machen. Das normative Beispiel nimmt auf ethische oder ästhetische Normen Bezug. Es geht um „*Soll-Gesetze*“, das normative Beispiel zielt auf präskriptive Regeln. Im Falle von Handlungen sollen regelkonforme Handlungen durch das Beispiel erzeugt werden (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 42).

b) Es gibt unterschiedliche zeitliche Dimensionen: Das normative Beispiel ist zukunftsorientiert. Ausgangs- und Belegbeispiel sind zeitlich gewissermaßen indifferent, auch wenn beim Ausgangsbeispiel „die intendierte Fassung der vermuteten Regel in die Zukunft“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 42) verlegt ist. Das normative Beispiel bringt jedoch im Extremfall die Regel, die gesellschaftlich relevant gemacht werden soll, überhaupt erst hervor. Das normative Beispiel ist projektiv, hat Appellcharakter, fordert zu imitativem Verhalten auf – Barth (1995) nennt dies den „Handle-ebenso-Appell“:

„Das normative Beispiel setzt keine ausformulierte oder doch wenigstens formulierbare Regel voraus, sondern kann diese als imitativ erst noch herzustellende aufschieben. Zwischen Fall und Regel besteht folglich kein Repräsentationsverhältnis, das sich im Exempel kristallisiert; *vielmehr entstehen erst durch die Nachahmung des Beispiels die regelförmig beschreibbaren Ereignisse*. Die Funktion des Beispiels besteht demnach in der Herstellung von aktualisierter Regelkonformität“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 43, Hervorh. H.R.).

c) Es gibt eine unterschiedliche Selektionspraxis: Das Belegbeispiel soll als ein beliebig herausgegriffenes Beispiel gelten – obwohl Willer / Ruchatz / Pethes (2007) betonen, dass dies eben nur die „Ideologie“ sei: Zwar sei es rhetorisch wichtig, diesen Aspekt der Beliebigkeit zu betonen, aber zugleich für den Erfolg der Beispielargumentation zentral, ein möglichst eindrückliches Beispiel (das eben nicht „beliebig“ ist) zu verwenden (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 44). Für das normative Beispiel besteht kein solcher Widerspruch, hier wer-

den gezielt außerordentliche, aufmerksamkeitsheischende Fälle ausgewählt. „Zum christlichen Lebenswandel ruft man mit Jesus selbst oder zumindest mit seinen prominenten Nachfolgern, den Heiligen auf“, meinen deshalb Willer / Ruchatz / Pethes (2007, S. 44). Die Annahme des Appells soll gerade durch die Maximierung der Fallhöhe des Exempels erreicht werden, dabei kommt es zu einer „paradoxen Verquickung von Ausnahme und Regel (...): Das exzeptionelle Vorbild soll qua kollektiver Nachahmung zur Normalisierung – zumindest einiger der vorgestellten Eigenschaften – führen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 44f.). Das „Arsenal christlicher Didaktik“ kennt allerdings, so stellen die Autoren mit Bezug auf Füser (1999) heraus, zwei Exempla-Typen: Einerseits die Heiligen mit alltagsfernen Lebensläufen, die eine bewundernde Identifikation mit einem außergewöhnlichen Helden ermöglichen und andererseits die alltäglichen Helden, d.h. normale Christenmenschen, denen Besonderes zu- stößt (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 47).

Normatives Beispiel als Inszenierung von Authentizität: Für die Effektivität des normativen Beispiels ist es laut Willer / Ruchatz/ Pethes wesentlich, dass es als real aufgefasst wird. In der Regel liegt das beispielhafte Ereignis in Form von Beschreibungen vor, durch möglichst plastische Darstellung in narrativen Formen wird die Authentizität des Beispiels *inszeniert*. Gerade der (vermeintliche) Realitätsgehalt sorgt „für die persuasive Kraft des Exemplarischen“ (Willens / Ruchatz / Pethes 2007, S. 46), was die besondere Rolle historischer Exempel in der antiken Rhetorik erklärt.

„Was schon geschehen ist, leitet nachahmende Handlungen deshalb an, weil es Aufschluss darüber gibt, welche Handlungen auch künftig – und mit welchen Folgen – möglich sind. (...) In Ciceros prägnanter Formel *historia magistra vitae* (...) wird Geschichte als Archiv lehrreicher, da wiederholbarer Fälle auf den Punkt gebracht“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 46).⁴¹

Fiktionale Exempla: Bei fiktionalen Exempla sorgt die literarische Formung für die „Autorität des Wahrscheinlichen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 45). Entscheidend ist dann nicht mehr, ob ein Geschehen als real verstanden wird, sondern nur, ob es als möglich oder plausibel gilt. Jede anschauliche Darstellung von Handlungen kann zur Nachahmung führen.

Da es im Konzept von Willer / Ruchatz / Pethes auch beim normativen Beispiel um das Aufeinander-Beziehen von Besonderem und Allgemeinen geht, wird folgerichtig – analog zur vorherigen Subkategorisierung – auch im Bereich des Normativen zwischen Ausgangs- und Belegbeispiel funktional differenziert:

Normative Belegbeispiele und normative Ausgangsbeispiele: Vor allem im moralpädagogischen Gebrauch wird das normative Beispiel in Belegfunktion benutzt, wenn vorgefasste normative Erwartungen und präexistente Regeln illustriert werden (wie etwa beim Predigt-exempel) (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 48). Das normative Ausgangsbeispiel dient dagegen als Ausgangspunkt einer spezifischen Erkenntnis. Solche Exempla beziehen ihre Autorität daraus, dass sich das Geschehen so ereignet hat, nicht daraus, dass das Exempel bereits

⁴¹ Auch Pecar (2007) betont, dass die Koselleck'sche Formel *historia magistra vitae* im exemplarischen Denken ihre Wurzeln hat und diese Denkweise – historisch gesehen - noch für die gesamte Frühe Neuzeit konstitutiv ist:

„Der Geschichtsschreibung kommt in diesem Verständnis weniger die Rolle zu, historische Ereignisse in ihrer Entstehung und in ihrem Ablauf kausal zu deuten, als vielmehr die moralisch wesentlichen Ereignisse und Personen aus dem Geschehen herauszulösen und als Exempla den Lesern vor Augen zu führen und im positiven Falle zur Nachahmung zu empfehlen. Die Formel von der *historia magistra vitae* konnte dabei nur dann voll zum Einsatz kommen, wenn man vorbildhafte Taten der Vergangenheit auch in Gegenwart und Zukunft für wiederholbar annahm“ (Pecar 2007 S. 100).

als Fall einer allgemeinen Regel systematisiert wurde. Eine Regel bildet sich erst allmählich heraus, diese Art von Beispielen zielt „nicht auf ewige Gewissheiten, sondern nur pragmatisch auf ein anderes Mal“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 48). Wie sich in den weiteren Kapiteln zeigt, finden sich diese Grundgedanken immer wieder auch bei anderen Autoren und ich sehe in der Bezogenheit auf „ein anderes Mal“ die Verbindungslinie zum modernen case-based-reasoning-Ansatz (vgl. dazu Kapitel 3.5.2).

Bedeutung des Exemplarischen in der Moderne: Abschließend gehen Willer / Ruchatz / Pethes auf die Bedeutung von Exempla in der Moderne im Lichte des Wandels des Geschichtsbildes ein. Mit Bezug auf Koselleck (1967) formulieren die Autoren, dass der aufkommende Fortschrittsglaube (der Geschichte als „machbar“ erscheinen lässt), ein Ende des homogenen Erfahrungsraums bedeutete, welcher bis dahin Analogieschlüsse von der Vergangenheit auf die Gegenwart erlaubt hatte. Das historische Exempel verliert damit seine Plausibilität als Wegweiser für die jeweilige Gegenwart, es „lässt sich resümieren, dass am Bruch zur Moderne die Selbstverständlichkeit schwindet, mit der Beispiele gegeben und nachgeahmt werden“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 51).

Exemplarisches Lesen zum Zwecke der handlungslenkenden Nutzenanwendung, das „Rezeptionsmuster der Erbauung und Belehrung“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 51), verschwindet als dominanter Lektüremodus. Auch in der Kunst ist das Exemplarische nicht mehr dominant, die Idee der Originalität und *Vorbildlosigkeit* ist zentral, fassen die Autoren zusammen (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 53f.).

Sich-Vorbilder-Nehmen: Willer / Ruchatz / Pethes gehen davon aus, dass heute die meisten „normativen Beispiele“ mit dem Begriff Vorbild bezeichnet werden und beleuchten diesen näher. Beispiele / Vorbilder werden jedoch in der Gegenwart nicht mehr gezielt zur Nachahmung empfohlen, sondern *gewählt*, die Autoren konstatieren eine Verlagerung vom *Vorbildgeben* zum *Vorbildnehmen*. Attraktive Vorbilder sind in der Vergangenheit wie heute oft solche, die (narrativ und piktoral) inszeniert werden (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 52f.). Mit dem Verschwinden der Allgemeinverbindlichkeit ist also von Interesse, nicht nur zu beobachten, was als exemplarisch präsentiert, sondern was als Beispiel *de facto* nachgeahmt wird:

„Tatsächlich ist nicht jeder Medienprominente oder Star inhärent als Vorbild ausgelegt: Das Ziel der Inszenierung ist oft genug nur, dass ein Politiker gewählt, eine CD gekauft oder ein Film im Kino angesehen wird. Darüber hinausgehend werden Stars allerdings auch *als Muster der Selbstinszenierung gewählt*, die den Lebens- und Kosumstil ihrer zumeist jugendlichen Anhänger wesentlich prägen. Auf diesem Feld finden sich am ehesten noch unverhohlene Nachahmungsappelle, wenn Prominente in sogenannter Testimonial-Werbung ein bestimmtes Konsumverhalten ausstellen und damit zu analogem Konsum animieren wollen“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 53, Hervorh. H.R.).

Der entscheidende Unterschied zum Beispiel liegt im Fall eines solchen Vorbildes darin begründet, dass eine Person *als Ganzheit* als Vorbild dient. In Massenmedien präsentierte Stars erscheinen als Exempla, die aber nicht mehr an ein geschlossenes Wertesystem gebunden sind, sondern relativ frei gewählt werden können, somit wird die „orientierende Funktion des Exempels (...) durch die Notwendigkeit, sich überhaupt erst für ein Vorbild zu *entscheiden*, relativiert“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 53, Hervorh. H.R.).

Insgesamt, so resümieren die Autoren in Bezug auf die normativen Beispiele, werden Beispiele in der Gegenwart nicht mehr als verbindlich, sondern allenfalls als orientierend angesehen. Attraktive Inszenierung von Beispielen / Vorbildern z.B. in der Werbung oder Religion

ist jedoch weiterhin Praxis, es wird nach wie vor davon ausgegangen, dass Beispiele leichter zur Nachahmung von Regeln führen. Indes gibt es heute eine Vielzahl von Geschichten, Personen, Stilen, die als Beispiel genommen werden können, es „tritt die Nachfolge erheischende und somit komplexitätsreduzierende Funktion des konkreten Exempels immer stärker zurück, so dass es soweit kommen kann, dass die Nachahmung des Beispiels vornehmlich den Akt der Selektion kommuniziert und in den Vordergrund rückt“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 55).

Einschätzung und Bewertung der vorgeführten Systematik: Diese zeitlich jüngste systematische Darstellung bringt hinsichtlich der Grundfunktionen von Beispielen keine neuen Aspekte in die Diskussion ein; die Unterscheidung von rhetorischem Beispiel, Ausgangs- und Belegbeispiel sowie normativem Beispiel (i.S.v. Vorbild) findet sich z.B. ähnlich schon in Kleins Definition im Historischen Wörterbuch der Rhetorik (1992). Allerdings wird die jeweilige „Funktionslogik“ in historische und disziplinspezifische Bezüge gesetzt, so dass unterschiedliche Aspekte in den Blick kommen, die anregend für die praktische Analyse sind bzw. sich, wie im Fall der Aristotelischen Beispielargumentation, auch in den Kontext früherer Forschungen einordnen lassen.

Der angestrebte Versuch der Systematisierung nach „Funktionslogik“ ist auf einer oberen, relativ allgemeinen Ebene gelungen, die Autoren bekommen allerdings m.E. die „unruly examples“ (Gelley 1995) auch nur bedingt in den Griff; Willer / Ruchatz / Pethes weisen selbst auf die „Kipp- und Übergangsphänomene“ hin, die eine eindeutige Zuordnung von konkreten Fällen von Beispielverwendung zu den von Ihnen aufgezeigten Funktionslogiken verhindern:

„Wenn am je einzelnen, beispielhaft analysierten Exempel die Logik der Kategorien verschwimmt und die Grenzen diffus werden, wenn der Ausgangsfall zum Beleg, der Beleg normativ oder die Norm zum Ausgangspunkt wird, so zeigt sich, dass die verschiedenen Beispielfunktionen zwar sinnvoll zu differenzieren, aber nur idealtypisch zu trennen sind“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 55)

Festzuhalten ist, dass für das sogenannte „wissensabbildende“ Belegbeispiel auch bei Willer / Ruchatz / Pethes wieder „Nachträglichkeit“ angeführt wird. Sie gehen von dem Grundgedanken aus, dass beim Belegbeispiel das Wissen, das Allgemeine bereits feststeht, die Beispiele also nur noch eine „deduktive“ (!) Demonstration dieses bereits Feststehenden darstellen (sofern man sie nicht im Sinne der Topik versteht). Verwendete Begriffe sind hier „erläutern“, „illustrieren“ und „veranschaulichen“. Willer / Ruchatz / Pethes reflektieren allerdings nicht die rhetorische Dimension dieser Belegbeispiele – Illustrieren und Veranschaulichen (von Konklusionen und / oder Schlussregeln) durch Beispiele wird ja ausführlich in der neueren Argumentationstheorie diskutiert (vgl. dazu Kapitel 3.2.). Insgesamt unterschätzen Willer / Ruchatz / Pethes m.E. dabei auch die Rolle der Evidenz, die durch Beispiele erzeugt werden kann und die persuasiv wirksam ist.

Beim „wissensbildenden“ Ausgangsbeispiel treffen Willer / Ruchatz / Pethes eine m.E. wichtige Unterscheidung: Einmal wird thematisiert, dass das Ausgangsbeispiel im didaktischen Kontext als Ausgangspunkt genommen werden kann; dann – so würde ich sagen – wird eine wissensvermittelnde Funktion erkenntlich, denn Wissen soll bei den zu Belehrenden, nicht aber beim Lehrenden gebildet werden. Zum anderen bedeutet ein Ausgangsbeispiel im Sinne von Induktion, das Allgemeine erst noch zu suchen, dieser Suchprozess zielt auf neue Erkenntnisse – hier lässt sich die Argumentation bei Willer / Ruchatz / Pethes vor allem an die Forschungstradition bei Buck (1989) und Sacksteder (1964) anschließen.

Beim normativen Beispiel widersprechen Willer / Ruchatz / Pethes explizit der Trennung von Beispiel einerseits und „Exempel“ oder „Vorbild“ andererseits. Sie sehen zwar Unterschiede in der Art von Regeln, um die es geht (Ist-Gesetze versus Soll-Gesetze), aber auch bei normativen Beispielen geht es darum, dass Besonderes und Allgemeines aufeinander bezogen werden. Damit ist m.E. angemessen formuliert, was den gemeinsamen Kern aller Arten von Beispielen und der Praxis der Beispielverwendung in der Sprache ausmacht, im Rahmen dieser grundlegenden Handlung - nämlich Besonderes und Allgemeines aufeinander zu beziehen - ist eine Vielfalt von Formen und Intentionen möglich.

Das normative Belegbeispiel dient dann entsprechend „nur“ der Illustration einer bereits existierenden Regel im Sinne einer moralischen Handlungsmaxime. Beim normativen Ausgangsbeispiel ist das Beispiel dagegen nicht bereits Ausdruck einer Regel, sondern die Regel bildet sich erst nach und nach heraus, bringt im Extremfall die Regel erst hervor. Erst durch die Nachahmung des Beispiels *entstehen* regelförmig beschreibbare Ereignisse, meinen Willer / Ruchatz / Pethes. Ich würde hier allerdings anders argumentieren: *Voraussetzung* für Nachahmung ist, dass man im Beispiel bereits ein allgemeineres Handlungsprinzip erkannt hat, dem man in bestimmten *Typen* von Situationen folgen soll, denn die genaue Kopie einer spezifischen, zeit- und situationsgebundenen Handlung ist in den seltensten Fällen möglich.

Interessante Forschungsfelder eröffnet die Beobachtung von Willer / Ruchatz / Pethes, dass Beispiele in der modernen Mediengesellschaft *gesucht* und *gewählt* werden, dass also bemerkenswert ist, was (bzw. wer) überhaupt als Beispiel genommen und nachgeahmt wird. In der Gegenwart verliert das normative Beispiel jedoch seine Allgemeinverbindlichkeit.

3.4. Erzählen in Beispielen: Ergebnisse der literaturwissenschaftlichen Exempelforschung

In der Literaturwissenschaft kommt der Begriff „Beispiel“ im Grunde nicht vor, es gibt jedoch zahlreiche und vielfältige Arbeiten zu „Exempel“. Im literaturwissenschaftlichen Verständnis ist das Exempel etwas Spezifisches, nämlich eine Beispielerzählung, deren Funktions- und Erscheinungsformen als eine Art spezielle Gattung von der Antike bis in die Gegenwart nachverfolgt werden können. In der modernen Literaturwissenschaft wird der Gattungscharakter des Exempels jedoch, wie im Folgenden ersichtlich, problematisiert und neu bestimmt.

3.4.1. Exempel als funktional bestimmte Gattung

Engler / Müller (1995) beschreiben das Exemplum als „kurze eingelagerte Erzählung, die die *Aussage eines umfassenden Textes* mit illustrierenden Beispielen in eindeutiger Weise *veranschaulicht, interpretiert* oder *beglaubigt*“ (Engler / Müller 1995, S. 14, Hervorh. H.R.). Im literaturwissenschaftlichen Sinne kann also das Allgemeine, auf das sich das Beispiel bezieht, die gesamte Textaussage sein – ein Konzept, das den Blick hinsichtlich des Verhältnisses von Beispiel und Allgemeinen stark erweitert.⁴² Dass das Exempel diesen Bezug zum

⁴² Wie in Kapitel 4.1.2. zu sehen sein wird, hat auch in der Linguistik Polenz (2008) in seiner Satzsemantik explizit die Frage nach dem Skopus von sogenannten „exemplifizierenden Zusätzen“ diskutiert und dabei auch einen Fall analysiert, in dem der Zusatz sich auf „das ganze (...) Redethema“ (Polenz 2008, S. 251) bezieht.

Übergeordneten, Allgemeineren hat, ist in der literaturwissenschaftlichen Exempelforschung unumstritten. Als die eindeutige Bezogenheit des Exempels auf ein verbindliches Allgemeineres in der historischen Entwicklung verloren geht, geht auch – so die literaturwissenschaftliche Diagnose – die ursprüngliche literarische Tradition des Exempels verloren (vgl. unten). In der Betrachtung des alltäglichen Miteinander-Sprechens zeigt sich, dass auch hier das „Erzählen“ von Beispielen in geschichtenartiger Form eine auffällige und typische Form darstellt (vgl. dazu auch die Analysen von Keppler (1988 / 1994), Müller / di Luzio (1995), Brünner / Gülich 2002 und Deppermann / Lucius-Hoene (2003) wie in Kapitel 4 dieser Arbeit dargestellt, sowie die eigenen Analysen in den Kapiteln 6.4. und 9), insofern bietet die literaturwissenschaftliche Perspektive auf Beispielgeschichten interessante Zugriffsmöglichkeiten für die Analyse von Beispielgeschichten im alltäglichen Kontext. Im Folgenden soll deshalb kurz nachgezeichnet werden, wie sich die literaturwissenschaftliche Exempelforschung mit dem Begriff beschäftigt.

Definitionsvielfalt beim Begriff des Exempels: Seit Beginn der eigentlichen Exempelforschung im 19. Jahrhundert gab es viele Versuche, die unterschiedlichen Ausprägungen des Erzählens in Beispielen zu erfassen und den Begriff „exemplum“ zu definieren. Es gibt jedoch – so Engler / Müller (1995) – keine einheitliche Begriffsbestimmung. Eine Erklärung dafür ist die Tatsache, dass in den überlieferten Exempelsammlungen sehr heterogenes Material zusammengetragen wurde. Für die „Gattung Exempel“ fehlen somit verbindliche Gattungsmerkmale, in der großen Vielfalt der Exempel finden sich so unterschiedliche Formen wie Legenden, Wundererzählungen, antike Fabeln, Parabeln, mythologische Erzählungen, biblische Geschichten, Anekdoten und andere mehr.

Funktionale Bestimmung als Metakriterium: Schon Dornseiff (1927) bestimmt das „erzählte Beispiel“ deshalb als funktional:

„Unter den unzähligen Geschichten, die sich die Menschen schon immer und überall erzählt haben, und die wir je nachdem Märchen, Fabeln, Anekdoten, Schnurren, Schwänke, Novellen nennen, hebt sich eine Gruppe heraus, die als Überzeugungsmittel zur Bekräftigung, Aneiferung, Warnung, zum Trost angeführt werden können: also Geschichten mit ‚fabula docet‘“ (Dornseiff 1927 / 2007, S. 61).

Assion (1978) verweist darauf, dass auch bereits bei Jolles (1956) das Exempel als eine bezogene Form verstanden wird, dass „erst die (...) *Nutzenanwendung*, die ‚applicatio‘ eine Erzählung zum Exempel“ macht, die ansonsten als Legende, Sage, Schwank u.s.w ‚für sich‘ “ (Assion 1978, S. 225) besteht .

In diesem Sinne beschreibt Daxelmüller (1984) konkrete Exempelfunktionen: Exempla können einen (abstrakten, theoretischen oder thesenhaften) „Textsinn“ konkret beleuchten (*illustrare*), die im Textsinn enthaltene Aussage induktiv beweisen (*demonstrare*) und damit zur Belehrung, Erbauung und Unterhaltung des Rezipienten beitragen (Daxelmüller 1984, S. 627). Eine umfassende Exempeldefinition darf sich nach Daxelmüller nicht auf den konkreten Anwendungsbereich eines Autors oder auf einen bestimmten konfessionellen Zusammenhang beschränken, sondern „enthält eine Vielzahl verschiedener Verwendungsmöglichkeiten und Bedeutungsebenen, die nicht nur die religiöse Beispielliteratur, sondern auch das wissenschaftliche Schrifttum sowie das Bildungswesen generell einbeziehen“ (Daxelmüller 1984, S. 631). In einer späteren Arbeit (Daxelmüller 1991, S. 80) schreibt er den Exempla eine

gemeinsame Grundstruktur zu: Sie seien eine Geschichte in „Regestform“⁴³ und eine durch den Kontext definierte funktionale Einheit. Bei der funktionalen Bestimmung greift er erneut die Termini der antiken Rhetorik auf:

„Dennoch lassen sich trotz der Definitionsvielfalt auch unschwer Gemeinsamkeiten feststellen (...) *Das Exemplum ist eine funktionale Einheit, die sich durch den Kontext definiert* und in Regestform eine Geschichte in belehrender (*educatio*), beweisender (*demonstratio*), illustrierender (*illustratio*), überzeugender (*persuasio*), argumentierender (*argumentatio*), moralisierender (*moralisatio*) und unterhaltender (*delectatio*) Absicht erzählt“ (Daxelmüller 1991, S. 80).

Engler / Müller (1995) schlagen ebenfalls einen funktionsbezogenen Begriff von Exempel vor, denn zentral ist für die Autoren das Utilitätsprinzip, d.h. das Exempel bestimmt sich primär dadurch, dass es dazu dient, die *Überzeugungskraft* von im Textzusammenhang getroffenen Aussagen zu steigern (Engler / Müller 1995, S. 10). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, die Verwendungsmöglichkeiten von Beispielerzählungen kontextbezogen zu analysieren.

Barth (1995) stellt die Definitionsvielfalt für den Gegenstand Exemplum ebenfalls heraus. Er bemängelt, dass bei den existierenden Definitionen nicht klar ist, „welche Kriterien sich als gattungsprägende Faktoren in der gesamten Tradition finden und welche nur in einzelnen Typen oder bestimmten Epochen auftreten“ (Barth 1995, S. 387). Auch er will deshalb ‘Exemplum’ in erster Linie als Funktionsbegriff verstehen. Die *historische* Dimension der Gattung Exempel besteht seiner Ansicht nach in der Epochenbezogenheit bestimmter weltanschaulicher Voraussetzungen und *unterschiedlicher* pragmatischer Intentionen bei der Verwendung von Exempla: Für ältere Epochen der Gattungs- und Kulturgeschichte, d.h. für antike und mittelalterliche Formen, sei der Vorbildlichkeitswert und die Belehrung der Zuhörerschaft zentral, wohingegen in der entmythologisierten und entmoralisierten Moderne und Postmoderne die Exempla nicht mehr so leicht bestimmbar seien (Barth 1995 S. 388).

Kapp (1995) kommt zu der Auffassung, dass das Exemplum eine rhetorische Figur sei und dazu diene, ein Thema zu erläutern, einen abstrakten Gedankengang zu konkretisieren oder auch einen Satz auszuschnücken. Die *Exempelerzählung* wird als eine spezifische Art des Exempels betrachtet, sie ist bei Kapp „eine erweiterte Form des Exemplums, das nun nicht nur wie ein statisches Bild, sondern wie ein *szenisches Geschehen* betrachtet werden kann“ (Kapp 1995, S. 100, Hervorh. H.R.). Das, worauf das Exempel Bezug nimmt, formuliert Kapp in seinen Analysen von Exempelerzählungen bei Guazzo jeweils konkret aus. So „veranschaulichen“ z.B. zwei der bei Guazzo vorzufindenden Exempel nach Kapps Interpretation „den Vorrang der Lebenspraxis vor bloßer Theorie“. Die literaturwissenschaftliche Analyse expliziert hier deutend das Allgemeine, auf das das Exempel verweist und das in dieser Form natürlich nicht im Werk formuliert wird.

Steinmetz (2002) nimmt konsequent von jeder wie auch immer gearteten gattungsbezogenen Bestimmung Abstand:

⁴³ Ein Regest ist eine inhaltliche Zusammenfassung eines Textes (zumeist einer Urkunde, Akte oder eines Briefes), bei der nach bestimmten formalen Regeln auch Angaben wie Erstellungsdatum und -ort, Absender und Empfänger oder Angaben zur Überlieferungsform hinzugefügt werden (vgl. Opgenoorth 2001, S. 124). Regeste werden in der Geschichtswissenschaft verwendet, es gibt aber auch in der Literaturwissenschaft sogenannte Regestausaben, z.B. eine Regestausgabe der Briefe an Goethe (Briefe an Goethe. Gesamtausgabe in Regestform 1764 – 1817. Herausgegeben von der Klassik Stiftung Weimar, Goethe- und Schiller-Archiv in Kooperation mit dem Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger. Weimar. 1980ff.). In den neueren Philologien sind Regestausgaben insgesamt umstritten (Metzler Lexikon Literatur 2007, S. 636).

„Die Literaturwissenschaft hat sich lange bemüht, das Exempel als literarische Gattung zu begreifen. Inzwischen ist immer deutlicher geworden, daß das Exempel vor allem durch seine Funktion bestimmt ist“ (Steinmetz 2002, S. 130).

Mit Bezug auf die Definition Kleins (1992) im „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“ unterscheidet er die Funktionen Beleg, Erläuterung und Veranschaulichung bzw. verweist auf die aus der antiken und mittelalterlichen Rhetorik stammende Zweiteilung von argumentativen Beispielen, die dem Beweis dienen und den illustrativen Beispielen, die der Erklärung und Veranschaulichung dienen. Im Lichte dieser Auffassung braucht man m.E. letztlich keinen prinzipiellen Unterschied mehr zwischen beispielhaften Schilderungen, Erzählungen und Berichten in der Alltagskommunikation und Exempeln im literarischen Text zu machen.

Bergengruen (2007) untersucht die Exempelsammlung Harsdörffers von 1656. In diesem Kontext beschäftigt er sich mit dem Begriff des Exemplums, hierbei verweist auch er in Kurzform auf die Aristotelische Beschreibung des Beispiels als „Zeuge“ für das zu Belegende und spricht, wie schon die ihm vorangegangenen Autoren, dem Exempel den Gattungscharakter eindeutig ab:

„Aus dieser Definition wird deutlich dass Exempla keine eigene Gattung, sondern lediglich einen Funktionsbegriff darstellen, der durch verschiedene Gattungen gefüllt werden kann. Die basalsten Differenzierungen der Gattungen, die für die Exempla herangezogen werden, ist die (...) zwischen Textsorten, die als fiktiv und solchen, die als faktisch aufgefasst werden“ (Bergengruen 2007, S. 126).

Das, wovon ein Exempel die Rezipienten überzeugen will, worüber es belehren will, ist jedoch nicht immer explizit ausformuliert. Müller (1995) verweist darauf, dass sowohl in Literatur wie Redekunst oft gar keine explizite allgemeine Maxime erkennbar ist – insbesondere bei literarischen Exempla, die in einen fiktionalen, narrativen Kontext eingelagert sind. Das ist – wie die linguistischen Analysen in dieser Arbeit zeigen – auch im Kontext natürlicher sprachlicher Kommunikation zu beobachten, bei der Modellierung des Beispielgebens als sprachliche Handlung in Kapitel 5 gehe ich auf diesen Punkt genauer ein.

Auch das direkte Übergehen von einem Fall zum anderen wird im literaturwissenschaftlichen Kontext als eine Möglichkeit der Verwendung von Beispielen erkannt. Wie Müller (1995) beobachtet, liegt in literarischen Texten oft ein gegebener Kasus vor, zu dem ein ebenfalls konkreter anderer Kasus als Parallelfall herangezogen wird. Obwohl Müller auf Aristoteles verweist, wird nicht thematisiert, dass das Vorliegen zweier aufeinander bezogener Fälle nicht bedeutet, dass keine allgemeinere, beiden Fällen gemeinsam unterliegende Regelmäßigkeit rekonstruierbar ist (auch wenn diese nicht explizit formuliert ist). Ein solches rhetorisches Verfahren benennen Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) – wie bereits dargestellt – explizit mit dem Begriff „Niveauschuss“ (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.).

Neben den didaktischen und rhetorischen Funktionen von Exempeln diskutieren Steinmetz (2000), Haug (1991) und Bergengruen (2007) auch die Besonderheiten, die sich aus der Narrativität von Beispielgeschichten ergeben. Für die Analyse von Beispielverwendung in natürlichen und nicht-fiktionalen Kommunikationskontexten sind m.E. die von den oben genannten Autoren aufgeworfenen Fragen nach dem „Eigensinn“ und der „narrativen Anziehungskraft“ von Beispielerzählungen von Bedeutung, hierauf wird im Folgenden kurz eingegangen.

Welche Rolle spielt der „Eigensinn“ einer Geschichte? Ob Beispielerzählungen überhaupt eine Eigenbedeutung haben, die unabhängig von der jeweiligen Funktion besteht, ist in der Forschungsliteratur umstritten. Steinmetz (2000) argumentiert, dass die Funktionalität des Beispiels nicht unabhängig von dem in ihm selbst liegenden Inhalt sein kann, was sich schon

daran zeigt, dass seit der Antike darauf verwiesen wird, dass die Beispiele zum Beweisziel „passen“ müssen. Das, was als Beispiel herangezogen wird, hat also, so Steinmetz, einen *Eigensinn*, unabhängig von seiner Verwendung als Beispiel:

„Aus seiner [des Beispiels] Funktionsgebundenheit folgt keineswegs, daß es außerhalb einer Funktion prinzipiell unverständlich wäre, kein Denotat besäße. Die Tatsache, daß eine Begebenheit etwa erst durch den argumentativen Gebrauch zum Exempel wird, ändert nichts daran, daß diese Begebenheit nur für bestimmte Fälle überzeugend ins Feld geführt werden kann. (...) Seine [des Beispiels] argumentative Brauchbarkeit wird ausschließlich durch das Maß bestimmt, in dem sein *Eigensinn* auf den Anwendungsbereich so übertragbar ist, daß es der Absicht des Erzählers nützt“ (Steinmetz 2000, S. 166f. Hervorh. H.R., Hinzufüg. H.R.).

Pecar spricht auf der Grundlage seiner Analyse von Harsdörffers Exempelsammlung davon, dass dieser durch seine spezielle Art der Zusammenstellung seiner Teufels- und Hexen-Mordgeschichten auf eine Besonderheit historischer Exempla hinweisen wollte, nämlich auf die „narrative“ und „inverse Eigendynamik des Exemplarischen“ (Pecar 2007, S. 139f.):

„Mit seiner Exempel-Sammlung will Harsdörffer (...) die narrative Eigendynamik des rhetorischen Beispiels aufzeigen, das sich niemals vollständig von dem argumentativen Beweisziel, in das es eingespannt ist, in Besitz nehmen lässt“ (Pecar 2007, S. 139).

Steinmetz verweist jedoch zugleich auf die Konstruiertheit von textualen Quellen, die er als Ergebnis der *Gestaltung* des Erzählers sieht. Sie sind „als Resultate subjektiver Wahrnehmung und Gestaltung bereits Deutung“ (Steinmetz 2000, S. 167). Von einem historischen Ereignis gibt es unterschiedliche, vielleicht sogar gegensätzliche Berichte, derselbe Erzählstoff wird ganz unterschiedlich gestaltet. Das Ereignis oder der Stoff existieren jedoch nicht an sich, sondern liegt nur in Form der subjektiven Darstellungen vor.

Am Beispiel der Judith - und - Holofernes - Geschichte macht Steinmetz seine Auffassung deutlich. Steinmetz analysiert den Beispielgebrauch in „Die sieben weisen Meister“, einer Exempel- und Novellensammlung orientalischen Ursprungs, die in vielen Ländern Europas vom hohen Mittelalter bis ins 18. Jahrhundert hinein ein beliebter Lesestoff war. Einer der sieben Weisen erzählt die Geschichte von Judith und Holofernes und zwar als Exempel, das die Klugheit der Frauen zeigt. Zum Eigensinn der Geschichte gehört, so Steinmetz, dass Holofernes von einer klugen Frau besiegt wird. Die moralische Bewertung der Handelnden ist allerdings offen und könnte verschieden interpretiert und dargestellt werden, so dass die Geschichte auch als Beispiel für die Gefährlichkeit der Frauen dienen könnte. Hier sieht man Parallelen zu den Überlegungen Marcuschis (vgl. Kapitel 3.3.4.), der am Beispiel der „Geschichte“ der Entdeckung des Kindbettfiebers ebenfalls ein solches indeterminiertes Verhältnis zwischen Beispiel und allgemeiner Aussage formuliert. Der Eigensinn eines Exempels hat nach Steinmetz jedoch Einfluss auf die persuasive Kraft: „Liegt das Beweisende nicht im Eigensinn des Exempels, so mindert das nicht seine Beweis- wohl aber seine Überzeugungskraft“ (Steinmetz 2000, S. 165).

Die narrative Anziehungskraft von Exempeln: Hinsichtlich der Überzeugungskraft von Exempeln kommt aber noch eine zusätzliche Dimension zum Tragen, die so genannte „narrative Anziehungskraft“, denn nach Steinmetz liegt die spezifische *rhetorische* Qualität des Exempels nicht darin, mit logischen, sondern mit *erzählerischen* Mitteln zu überzeugen (Steinmetz 2000, S. 152). Schon Dornseiff stellt fest, dass das „Erdichten“ oder Anführen von Beweisfällen dem Aussprechen von abstrakten Regeln oder allgemeingültigen Erfahrungen überlegen ist, dass „konkrete Beispiele auch unabhängig von den Absichten des Redners den Zuhörer fesseln“ (Dornseiff 1927 / 2007). Haug (1991) sieht in der „Narratio“ erzählerischer

Beispiele einen entscheidenden Faktor: Die Funktionalität eines Exempels wird einerseits geprägt von der beispielhaften Funktion und andererseits von dem stets gegenläufigen „Überschuß an Narratio“ (Haug 1991, S. 266). Das narrative Exempel fesselt, so Haug, die Aufmerksamkeit des Hörers oder Lesers durch seine Lebendigkeit und Wirklichkeitsnähe; es besitzt ein „offenes Sinnpotential“ und steht so in Spannung zur „persuasiven Schlagkraft“:

„Zurecht hat man von einem grundsätzlichen Überschuss der Narratio gegenüber der Funktion gesprochen und dabei nicht verkannt, daß dieser Überschuss auf der einen Seite die persuasive Schlagkraft des Exempels schwächt, während auf der anderen durch die dabei vermittelte größere Lebendigkeit und Wirklichkeitsnähe die Aufmerksamkeit des Hörers oder Lesers stärker fesselt und damit am Ende doch zur Wirkung mit beiträgt“ (Haug 1991, S. 266).

Es ist nach Haug ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den beiden Faktoren anzustreben, eine Balance, „bei der der Erzählung eine gewisse Eigenständigkeit gewährt wird, doch ohne daß sie ihre Vielsinnigkeit allzu sehr zur Geltung kommen ließe und damit die eine entscheidende Sinnperspektive, auf die die Exempelfunktion angewiesen ist, in Frage stellt“ (Haug 1991, S. 266). Wenn die Narratio des Exempels ein „Sinnpotential“ entfaltet, das sich der „einsinnigen“ Funktion nicht mehr fügt, verfehlt das Exempel seinen Zweck; es ist dann ein „schlechtes Beispiel“, stellt Haug (1991, S. 266) fest. Am „reinsten“ kann ein Exempel, in dem eine bloße Nennung von Beispielfiguren erfolgt, die funktionalen Ansprüche erfüllen, denn in diesem Fall wird die Narratio ganz „unterschlagen“. Damit läuft das Exempel aber Gefahr, „substanzlos“ zu werden, denn die „Plausibilität aus lebendiger Anschauung“ kann nur effektiv genutzt, wenn man Narratio zulässt. „Einsinnigkeit“ ist letztlich nur durch die Darstellung einer fiktionalen, künstlichen Welt erreichbar – wie in der Fabel (Haug 1991, S. 267ff). Damit besteht, so konstatiert Haug, das „Problem des Exempels (...) darin, daß es auf einem doppelten Widerspruch beruht, mit dem es im Grunde nicht fertig werden kann“ (Haug 1991, S. 268).

Wie die Analysen in Kapitel 9 zeigen, kann man in natürlichen Gesprächskontext beobachten, wie die narrative Anziehungskraft – die es m.E. auch in Alltagserzählungen gibt – die Interaktionspartner in ihren Bann schlägt, so dass diese sich in Aspekte und Details der Geschichte selbst vertiefen. Letztlich bietet die These von der narrativen Anziehungskraft auch auf einer anderen Ebene eine Erklärung für Ergebnisse der psychologischen Forschung, in denen sich zeigte, dass die lebendige Schilderung von „Einzelfällen“ einen großen „persuasive impact“ hat (vgl. dazu Kapitel 3.7.)

3.4.2. Exempel-Funktionen in der historischen Entwicklung

Veränderungen bezüglich der Verwendungskontexte von Beispielerzählungen lassen sich durch die Jahrhunderte hindurch verfolgen. Exempel wurden, so fasst Stierle (1973) zusammen, in der Antike hauptsächlich zur Beweisführung in der Gerichtsrede verwendet. Im religiösen Kontext des Mittelalters wurde die Beispielerzählung jedoch zunehmend zu einem Mittel, das der einseitigen Hervorhebung eines Standpunktes diene und das direkt oder indirekt Nachahmung bezwecken sollte – im mittelalterlichen Exemplum ist der Appell zur *imitatio* intendiert und immanent (Stierle 1973, S. 362). Das Exempel wird, fassen Engeler / Müller (1995) zusammen, damit reduziert auf eine didaktische Funktion. Es wird

„zu einem Mittel mahnender, bzw. abschreckender moralischer Belehrung (.....). In seiner Schrift *De doctrina christiana* schuf Augustinus im religiösen Kontext die Voraussetzung für eine Verwendung von Exempeln, die die Vermittlung von tugendhaftem Verhalten mittels *virtutis exempla*

(mitunter auch abschrecken mittels *vitia exempla*) anstelle von abstrakt belehrenden Regeln (*praecepta*) in den Vordergrund des didaktischen Interesses rückte“ (Engler / Müller 1995, S. 11).

Im Exempel manifestiert sich im Mittelalter die Beständigkeit der göttlichen Ordnung, weil der im Exemplum immer wiederkehrende Sinnzusammenhang auf dessen Allgemeingültigkeit verweist. *Exempla* im oben beschriebenen Sinne können Geschichten aus dem alltäglichen Leben, historische Begebenheiten und – als wichtige Kategorie – auch Beispiele aus der Bibel sein. Die beispielhaften Taten und das Leben von Christus wird dabei zum „*exemplum exemplorum*“ erhoben und zur Nachahmung empfohlen (Engler / Müller 1995, S. 11ff.).⁴⁴ Im 13. und 14. Jahrhundert wandelt sich der Gebrauch des Exempels allmählich, es taucht auch in humoresker Form auf und soll als Mittel der erbaulichen Erheiterung die Belehrungsbereitschaft der (ansonsten unaufgeschlossenen) Zuhörer steigern (vgl. Engler / Müller 1995, S. 12).

In der Neuzeit wird insgesamt häufig auf tradierte, meist aus der Antike stammende Exempel zurückgegriffen. Für die Humanisten verlor nach dem Urteil von Engler / Müller – das Exempel zunehmend seine persuasive Funktion, es ging stärker um die rituelle Vergewisserung eines dem Autor und Leser gemeinsamen und nicht vom Skeptizismus bedrohten Wert- und Erfahrungshorizontes. Die antiken Exempel erschienen in ihrem Wahrheitsgehalt verbürgt, aus ihnen schien ein überzeitlich gültiger Verhaltenskodex ableitbar.

„Die Gültigkeit des Exempels manifestiert sich nicht zuletzt in der ästhetisch vorbildlichen und stimmigen Bezogenheit des *exemplum* auf das *exemplandum*. Vorrangiger Grund für seine Verwendung war nicht mehr die Bemühung, einen Sachverhalt überzeugend darzustellen, sondern der Versuch, diesen Sachverhalt in einer ästhetisch ansprechenden Form zu vermitteln“ (Engler / Müller 1995, S. 12).

In Übereinstimmung mit dem Großteil der Renaissance-Literatur versteht auch Erasmus das Exemplum nicht als Ausdruck eines ethischen Dualismus von Gut und Böse. Wie Müller (1995) aufzeigt, geht Erasmus' Grundverständnis des Exemplums sowohl formal als auch inhaltlich weiter. In seiner Definition bezieht Erasmus nämlich die unterschiedlichsten Formen von Fabel über das Sprichwort und das Urteil bis hin zum Bild und der Analogie ein und führt eine große Zahl von Quellen an, denen *Exempla* entnommen werden können. Er „öffnet das Exemplum damit für den gesamten Wissensschatz des Humanismus“ (Müller 1995, S. 80). Dieser „Wissensschatz“ hat bei Erasmus eindeutig nicht nur ästhetische, sondern auch rhetorische Funktion:

„Die gesamte Welt der Geschichte, der Literatur und Kultur und die Wirklichkeit werden für Erasmus zu einer riesigen Fundgrube von *Exempla*. Die große Bedeutung, welche die in Rede stehende rhetorische Figur bei ihm gewinnt, erklärt sich aus seiner Erweiterung des Begriffsinhalts des Exemplums. Der Erwerb von Bildung stellt sich für den Humanisten als ein Sammeln von *Exempla* dar, die aus der Welt im weitesten Sinn bezogen werden. *Das Exemplum wird zum Schlüssel der Welterkenntnis, der Weltdeutung und des Weltverhaltens*. Welt wird durch das Mittel des Exemplums in einem rhetorischen Kontext argumentativ verfügbar gemacht“ (Müller 1995, S. 81, Hervorh. H.R.).

⁴⁴ Betrachtet man diese Phase in der Exempelgeschichte, scheint es auf den ersten Blick so, als ob das Exempel etwas vom Beispiel (im Sinne eines „Beispiel-für-etwas“) Grundverschiedenes sei, da hier der Nachahmungscharakter der Beispielerzählung das Hervorstechende ist. Allerdings scheint m.E. doch notwendig, dass – selbst beim reinen „Nachahmungsexempel“ – etwas Allgemeines herausgelesen werden muss und soll, selbst wenn keine explizite *praecepta* mehr formuliert wird. Denn „Nachahmen“ kann der Belehrte letztlich i.d.R. nur das (über den ganz speziellen Fall hinausreichende) Handlungsprinzip und nicht die im Beispiel geschilderten Handlungen selbst. Ähnlich argumentieren auch Willer / Ruchatz / Pethes (2007) in Bezug auf die sogenannten „normativen Beispiele“ (dazu s. Kapitel 3.3.7).

Ein ähnlich weitreichender Anspruch findet sich m.E. in den frühen Theorien vom exemplarischen Lernen, in denen z.B. gesagt wird, Lernen durch Beispiele ermögliche existentielle Bildung (vgl. dazu Kapitel 3.5.). Bei Erasmus wird zudem auch eine Eigenschaft des Exemplums hervorgehoben, nämlich die, der Argumentation Anschaulichkeit zu verleihen. Diese *evidentia*-Qualität wird von Antike bis Gegenwart als besonderes Charakteristikum des Exemplums angesehen – auch in den linguistischen Analysen von Günthner (1995) und Spiegel (2003) wird dieser Aspekt besonders hervorgehoben.

Gleichwohl konstatiert Stierle, dass mit dem Übergang zur Neuzeit das Exemplum bedeutende Veränderungen erfuhr. Er zeigt in seiner Untersuchung des exemplarischen Erzählens vom 14. - 16. Jahrhundert auf, dass sich die *Eindeutigkeit* der Sinnrichtung des Exemplums auflöst, dass ein „Übergang des Exemplums in den Zustand seiner Problematisierung“ (Stierle 1973, S. 361) stattfindet. Das Exemplum selbst ist ein „problematischer“ Fall, d.h. es steht zwar eine Frage zur Beurteilung an, diese wird jedoch durch das Exempel nicht „beantwortet“, sondern der Rezipient wird sozusagen aufgefordert, selbst eine Entscheidung zu treffen. Das Exempel ist ein Fall, der zur Beurteilung vorgelegt wird (Stierle 1973, 362f.).

Im 18. und 19. Jahrhundert verliert das Exemplum dann als Erzählung, die die Textaussage veranschaulicht oder beglaubigt, endgültig seine Bedeutung. Es wirkt jedoch bis in die Gegenwart hinein weiter, wie auch die Studien zum Exempelgebrauch in moderner Literatur zeigen (vgl. unten). Es geht allerdings im „exemplarischen Diskurs“, wie Engler / Müller pointiert formulieren, nicht mehr um die Deutung, sondern die *Deutbarkeit* von Texten:

„Im Laufe des 19. und 20. Jahrhunderts reduzieren sich Beispielerzählungen zwar immer mehr zu Textelementen, die den umfassenden Text nicht mehr deutend erschließen, aber als solche gewinnen sie schon wieder eine besondere Signifikanz, insofern sie nunmehr *das Problem der Deutbarkeit von Texten thematisieren*. Die sich (...) abzeichnende Traditionslinie einer auf sich selbst bezogenen *Reflexion über die Grenzen des exemplarischen Diskurses* führt unmittelbar zur literarischen ‚Postmoderne‘ und zu deren grundsätzlichen und radikalen Infragestellung jeglicher Art von Sinnkonstitution“ (Engler / Müller 1995, S. 15, Hervorh. H.R.).

Welche Funktion hat das Exemplarische dann noch in der Literatur? Verschwinden Exempel aus dem literarischen Diskurs? Diesen Fragen soll im folgenden Kapitel nachgegangen werden.

3.4.3. Exempel in der modernen Literatur?

Gibt es nun auch im modernen Roman oder der modernen Erzählung weiterhin Formen oder Überbleibsel der erzählenden Exempel? Viele Studien finden neue, moderne Formen – die Beispielerzählungen tauchen oft in ungewöhnlicher, versteckter oder verborgener Form auf, häufig in parodistischer oder sinnfragender Funktion. „Die große Zeit der Predigtmärlein ist längst vorbei“ konstatiert z.B. Schlüter (1995), vertritt aber zugleich die These, dass gewandelte Ausdrucks- und Kommunikationsbedürfnisse neue, verwandte Formen gefunden haben. Dies würde erklären, so Schlüter, warum in vielen modernen Werken das „Phänomen der Binnengeschichte“ (Schlüter 1995, S. 473) zu finden ist und

„weshalb zeitgenössische Schriftsteller nicht einfach ihre Geschichten vortragen, sondern gerade in ihre Großepik, die doch selbst oft schon Erzählungen von erheblicher Länge bietet, kleinere Erzählgebilde einbringen, die die Hauptgeschichte aufschwellen, um einzelne Ideen oder Situationen erneut zu illustrieren, abzuwandeln oder zu pointieren“ (Schlüter 1995, S. 473).

Schlüter verweist darauf, dass solche Beispielgeschichten innerhalb größerer epischer Werke eine Entwicklung durchgemacht haben: Der Hang zur Lebhaftigkeit nimmt immer mehr ab, der Erzähler hat keine allumfassende Lehr-Autorität mehr.

Die Beispielgeschichten werden zudem oft so dargestellt, dass ihr Charakter als Beispielgeschichte *verborgen* bleibt. Als Beispiel für die Anwendung eines solchen Kunstgriffes beschreibt Schlüter den Roman *Earthly Powers* von Anthony Burgess aus dem Jahr 1980. Der Autor schmuggelt hier die Beispielgeschichten in den Vorgang des Erzählens sozusagen ein: Der Erzähler im Roman ist selbst Schriftsteller und produziert als solcher verschiedene Werke wie Kurzgeschichten, Filmszenen oder Dramentexte. Diese Werke werden beschrieben und sind nach Schlüter als neue Art von Binnenerzählung zu verstehen, die „eine der möglichen Arten von Nachfolgern des Exemplums“ (Schlüter 1995, S. 474) darstellen.

Schlüter untersucht eine solche Binnengeschichte genauer, in der es um die überraschende Heilung eines todkranken Kindes nach der Begegnung mit einem Priester, der später zum Papst wird, geht. Es zeige sich hier, so Schlüter, dass es zwar um das Thema „Wunder und Gott“ gehe, die Beispielgeschichte aber nicht

„eine einzige Meinung in klarer Eindeutigkeit [bietet], sondern sie registriert unterschiedliche Stellungnahmen. Sie zeigt auf, wie solche Urteile an Voraussetzungen gebunden sind, z.B. Gläubigkeit (...). Die Geschichte schließt nicht mit einer eindeutigen Lehrformel, sie macht Angebote an den Leser, sich hier oder dort in der Erzählung wiederzufinden, sich für diesen oder jenen Standpunkt zu entscheiden“ (Schlüter 1995, S. 478, Hinzufüg. H.R.).

Schlussendlich kommt Schlüter zu dem allgemeinen Urteil, dass moderne Binnengeschichten grundsätzlich den Leser mit offenen Fragen zurücklassen, die Binnengeschichten werden so aufgebaut und dargeboten, dass sie prinzipiell mehrdeutig bleiben und eher ein Rätsel darstellen als eine Lösung:

„Die Binnengeschichte bietet immer noch - wie einst das Predigtmärlein - ein Beispiel, das einer erbaulichen Tendenz Raum schaffen könnte. Doch die postmoderne Ausgestaltung der Beispielgeschichte biegt diese Tendenzen ab und schränkt die in dieser Gattung angelegte Lehrhaftigkeit ein. Eine traditionelle didaktische Form der Rede, die dazu diente, Lehrinhalte einsichtiger und faßlicher zu machen, verändert sich und zeigt Aspekte der Rätselrede. Freilich handelt es sich dabei nicht um jene Art von Rätsel, das durch eine eindeutige Lösung vollständig aufhebbar ist. Der Nachfahre des 'Exemplums' im Zeitalter der Postmoderne bietet ein Modell für eine Darbietung, die dem Leser die Wahl läßt“ (Schlüter 1995, S. 481).

Wie weit das Exemplum immer noch in die moderne Literaturbetrachtung und -schreibung hineinreicht, zeigt z.B. auch die Analyse von Person (1995). Man könne, so Person, die gesamte moderne Gattung Kurzgeschichte als „moderne Nachfahrin des Exemplums“ (Person 1995, S. 502) verstehen – sie selbst folgt jedoch der Definition Daxelmüllers (1985), nach der das Exemplum eine unselbstständige, für sich allein nicht existenzfähige Einheit *innerhalb* eines Textzusammenhangs darstellt. Person untersucht die „minimalistische Kurzgeschichte“ in der modernen amerikanischen Literatur hinsichtlich der Einlagerung von Beispielgeschichten. Sie entdeckt, dass bestimmte Autoren dieses Genres in Motivik und Sprachduktus bewusst auf die Exempeltradition anspielen. Die Eingliederung der Exempla in den Text findet auch hier auf besondere Weise statt, nämlich in Form von Bestandteilen von Gesprächen der Figuren im Text. So wird die Einheit der Handlung nicht gestört, es handelt sich also auch um eine Art verbergendes Verfahren wie bei der Analyse von Schlüter gesehen. Die Charaktere formulieren Theorien und Meinungen, die durch die jeweiligen Exempla belegt oder illustriert werden. Erzähltechnisch ermöglichen die Exempla einen besonderen „Kniff“: Die

erzählende Figur wendet sich mit der Beispielgeschichte primär an die Charaktere in der Kurzgeschichte, die Leser sind jedoch die sekundären Rezipienten.

„Die Spannung zwischen beiden Rezeptionsebenen schafft Raum für zusätzliche Bedeutungs- und Aussageschichten, die es den Autoren ermöglichen, die in der minimalistischen Kurzgeschichte charakteristischerweise fehlende auktoriale Instanz gleichsam ‚durch die Hintertür‘ wieder einzuführen“ (Person 1995, S. 504).

In der modernen Erzählung werden Exempla funktional also ganz anders eingesetzt als etwa im Mittelalter. So wird z.B. bei Tobias Wolff, wie die Analyse Persons zeigt, die Funktion des religiösen Exempels, nämlich zur Nachahmung des richtigen, christlichen Verhaltens aufzurufen, ins Gegenteil verkehrt. Seine Beispielgeschichte *warn*t geradezu, so Person, vor christlich-vorbildlichem, duldsamen Verhalten. In der modernen minimalistischen Kurzgeschichte haben die Beispielerzählungen nach der Analyse von Person eine zentrale Funktion für die gesamte Erzählung, sie stellen nämlich eine Interpretationsvorlage dar:

„Der Widerspruch zwischen christlicher Exempeltradition bei Wolff (...) und der Welt der Figuren (...) kommentiert die Situation der dargestellten Charaktere und legt eine spezifische Interpretation des Gesamttextes nahe“ (Person 1995, S. 515).

Das zuvor erwähnte parodistische Element ist jedoch nach der Analyse von Wolfgang G. Müller (1995) durchaus keine neuzeitliche Erscheinung. Er zeigt z.B. auf, wie das prototypische Exempel bei Shakespeare parodiert wird: In „Wie es euch gefällt“ erklärt Orlando, wenn Rosalind sein Liebeswerben zurückweise, werde er sterben. Rosalind argumentiert dagegen mit Hilfe von zwei Exempla, die den allgemeinen „Lehrsatz“ belegen, dass noch kein Mann aus Liebeskummer gestorben sei.⁴⁵ Es ist eine strikte Struktur erkennbar: Auf den „Lehrsatz“ folgen zwei Beispiele aus der Antike, am Ende wird der durch die Exempla bewiesene „Lehrsatz“ wiederholt. Eine ganz ähnliche Struktur, die „developing conclusion“, erkennen aus gesprächsanalytischer Perspektive Müller / di Luzio (1995) für Beispielgeschichten in der Alltagsargumentation (vgl. dazu Kapitel 4.7.). Rosalinds Exempel interpretiert Müller als Kritik an den traditionellen Liebesexempeln, mittels derer der Wahrheitsgehalt überkommener Geschichten in Frage gestellt wird (vgl. Wolfgang G. Müller 1995, S. 85).

Nach der Analyse von verschiedenen modernen Bühnenstücken kommt Barth (1995) zu einem interessanten Ergebnis. Er betont einerseits, dass man eigentlich schon aufgrund der eigenen Theatererfahrung kaum erwarten würde, dass man im modernen Drama Beispielgeschichten finden kann, die den „Handle ebenso“ - Appell enthalten. Trotzdem entdeckt Barth das Exemplarische in eben diesem Sinne unter bestimmten Bedingungen auch in den modernen Formen:

„Die Untersuchung der ausgewählten Bühnenstücke hat jedoch gezeigt, daß unter jeweils auktorial bestimmten, meist weltanschaulich begründeten Voraussetzungen das Handeln sowohl historischer als auch fiktiver (literarischer) Figuren als exemplarisch und insofern wenigstens in allgemeiner moralischer Weise als vorbildhaft dargestellt wird. Zu den pragmatisch wirksamen Bedingungen gehört dabei von vornherein die Konvention, daß Theater, wie die Kunst generell, der Belehrung dienen kann“ (Barth 1995, S. 417).

⁴⁵ „Die arme Welt ist fast sechstausend Jahre alt, und in dieser ganzen Zeit *ist noch niemand in eigener Person gestorben sozusagen in einer Liebessache gestorben*. Troilus bekam das Gehirn von einer griechischen Keule herausgeschlagen, doch tat er, was er konnte, um vorher zu sterben, und er ist eines der Muster der Liebe. Leander, er hätte noch manches schöne Jahr gelebt, selbst wenn Hero Nonne geworden wäre, wenn es da nicht eine heiße Sommernacht gegeben hätte: denn der gute Jüngling ging nur hin, um sich im Hellespont zu waschen, und, da er einen Krampf bekam, ertrank er, und die dummen Chronisten jener Zeit fanden, daß es Hero von Sestos war. Doch dies sind alles Lügen; zu allen Zeiten sterben Männer, und Würmer fressen sie, aber nicht aus Liebe“ (Shakespeare, 4. Akt, Szene 1, S. 135).

Vor allem in den inszenierten historischen Beispielgeschichten innerhalb moderner Dramen zeigen sich die Protagonisten vorwiegend im Konflikt mit Macht und ideologischen Normen. Als „definitiv vorbildhaft“ (Barth 1995, S. 418) zeichnet sich dabei das durch große Ich-Stärke und Prinzipientreue geprägte Verhalten der Protagonisten ab, d.h. die jeweiligen Figuren halten auch in Krisensituationen an dem fest, was sie für wahr und richtig erachten. Solche Beispielsituationen sind, so Barth, für die Gegenwart der Zuschauer in jedem Fall wenigstens in einer Hinsicht von praktischem Nutzen: sie können als Erkenntnismittel dienen, um eine Problemlage zu verstehen. In verschiedenen Stücken wird z.B. durch integrierte Beispielerzählungen den Zuschauern die Schwierigkeit, aber auch die Notwendigkeit der Ächtung von Gewalt einsichtig gemacht.

„Exemplarische Bühnenhandlungen und Geschichten im Theater haben im ganzen die Qualität kommunikativer Wirklichkeitskonstruktion. Sie besitzen insofern Experimentcharakter, der im weiteren Sinne dem Sprachspiel-Konzept entspricht, nach dem etwa Ludwig Wittgensteins Philosophische Untersuchungen die modellhafte Interpretation von Erfahrung zu bestimmen und so dem Verständnis zugänglich zu machen suchte. Die entsprechende lebenspraktische Bedeutung (...) des Exemplums ist zumindest innerhalb kultureller Einheiten in der traditionellen Forschung unbestritten“ (Barth 1995, S. 419).

Das Exemplarische ist also als Prinzip auch in der modernen Literatur und Kunst durchaus nicht verschwunden, es findet sich gebrochen und ironisiert, aber auch relativ traditionell bis in die Gegenwart hinein wieder. Unser eigener aktueller kultureller Hintergrund enthält das exemplarische Prinzip weiterhin, auch wenn wir nicht mehr einfach mit einem Predigtmärlein belehrt werden sollen.

Die betrachteten literaturwissenschaftlichen Analysen benennen viele Beobachtungen hinsichtlich der Exempla, die ich prinzipiell auch für die linguistische Analyse von narrativen Beispielen, von Beispielgeschichten in der Alltagskommunikation für relevant halte:

- Die Funktion von Beispielgeschichten kann darin bestehen, Fragen aufzuwerfen, etwas zu problematisieren.
- Beispielerzählungen können selbst Kritik an oder Warnung vor der „Exempelmethode“ ausdrücken.
- Beispielgeschichten können parodistisch, ironisch oder scherzhaft gemeint sein.
- Das, worauf eine Beispielgeschichte Bezug nimmt, kann eine größere Einheit sein. So wie eine Beispielgeschichte in der Literatur den „Textsinn“ verdeutlichen kann, kann auch – und darauf verweisen auch linguistische Analyseergebnisse (vgl. dazu Kapitel 4 und die eigenen Analysen in Kapitel 6.3. und 9) – im Gespräch die Beispielgeschichte auf größere Zusammenhänge Bezug nehmen als nur auf direkt vorangegangene oder nachfolgende Äußerungen.
- Beispiele selbst haben einen eigenen „Wert“, denn sie können auch – wie in der humanistischen Tradition – als ein Wissensschatz verstanden werden (vgl. dazu auch die Darstellung bei Willer / Ruchatz / Pethes in Kapitel 3.3.7). In diesem Sinn kann die Präsentation von Beispielen als ein Mittel der Imagearbeit (vgl. Holly 1979) gedeutet werden, denn ein Sprecher kann durch Beispielgeschichten seine Gelehrtheit und seinen Kenntnisreichtum verdeutlichen.
- Die These vom Eigensinn von Beispielen (Steinmetz 2000), die Beobachtung des Überschusses an Narratio und des Vielsinns von Beispielen (Haug 1991) ist für die Alltagskommunikation als Deutungskalkül interessant. Nach Haug (1991) verleiht der narra-

tive Anteil Beispielen häufig einen besonderen rhetorischen Wert, kann aber andererseits die rhetorischen Beispielfunktionen überlagern. Auch Lyons (dessen Ansatz im nächsten Kapitel genauer betrachtet wird) spricht davon, dass die Beispielverwendung dazu führen kann, dass die Interaktionsbeteiligten „may be carried away by the richness of the concrete instance to the neglect of the concept to be illustrated“ (Lyons 1989, S. 34).

- Die literaturwissenschaftlichen Analysen zeigen zudem m.E., dass man zwischen einem Exempel im Sinne eines Vorbildes, einer Erzählung, die einen „Handle-ebenso“-Appell ausdrücken soll und dem Beispiel als Beispiel für etwas Allgemeineres nicht scharf trennen muss.
- Der Prozess der literaturwissenschaftlichen und der linguistischen Deutung von Beispielen bzw. Exempeln besitzt grundlegende Gemeinsamkeiten. Auf der Grundlage des Geäußerten deuten und formulieren sowohl literaturwissenschaftliche als auch linguistische Analysen, inwiefern das Beispiel bzw. Exempel über sich selbst hinausweist, auch wenn dies ggf. im literarischen Text oder im Gespräch selbst nicht explizit verbalisiert wird.

3.4.4. Das Beispiel als „dependent statement“ bei Lyons

Aus der literaturwissenschaftlichen Perspektive heraus liefert Lyons (1989) ein viel beachtetes und elaboriertes Beispielkonzept, das hier deshalb separat dargestellt werden soll. Auch er stellt fest, dass zum Zeitpunkt seiner Analysen in den Fachwörterbüchern und Enzyklopädien selten Einträge unter dem Stichwort „example“ zu finden sind.⁴⁶ Er hält das Beispiel als *rhetorische Figur* in literarischen Texten für ein vernachlässigtes Thema, der Zweck seiner Untersuchung ist entsprechend „to demonstrate the crucial importance of an ancient, major, but neglected figure of rhetoric in the literature of sixteenth and seventeenth-century France and Italy“ (Lyons 1989, S. ix). Seine Analyse von Werken von Machiavelli, Marguerite de Navarre, Montaigne, Pascal, Descartes und Marie de Lafayette ist für die Zwecke der vorliegenden Arbeit zu speziell⁴⁷, auf seine vielzitierte Beispieldefinition und seine Beschreibung der Charakteristika von Beispielen soll jedoch eingegangen werden.

Lyons definiert das Beispiel idealtypisch als eine auf ein allgemeines Urteil / eine Maxime bezogene, strukturell abhängige Aussage. Das Beispiel stellt eine lokale oder spezifische Aktualisierung der Maxime dar. Beispiele dienen dazu, Klarheit bezüglich der allgemeinen Aussage zu schaffen und die Wahrheit der Aussage aufzuzeigen:

“An example is a dependent statement *qualifying* a more general and independent statement by naming a member of the class established by the general statement. An example cannot exist without (a) a general statement and (b) an *indication* of this subordinate status. Moreover, examples are most frequently used to (c) provide *clarification* of the general statement and (d) *demonstrate truth* of the general statement“ (Lyons 1989, S. x, Hervorh. H.R.).

⁴⁶ „One indication on the lack of interest in example as rhetorical figure is the absence of any entry for example in indexes and word-lists of contemporary treatises“ (Lyons 1989, S. 241, Anm. 4).

⁴⁷ Lyons benutzt seine Definition als Folie, vor der sich der konkrete Beispielgebrauch betrachten lässt. In Bezug auf seine Untersuchung fasst er zusammen: „This is (...) not to say that Renaissance and early modern writers use example as simple demonstrative tool. The opposite is the case in the authors studied here. Yet the consciousness that an example is not merely *any* narrative but a narrative with a claim to a particular form of truth (the relationship of general class to particular instance) is what allows sixteenth- and seventeenth-century writers to use example in a highly ironic way“ (Lyons 1989, S. 12).

Welche Arten von allgemeinen Aussagen hier eine Rolle spielen und welche Beziehungen zwischen den beiden Aussagen herrschen hält Lyons aber für extrem vielfältig und un-aufzählbar im Rahmen einer allgemeinen Definition,

„the kind of dependent statements used and the relationship between the general statement are simply too varied to be specified in any general definition of example“ (Lyons 1989, S. x)

Ausgehend von seiner „Arbeitsdefinition“ arbeitet Lyons die Schwierigkeiten und Widersprüchlichkeiten einer solchen Beziehung in Werken der eingangs genannten Autoren heraus. Das Beispiel ist generell, so vermutet Lyons, trotz seiner Bedeutung zu offensichtlich und zu subtil, um – wie etwa die Metapher – bedeutsamer Gegenstand literarischer Forschung zu sein. Die Komplexität, die „trickiness“ (Lyons 1989, S. ix) der Beziehungen, die Beispiele etablieren, wird oft vom Leser gar nicht wahrgenommen. Wir halten Beispiele, so Lyons, für direkte Darstellungen der Realität. Sie sind jedoch ein Verfahren, mittels dessen wir unsere Annahmen über die Realität passend zur Textaussage neu ausrichten:

„Perhaps this is because example is so central to systems of belief that we occasionally think of it as the direct manifestation of reality, when, in fact, example is a way of taking our beliefs about reality and reframing them into something that suits to the direction of a text“ (Lyons 1989, S. ix).

Konstruktion von Realität: Zentral ist für Lyons also die Konstruktion von Realität, die durch Beispiele erfolgt. Das Beispiel stellt eine Verbindung her zwischen dem Diskurs (im Sinne des aktuellen Gesprächs oder Textes) und eine von allen Beteiligten geteilten, Sicht dessen, was für sie Realität ist. Lyons formuliert, dass das Beispiel:

„most clearly and explicitly attempts to shore up the ‚inside‘ of discourse by gesturing toward its ‚outside‘, toward some commonly recognized basis in a reality shared by speaker and listener, reader and writer. In order to appeal to such an outside, *example must in some way construct or reconstruct its reference, altering the perception of the world by selecting, framing, and regulating (that is, to subordinate to a rule) some entity or event.*“ (Lyons 1989, S. 4, Hervorh. H.R.).

Es scheint, als würden Sprecher und Hörer auf die Welt, wie sie „wirklich“ ist schauen. Historische und auch pseudohistorische Beispiele scheinen nicht die Erfindung des Sprechers zu sein sondern „common property about what we can have few suspicions. (...) The particular orienting gesture of telling in what direction to think about events is characteristic (...) of exemplification“ (Lyons 1989, S. 5).

Dass Beispiele als Forschungsgegenstand so wenig Beachtung finden, führt Lyons darauf zurück, dass die Erkenntnis zu unbequem ist, dass Beispiele eine „discursive construction“ (1989, S. 4) sind: „Every example can be deconstructed and (...) the whole critical movement could be derailed by an excessive attention to its initial gesture“ (1989, S. 4).

Lyons gewinnt durch die Betrachtung von antiken rhetorischen Beispielauffassungen und von Renaissance-Texten sieben Charakteristika von Exemplarität, die sich auf das 16. und 17. Jahrhundert beziehen, die aber, wie er selbst vermutet, auch anwendbar sein könnten auf Beispiele in anderen Epochen und Sprachen (Lyons 1989, S. 25). Auf diese allgemeinen Charakteristika wird im Folgenden genauer eingegangen.

Iterativität / iterativity: „Both in the form it takes in texts and in the view of the world that it projects, example depends on *repetition*“ (Lyons 1989, S. 26, Hervor. H.R.). Wir erkennen Beispiele aufgrund unserer Gewohnheit, Muster in Texten und in der historischen Welt zu sehen. Allerdings kann auch *ein* Beispiel für viele ähnliche Fälle stehen. Keine große Rolle spielt es außerdem nach Lyons, ob ein Beispiel in Form eines Satzes, eines Nomens oder als längere Erzählsequenz auftritt, entscheidend ist seine „formal and semantic iterativity, the way in

which one stated instance alludes a whole network of such instances. The term iterativity describes the way a *condensed textual statement stands for* an extensive historical repetition of similar events“ (Lyons 1989, S. 26, Hervorh. H.R.).

Erwähnenswert ist in diesem Kontext die Lyons'sche Unterscheidung von expliziten (durch Verwendung von entsprechenden Wendungen wie *zum Beispiel* gekennzeichneten) und impliziten Beispielen. Mehrere Fälle, zusammen erwähnt, „invite the reader to relate them to a general rule“ (Lyons 1989, S. 26). Ein Beispiel im Text erkennt man durch das gemeinsame Auftreten von Regel und Fall, dieses Erkennen beruht auf Konventionalität:

„The combination of a general rule (generally given in the present tense) with a specific historical event is one of the *conventions* for recognizing an example in text. A second, more revealing convention is the clustering of examples within the text itself“ (Lyons 1989, S. 26, Hervorh. H.R.).

Dieses „clustering“ betrifft das Charakteristikum der Vielfachheit, auf die nachfolgend eingegangen wird.

Vielfachheit / *multiplicity*: Lyons versteht darunter zum einen das gemeinsame Vorkommen mehrerer Beispiele im Text selbst. Aber auch wenn nur *ein* Beispiel im Text präsentiert wird, so geschieht dies unter der Voraussetzung, dass der Leser noch mehr Beispiele bilden kann: „the rule that forms one instance into an example serves as the *generative kernel* around which other events can gather in an exemplary pattern“ (Lyons 1989, S. 27, Hervorh. H.R.).

Ein Beispiel *setzt voraus*, dass es möglich ist, eine Klasse von Ereignissen oder Entitäten zu konstruieren, ein Beispiel kann also nie als Manifestation einer Klasse mit nur einem Mitglied verstanden werden. Beispiele müssen immer auch Vertreter von „etwas anderem“ sein. Wenn eine Entität in einem Beispiel verwendet wird, verliert sie deshalb ihre Autonomie und Einmaligkeit:

„Occurrences and events in examples not only can but must be both themselves and representative of something else – of the subordinating concept – and must be replaceable in that function with other events or entities“ (Lyons 1989, S. 28).

Eine unendliche Zahl möglicher Ereignisse kann so in einer begrenzten Struktur oder einem Repertoire von Regeln enthalten sein. Unter dem Blickwinkel der Beispielhaftigkeit, als typischer Fall oder Charakter betrachtet, gilt für Lyons, dass „no narrative utterance can be truly singulative nor even repetitive, but is necessarily iterative“ (1989, S. 28).

Exteriorität / *exteriority*: Lyons betrachtet das Beispiel als „gesturing outside the pure discourse (...) toward support in a commonly accepted textual or referential world“ (1989, S. 28), Beispiele sind „display of an „outside““ (Lyons 1989, S. 29). Beispiele stellen wie Zitate, eine Art Unterbrechung der Rede dar. Für das Beispiel als auch für das Zitat gilt, dass es „imports material from ‚elsewhere‘ “ (Lyons 1989, S. 29). In beiden Fällen wird die eine Behauptung des Sprechers / Schreibers durch dieses Nach-außen-Weisen gestützt:

„They both imply a statement such as ‚If you doubt what I say you have only to look at this (quotation, example) to see that my assertion is true independent of my making it‘ “ (Lyons 1989, S. 29).

Diese Beschreibung trifft m.E. in vielen Fällen auf die Beispielverwendung in natürlichen Gesprächen zu: Genau diese „Geste“ ist häufig das, was mit dem Beispielgebrauch intendiert ist und was m.E. in der Redeweise vom „belegen“ durch Beispiele versteckt ist. Exteriorität, der Ausweis der Faktizität, der empirische Beweis, die *evidentia* – dies sind die Kategorien, in denen eine der zentralen natürlichsprachigen Beispielfunktionen zu umreißen ist.

Auch Lyons bringt das Beispiel explizit in Zusammenhang mit der *evidentia* (vgl. dazu auch Kapitel 3.1.5.), als Teil der Argumentation ist es eine Art von Evidenz „in the full Latin sense of *evidentia*, something capable of being seen, radiating its visibility outward (*ex + videre*) (...), it differs from simple authoritarian assertion (...) and it says ‚see for yourself‘“ (Lyons 1989, S. 28).

In diese Richtung argumentieren auch Caffi / Hölker, wenn sie sagen, dass der Sprecher / die Sprecherin durch die Exemplifikation etwas sucht, nämlich „evidence of what he / she is claiming. The example is the result of this excursion beyond the text“ (Caffi / Hölker 1995, S. 13). Insgesamt scheint mir diese Redeweise von der antiken Rhetorik angeregt zu sein, die die Beispiele ja als Beweise klassifiziert, die der Sprecher mithilfe von Erfahrung und Wahrnehmung außerhalb der *causa* finden muss.

Diskontinuität / *discontinuity*: Das Beispiel ist ein Fragment eines anderen Ganzen, es ist aus etwas herausgenommen: „All examples are chosen, isolated from a context and placed into a new context within which they are visible precisely because this discontinuity fits into the rhetorical / discursive exteriority“ (Lyons 1989, S. 31). Die Diskontinuität besteht also im Herausschneiden und wieder Einfügen des „transferred material“ (Lyons 1989, S. 31). Lyons bezeichnet die Diskontinuität als notwendig für die Exemplifikation, denn Ähnlichkeit und Wiederholung können nur entdeckt werden, wenn bestimmten Eigenschaften oder Handlungen – herausgelöst aus ihrem größeren, speziellen Zusammenhang – ein spezieller Status gegeben wird, diese besonders hervorgehoben werden (vgl. dazu auch die Diskussion bei Willer / Ruchatz / Pethes in Kapitel 3.3.7, die darauf eingehen, dass das Beispiel erst durch seine Isolierung aus dem Kontext exemplarisch wird).

Seltenheit / *rarity*: Beispiele haben auf zwei Arten mit „Seltenheit“ zu tun. Zum einen betrifft dies Fälle, in denen bestimmte Personen, die herangezogen werden, weit ab vom Durchschnitt sind: Will man ein Beispiel für Heldenhaftigkeit präsentieren, wählt man eine Person, die viel stärker, klüger oder mutiger ist als die meisten Menschen. „Examples and the category or paradigm from which they are selected (...) can therefore be considered in terms of abundance and lack, or of frequency and infrequency of occurrence“ (Lyons 1989, S. 32). Auf der anderen Seite können Beispiele deshalb selten sein, weil sie nicht oft *in Texten* erwähnt werden. „The ‚rare‘ example is therefore something that is rarely spoken about, something that may be deliberately suppressed“ (Lyons 1989, S. 32).

Künstlichkeit / *artificiality*: „The artificiality of example is its quality as a semiotic act“ (Lyons 1989, S. 33), das Beispiel existiert nicht unabhängig von der Formulierung von Verallgemeinerung und Fall. Die Beispielhaftigkeit liegt nicht im Ereignis oder Begriff selbst begründet, sondern entsteht durch die Unterordnung unter eine allgemeinere Kategorie. Beispiele „ereignen“ sich nicht, sondern werden gemacht:

„example is made by ‚inventing‘ significance out of the continuum of experience or of prior statement (...) an act, entity, or event is transformed from ‚itself‘ into an ‚example of‘. (...) *Examples (...) do not happen; they are made*“ (Lyons 1989, S. 33, Hervorh. H.R.).

Auch bei Lyons findet sich also die Betonung der prinzipiellen Indeterminiertheit von Beispielen, die im Verlauf des bisher Gesagten bereits mehrfach thematisiert wurde.

Unentscheidbarkeit / *undecidability* / *open-endedness*: Lyons verweist darauf, dass das Anführen von Beispielen in einem Text im Sinne einer Induktion nie ein vollständiger Beweis sein kann. „Undecidability, or open-endedness, characterizes example as it does most

inductive reasoning“ (Lyons 1989, S. 33). Beispiele bieten keine Sicherheit, nur Wahrscheinlichkeit, „numbers of examples are introduced to create a preponderance in favour of a certain pattern“ (Lyons 1989, S. 33) – aber es droht immer die Möglichkeit, dass ein einzelnes Gegenbeispiel das Muster zerstört (diese Ansicht wird z.B. für das alltägliche Argumentieren nicht von Perelman / Olbrechts-Tyteca geteilt, vgl. dazu Kapitel 3.2.1.). Unsicherheit entsteht auch, weil aus historischen, individuellen Fällen eine generelle Regel abgeleitet wird und zudem so von der Vergangenheit auf die die Zukunft geschlossen wird – unter der Annahme, dass die Ähnlichkeiten und nicht die Unterschiede überwiegen.

Überschüssigkeit / excess: „Example is excessive because any element of historical reality and even any fiction adduced to support a generalization will have characteristics that exceed what can be covered by the generalization“ (Lyons 1989, S. 34). Wird etwa eine kurze Geschichte über Nero erzählt, um seine Grausamkeit zu illustrieren, wird diese Geschichte auch Details über Nero oder Rom enthalten, die nebensächlich in Bezug auf Neros Grausamkeit sind. Dieses „mehr“ wird bei Haug (1991) als Überschuss an Narratio bezeichnet (wie bereits in Kapitel 3.4.1. diskutiert). Bei einem Beispiel wie dem Nero-Beispiel sind dann auch andere Verallgemeinerungen oder Regelableitungen möglich, die sich auf Nero, aber z.B. auch auf Kaiser im Allgemeinen oder die Römer beziehen könnten. „To make an example of an object is to account for only one limited aspects of that object“ (Lyons 1989, S. 34). Je stärker ein Beispiel narrativ ausgearbeitet ist, umso größer wird die Gefahr, dass die Generalisierung das Beispiel nicht mehr kontrollieren kann, meint Lyons:

„the number of other concepts that can be illustrated by the narrative begins to threaten the control of the generality. The dependent statement may bring details that cast an entirely new light on the apparently simple generality being illustrated, or *both writer and reader may be carried away by the richness of the concrete instance* to the neglect of the concept to be illustrated“ (Lyons 1989, S. 34, Hervorh. H.R.).

Weggetragen-Werden vom Detailreichtum des Beispiels, Verwickelt-Werden in Aspekte der Beispielgeschichte oder auch Veränderung des ursprünglichen „general statement“ durch das „Erzählen“ des Beispiels – dies lässt sich in natürlichen Gesprächen beobachten und in seinen Folgen für den Interaktionsverlauf beschreiben (vgl. dazu Kapitel 9.5.).

Insgesamt bündelt Lyons' Beispielcharakterisierung viele Aspekte der literaturwissenschaftlichen, rhetorischen und philosophischen Betrachtung von Beispielen, die im Verlauf dieser Arbeit diskutiert worden sind. Es findet sich sowohl die Beschreibung wieder, dass Beispiele keine singulären Entitäten sind, sondern prinzipiell als „fortsetzbar“ gedacht werden müssen, dass sie einen, wie Lyons es nennt, „generative kernel“ (Lyons 1989, S. 27) bilden. Auch die Indeterminiertheit von Beispielen wird hervorgehoben, d.h. dass kein Beispiel ein Beispiel im repräsentationistischen Sinn darstellt, dass es keine „festgelegten“ Beispiele für etwas Bestimmtes gibt. Beispiele liegen nicht als Beispiele in der Welt vor, sondern werden erst durch das In-Bezug-Setzen zu etwas Allgemeinerem durch die Autorin / die Sprecherin dazu gemacht: „Examples (...) do not happen; they are made“ (Lyons 1989, S. 33). Man kann jeweils Verschiedenes an einem Ereignis oder Sachverhalt hervorheben und zu etwas in Bezug setzen. Der Reichtum des als Beispiel herangezogenen, erzählten Ereignisses („excess“, Lyons 1989, S. 34) bietet viele Möglichkeiten, kann verschiedene allgemeine Konzepte illustrieren. Durch die Geste des Vorführens, des Zeigens nach „außen“ auf etwas, was „wirklich“ so ist, *konstruiert* man durch Beispielverwendung eine gemeinsame Realität von Sprecher/in und Hörer/in, Autor/in und Leser/in. Ausgeklammert bleibt im theoretischen Konzept von Lyons die, vor allem bei der Betrachtung von Buck (vgl. Kapitel 3.3.3.), Lipps (vgl. Kapitel 3.3.1),

Sacksteder (vgl. Kapitel 3.3.2.) und Wittgenstein (vgl. Kapitel 3.3.5.) ausführlich diskutierte Möglichkeit, dass Beispiele etwas ausdrücken sollen, das gar nicht als Allgemeines, als Konzept oder Begriff fassbar und formulierbar ist, oder dass Beispielverwendung auch als eine Suchbewegung oder wissenbildende Entdeckungsprozedur beschreibbar ist – oder sogar eine bewusste Vermeidung, Zerstörung oder Problematisierung von Verallgemeinerung darstellen kann.

3.5. Das Beispiel im Prozess der Wissensvermittlung

3.5.1. Das Konzept des Exemplarischen Lehrens und Lernens

In den 1960er Jahren hat ein neuer Ansatz, das sogenannte „exemplarische Lernen“ bzw. „Lehren“ viel Aufmerksamkeit in der Didaktik erregt. Martin Wagenschein hat das Unterrichtsprinzip des exemplarischen Lehrens in den 50er Jahren in die pädagogische Diskussion hineingetragen, die erfüllt ist von einer Aufbruchsstimmung: Statt der Anhäufung von Wissen („Vielwisserei“ nach Wagenschein 1995a) soll das exemplarische Lehren durch intensive Beschäftigung mit dem einzelnen, konkreten Fall oder Phänomen etwas Allgemeines, z.B. eine naturwissenschaftliche Gesetzmäßigkeit, einsichtig machen und dabei ein aktives und ergreifendes Lernen möglich machen.

Der Begriff des Beispiels wird hierbei in einem sehr umfassenden Sinn diskutiert, das Verhältnis von einzelner Fall und Allgemeinerem auf einer Ebene jenseits von Einzelbegriff oder Einzelaussage betrachtet. Beispielen wird ein großer Wert zugemessen, weil sie für eine Lebendigkeit, Unmittelbarkeit und Ganzheitlichkeit sorgen, die andere Lehrmethoden nicht herstellen können.

Als notwendige Elemente des Exemplarischen nennt Wagenschein (1965b) „Gründlichkeit“ (im Sinne von Verweilen und sich ganz in eine Sache Versenken), „Selbsttätigkeit“ / „ergriffenes Ergreifen“ (im Sinne von spontanem Erkennen), das „genetische Verfahren“ (d.h. Beziehung zum Ursprung und zur Entwicklung einer wissenschaftliche Frage schaffen) sowie „erwartende Aufmerksamkeit“ (im Sinne von beharrlichem und eindringlichem Sich-Öffnen). Als das eigentlich Exemplarische fasst Wagenschein die sogenannte „Ausstrahlung“:

- „1. Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches.
2. Je tiefer man sich in ein Fach versenkt, desto notwendiger lösen sich die Wände des Faches von selber auf, und man erreicht die kommunizierende, die humanisierende Tiefe, in welcher wir als ganze Menschen wurzeln, und so berührt, erschüttert, verwandelt und also gebildet werden“ (Wagenschein 1965b, S. 16).

So kommt Wagenschein zu einer Definition des exemplarischen Lehrens, in der das Beispiel über sich selbst hinaus auf einen größeren Zusammenhang verweist, indem es als Ausgangspunkt dient, sich auf ein Größeres, Umgebendes, Allgemeineres zuzubewegen.

„Es ist die Art der Gründlichkeit, die von einem einzelnen aufs Ganze geht - und zwar, indem es durch eindringliches Verweilen den ganzen Menschen anfordert und auch das Ganze des Faches (ja unter Umständen der geistigen Welt) erhellt, insofern das Beispiel repräsentativ ist. (...) In der Biologie kann Pflege und Betrachtung einiger weniger Pflanzen zu einer intensiven Erhellung dessen führen, was einen Organismus von einer Maschine unterscheidet“ (Wagenschein 1965a, S. 9).

Dieses Ganze bestimmt Wagenschein als sogenannte Funktionsziele eines Faches, er versteht darunter die fundamentalen Erfahrungen eines Faches, z.B. in der Physik, „daß die Mathematik auf die Dinge unserer Erfahrungen paßt“ (Wagenschein 1965b, S. 16).

Der Bezug des Beispiels zum Ganzen muss jedoch vom Lehrenden vermittelt werden. Es soll keine, wie Wagenschein es nennt „Kosthappenmethode“ sein, sondern es muss der Zusammenhang, in dem das Beispiel steht, erhellt werden.

„Wenn die französische Revolution nicht so behandelt wird, daß sie die ganze Geschichte vor- und rückwärts ins Mitschwingen bringt, dann ist das nicht exemplarisch. - Die Untersuchung der Wasserwellen ist es nicht, wenn sie nicht das Gemeinsame, das Periodische in Ton und Licht, bloßlegt“ (Wagenschein 1965a, S. 10).

Der Kanon, das System, in den das Beispiel eingebettet ist, kann auf zwei Arten vermittelt werden. Eine Methode wäre es, so Wagenschein, den Kanon, also z.B. das gesamte „Geschichtsfries“ zuerst in einem schlichten, groben Überblick zu lehren und dann das Exemplarische in der Oberstufe einzusetzen. Die andere - und laut Wagenschein kunstvollere - Methode ist es, von Anfang an „exemplarische Pfeiler“ und dann zwischen ihnen die „verbindenden Bogen“ zu setzen: „Dann schafft das Exempel um sich herum das Kontinuum des Kanons“ (Wagenschein 1965a, S. 10).

Wichtig ist in dieser Argumentation, dass das exemplarische Lehren nicht mit einem „Kult der Lücke“ oder „Spezialistentum“ gleichzusetzen ist. Das Exempel soll „das Ganze erhellen“ und zwar „nicht als eine Summe, sondern als eine *Gestalt*“ (Wagenschein 1965a, S. 11, Hervorh. H.R.).

Dieses Ganze theoretisch und praktisch zu konkretisieren, bemühen sich viele Autoren dieser Zeit und prüfen zugleich, in welcher Form sich das exemplarische Prinzip für verschiedene Unterrichtsfächer eignet. Sozusagen ebenfalls exemplarisch sollen im Folgenden einige Konzepte dessen, was das Exemplarische und das Allgemeine in konkreten Unterrichtsfächern ausmachen kann, dargestellt werden, um einen fassbaren Eindruck vom Konzept des exemplarischen Lehrens und der damit verknüpften Beispielauffassung zu erlangen. So beschreibt zum Beispiel Schultze (1965) das Typische der Geographie und grenzt es vom sogenannten Pseudo-Exemplarischen ab:

„Die geographischen Erscheinungen stehen nicht zufällig, bunt durcheinander und wahllos verstreut. Der Bauchlauf dort richtet sich nach den Oberflächenformen. Die eigentümliche Talform wiederum hängt mit dem Untergrund, den Gewässern, dem Klima sogar zusammen. Die Nutzung der Flächen unterscheidet sich vor allem nach den Bodenverhältnissen und dem Relief, ja selbst nach der sozialen Struktur des Dorfes, das da vor dem Betrachter liegt. Auch die Entfernung vom Dorf spiegelt sich in der Flur wieder: Ringe verschiedener Nutzungsintensität liegen mehr oder weniger konzentrisch um die Siedlung. - Sofort denkt man an ähnliche Erscheinungen in den Städten (....) Das ist Geographie; (....) ‚*Ordnung im Raum*‘ ist die Erfahrung, die der Erdkundeunterricht vermitteln kann und zwar exemplarisch“ (Schultze 1965, S. 34, Hervorh. H.R.).

Neben dem diesem ganz grundlegenden Funktionsziel „Ordnung im Raum“ definiert Schultze zudem weitere Funktionsziele, nämlich „Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur als Kulturlandschaftsproblem“ und „Individualität des geographischen Gegenstandes“. Explizit bestimmt und formuliert er also ein Allgemeines, zu dem das Beispiel in Bezug steht. In gewissem Sinn könnte man von einer „Beispiel-für“-Struktur auf einer abstrakteren Ebene sprechen. Bei Schultze wird nochmals deutlich, wie umfassend das sein kann, worauf sich ein Beispiel beziehen soll und welch weitreichendes Denkmodell „Exemplarität“ darstellen kann.

„Das exemplarische Prinzip hat (...) ein pädagogisches Anliegen. Einzelne geographische Erscheinungen repräsentieren etwas Allgemeines, ‚das Geographische‘. Sie beantworten die Grundfrage

des Faches und damit eine Grundfrage des gebildeten Menschen. Mit dem ‚Geographischen‘ repräsentieren sie etwas, das letztlich nicht mehr einfach in der Dimension des Raumes steht, sondern als Fundamentales auch in der Dimension der Bildung“ (Schultze, 1965, S. 36).

Auch Wocke (1965) untersucht die Frage nach der Übertragbarkeit in der Geographie und Geschichte, d.h. inwieweit z.B. in der Geographie einzelne Landschaften und Strukturen als repräsentativ für andere angesehen werden können. Wie Barthel (vgl. die unten folgende Darstellung) geht Wocke von einem Unterschied zwischen den Geisteswissenschaften und den Naturwissenschaften aus: Die Geisteswissenschaften als idiographische Wissenschaften seien Lehren von einmaligen Erscheinungen, während in den naturwissenschaftlichen „Gesetzeswissenschaften“ mit Hilfe der Begriffe Gattung und Exemplar geplant und verfahren werden könne (Wocke 1965, S. 49). Deshalb greift Wocke für geisteswissenschaftliche Fächer auf den Begriff des Idealtypus zurück. Dabei ist im pädagogischen Kontext wichtig, dass zwischen Individuum und Typus eine „komparative Relation“ besteht, Typen sind *keine* durch Abstraktion gewonnene, klassifikatorisch vereinfachten Gebilde.

„Sie sind dem Individuellen nicht übergeordnet, sondern in den Einzelgebilden immer enthalten, d.h. der Typus ‚Wüste‘, ‚Savanne‘, ‚Börde‘, ‚Waldhufendorf‘, ‚Friesenhaus‘ ist in jedem Individuum mehr oder weniger rein anschaulich aus der Erfahrung zugänglich. Diese im Verfahren des Vergleiches erkannten ‚Individuen höherer Ordnung‘ sind also nicht durch Tilgung entscheidender Merkmale oder Aufhebung wesentlicher Unterschiede gleichsam denaturiert. Es gibt von jedem Typus nur den Singular, obwohl er mehrfach und oft in sehr weit auseinanderliegenden Gebieten (Geographie) oder Zeiten (Geschichte) vorkommt. (...) *Der Typus ist eine anschaulich-singuläre Hochform einer Erscheinung, die in vielen Beispielen in der Einzelbeobachtung vorgefunden wird*“ (Wocke 1965, S. 49, Hervorh. H.R.).

Mit Bezug auf Stenzel (1960) versucht Wocke dieses am Idealtypus orientierte exemplarische Vorgehen für den Unterricht zu formulieren: An einem Beispiel, etwa der „südrussischen Waldstreifenlandschaft“, wird auf verschiedenen Stufen etwas „exemplarisch erschlossen“, nämlich zuerst das Individuum (also hier die Waldstreifenlandschaft), dann der Typus, dann der kategoriale Zusammenhang und dann schließlich „die Stufe der exemplarisch gewonnenen Erfahrung eines Weltzusammenhangs“ (Wocke 1965, S. 51). Deutlich wird das Konzept auch erneut in der Abgrenzung zum pseudo-exemplarischen Verfahren: Es geht nicht um Repräsentanz im Sinne von „pars pro toto“. Wird im Unterricht z.B. ein bestimmtes mittelenglisches Industriegebiet thematisiert, so ist damit nicht „stellvertretend“ ein für das ganze Land charakteristischer Raum bearbeitet, sondern es können elementare Einsichten über die Bedeutung eines Bodenschatzes vermittelt werden.

Auch Barthel (1965) untersucht am Beispiel Geschichte, inwiefern sich das exemplarische Prinzip auch auf geisteswissenschaftliche Fächer übertragen lässt, für die nur wenig Regelmäßigkeiten und Typisierungsmöglichkeiten vorhanden sind. Er kommt zu dem Schluss, dass sich nicht jedes Thema und jeder Stoff für die exemplarische Unterrichtsmethode eignet, sondern das Beispiel muss „ergiebig sein, in weite Zusammenhänge führen, viele Fragestellungen aufreißen“ (Barthel, 1965, S. 68).

Ein gutes Beispiel aus der Geschichte ist in seiner Lesart ein überschaubarer, anschaulicher Ansatz, der die Fähigkeit besitzt, erweitert zu werden zur Darstellung der epochalen Gesamtsymptomatik. Unter dieser Bedingung hält er jedoch ein flammendes Plädoyer für das exemplarische Prinzip im Geschichtsunterricht, denn das Prinzip der „totalen Rundumerfassung eines Phänomens“ hält er für trocken und langweilig und vor allem für eine einseitige Betrachtungsweise. „Geschichtlich denken“ lernen können Schüler, so Barthel, nicht durch episch fortlaufende Berichte über historische Ereignisse, die sie als Lernstoff mit mnemo-

technischen Hilfsmitteln zu bewältigen versuchen, denn dann verzichtet der Schüler darauf, den historischen Ablauf zu durchdenken,

„weil er vom Gefühl des Ausgeliefertseins an ein über- und außermenschliches Schicksal beherrscht wird, was zugleich den Verzicht auf die Vorstellung von der Gestaltbarkeit der Geschichte durch den denken und handelnden Menschen einschließt“ (Barthel 1965, S. 70).

Dagegen wird beim punktuellen, exemplarischen Ansatz von einem bestimmten herausgegriffenen Geschehnis aus nach Ursachen und Bedingungen seiner Entstehung gefragt:

„Der punktuelle Ansatz macht so begreiflich, daß jede historische Situation ein Ort der Entscheidung ist - und nicht nur der Durchgang eines im vorgezeichneten Bett rast- und bewußtlos fließenden Werdestromes. Diese Entscheidung aber formt sich aus den Unabänderlichkeiten der geschichtlichen Voraussetzungen und den Ungewißheiten der Zukunft zugleich“ (Barthel 1965, S. 70).

Am konkreten Fall zeigen sich, so Barthel, etwa die allgemeinen Wesensmerkmale und Probleme einer bestimmten Epoche, stellen sich allgemeine Fragen, wie z.B. nach den Gestaltungskräften der Geschichte oder nach der Gültigkeit moralischer Prinzipien in der Politik und lassen sich durch Quellenstudien die Grundsätze der Quellenkritik und der die Voraussetzungen geschichtlicher Urteilsbildung erarbeiten.

Letztendlich entdeckt Barthel also doch Typisierungsmöglichkeiten im Historischen, denn das Beispiel kann historische Erscheinungen „repräsentieren“, wie er formuliert. Repräsentieren meint jedoch nicht einfach Übertragbarkeit, denn geschichtliche Konstellationen sind ihrem Wesen nach einmalig, aber gerade diese Einmaligkeit und Eingebundenheit in den historische Kontext ist das Typische, das „Wesen des Geschichtlichen“, wie Barthel es nennt:

„Aber umgekehrt wird das Einmalige - als Wesen des Geschichtlichen - gerade im Exemplarischen erst sichtbar. Die Vertiefung schafft verfeinerte Vergleichskategorien. (...) Entsprechend mangelt dem historischen Exempel die Übertragbarkeit im strengen Sinn, nicht aber die Bedeutsamkeit - die Bedeutsamkeit, die für ungezählte junge Menschen jahrelanger Geschichtsunterricht müder und von der Pedanterie des Vollständigkeitswahns gehetzter chronologischer Systematik leider nie gewonnen hat!“ (Barthel 1965, S. 72)

Zwar geht es in der frühen didaktischen Diskussion häufig um die konkrete Umsetzbarkeit des Konzeptes, andererseits wird aber auch der Begriff des Beispiels selbst analysiert. Bütthe (1965) etwa versucht, das Wesen des exemplarischen Lehrens zu bestimmen, indem er bei der Begriffsdefinition durch den Wortsinn beginnt: Das Exemplum ist das „Herausgenommene“ aus einer Vielheit, einer Menge und verweist deshalb „aus sich heraus“ (Bütthe 1965, S. 80). Ein „Etwas“ wird durch den Vorgang des Herausnehmens zum Exempel. Zwar kann das „Etwas“ verschieden sein (eher eine Art Kopie oder ein Muster, ein Vorbild oder ein Beispiel), aber alle Formen, so stellt Bütthe heraus, haben etwas Gemeinsames: Es muss eine Vielheit vorhanden sein, aus der das Etwas herausgenommen werden kann, das Herausgenommene verweist auf den Vorgang des Herausnehmens (Bütthe 1965, S. 80).

Worauf aber gründet sich nun diese Verweisbeziehung? Bütthe bietet hierzu alle Begrifflichkeiten an, die irgendeine Art von Gleichartigkeit umschreiben nämlich Gleichheit, Übereinstimmung, Einklang, Ähnlichkeit, Analogie und Identität, ohne allerdings diese Begriff einer näheren Klärung zu unterziehen. „Gleichheit“ wird allerdings von Identität abgrenzt, indem angeführt wird, dass Gleichheit dieselbe Beschaffenheit oder dieselbe Gestalt oder derselbe Wert von etwas bedeuten kann.

„Wenn etwas ‚exemplum‘ sein soll, dann muß es aus einer Vielheit, Menge ‚herausgenommen‘ worden sein, deren Teile untereinander im Verhältnis des Gleichartigen, Ähnlichen, Übereinstimmenden oder Identischen stehen. (...) Infolgedessen sagt das ‚exemplum‘ etwas aus über die Teile

der Vielheit, aus deren Mitte es herausgenommen wurde (...) Indem ich das Exemplum in seinem So-Sein durchleuchte, erhelle und begrifflich fasse, durchleuchte, erhelle und fasse ich auch gleichzeitig die Teile der Vielheit in ihrem So-Sein, denen ich das Exemplum entnommen habe“ (Büthe 1965, S. 82).

Hinter dieser Auffassung steht letztlich eine Art Induktionsbegriff, indem Büthe sagt, dass Eigenschaften oder Gesetzmäßigkeiten des Entnommen zugleich die Eigenschaften / Gesetzmäßigkeiten der gesamten „Vielheit“ sind. Dies wird später noch deutlicher. Dadurch, dass das Exempel auf etwas (die „Vielheit“) verweist, ist es ein ausgezeichnetes didaktisches Mittel, um diese Vielheit zu erfassen. In Anlehnung an Heidegger versteht Büthe das Exempel deshalb als ein „Zeug“ (im Sinne von „Werkzeug“, „Schreibzeug“, „Fahrzeug“), überträgt jedoch den Begriff auf den geistigen Bereich: Das Beispiel ist ein Mittel, um etwas *geistig* zu bewältigen. In der „um-zu“-Struktur zeigt sich für Büthe der „Zeugcharakter“ des Exempels. So wie das Schreibzeug ein Etwas ist, um zu Schreiben, ist das Exempel ein Etwas, um Gleichheit, Übereinstimmung, Ähnlichkeit oder Identität aufzuweisen (Büthe 1995, S. 82f).

Besonders hebt Büthe als Charakteristika des Beispiels Eigenschaften wie Anschaulichkeit, Eindeutigkeit, bildhafte Vorstellbarkeit, Deutlichkeit und Bestimmtheit hervor. Die Wirkung des Beispiels beschreibt er wie eine Art „Eingebung“ oder Geistesblitz, das Beispiel macht in einem plötzlichen Erkenntnis Augenblick das Allgemeinere einsichtig und verständlich:

„Der phänomenale Sachverhalt ist folgender: Jemand hat es zu tun mit einem Begriff, einem Verhalten, einem Sachverhalt, einem Gesetz, einer Regel, einem Abstraktum. Er durchschaut dies alles nicht; es ist ihm unklar, undeutlich, nicht-einleuchtend, unverständlich. Durch ein richtiges Exemplum wird es ihm klar, einleuchtend, verständlich, sinnhaftig, bedeutsam“ (Büthe 1965, S. 83).

Bei Büthe leistet das Beispiel also weit mehr als Unterstützung des Lernprozesses und Motivierung der Schüler, es ist ganz im Gegenteil die Instanz, die dem Allgemeinen erst „Sinn“ und „Bedeutung“ (vgl. Zitat oben) verleiht. Um dies selbst zu exemplifizieren, nennt Büthe folgendes Beispiel: Ein Kind, dem der Begriff „Güte“ begegnet, weiß nicht, was er bedeutet. Erzählt man ihm nun einen Vorgang, bei dem Güte eine Rolle spielt oder beschreibt einen gütigen Menschen und wie er sich verhält, versteht das Kind, was „Güte“ ist, „dann füllt sich ihm der leere, abstrakte Begriff „Güte“ mit Leben und Inhalt, dann wird er ihm bedeutungshaltig“ (Büthe 1965, S. 83). Ohne Bezug auf Wittgenstein reproduziert Büthe hier ein Wittgenstein'sches Verständnis von Bedeutung (auf die existentielle Rolle von Beispielen bei Wittgenstein wird in Kapitel 3.3.5. eingegangen.)

Wie er sich für verschiedene weitere Disziplinen das Verhältnis Beispiel und Allgemeines vorstellt, zeigt Büthe an zahlreichen Beispielen für verschiedene Unterrichtsfächer auf. Beim Rechnen wird etwa die Zinsformel an wenigen konkreten Beispielen entwickelt, an einem Beispiel wie Glühbirne oder Tauchsieder kann man die Gesetze für die Wärmeentwicklung des elektrischen Stroms erkennen, an einer Pflanze allgemeine Erkenntnisse über die Bedeutung des Lichts für Pflanzen im Allgemeinen vermitteln und durch die vergleichende Analyse weniger Sätze lassen sich die Regeln für Zeichensetzung gewinnen etc..

Für die konkrete Anwendung im Unterricht fordert Büthe eine bestimmte Qualität der Beispiele: Sie müssen der realen Erfahrung und dem realen Erleben der Menschen entsprechen, für die sie bestimmt sind, d.h. Anbindung an etwas Bekanntes haben. Dieses Bekannte ist im weitesten Sinne die ganz allgemeine Erfahrung des Menschen mit seiner Umwelt, an die anzuknüpfen ist.

„Es gibt keinen Menschen, der nicht schon Erfahrung mit Dingen, Sachen oder Menschen gehabt hätte. Diese Erfahrungen werden vom Geist des Exemplums ‚zusammengesetzt‘ zu einem stimmigen Ganzen. Dabei kann es vorkommen, daß zu wenig ‚Bausteine‘ (Erfahrungen) oder falsche, nicht-passende vorhanden sind, dann bleibt das, was erhellt werden soll, dunkel. Es kann auch sein, daß das Exemplum Erfahrungen voraussetzt, die der psychischen Entwicklung dessen, dem das Exemplum angeboten wird, nicht angemessen sind. Auch dann kann es seinen Zweck nicht erfüllen; man muß dann ein anderes wählen“ (Büthe 1965, S. 84).

Die Notwendigkeit der Anbindung an den Kenntnisstand und die Bedürfnisse des „Publikums“, wurde schon in der antiken Rhetorik bei Aristoteles und seinen Nachfolgern als Bedingung für die erfolgreiche Verwendung des Beispiels formuliert.

„Bei der Anwendung eines Exemplums ist ein 3-Schritt zu vollziehen“, meint Büthe (1965, S. 89). Der erste Schritt besteht in der Auswahl und Beschreibung des Exempels, der zweite im Aufzeigen der allgemeinen, abstrakten „Wahrheit“ und der dritte in der „Bewältigung“ neuer Fälle auf Grund der gewonnenen allgemeinen Erkenntnis – also auch das, was in moderner Terminologie als „analoges Problemlösen“ auftaucht oder sogar in Termini der rhetorischen Induktion nach Aristoteles beschreibbar wäre. Den 3-Schritt *Konkretes Exemplum – abstrakte Wahrheit - Bewältigung neuer Fälle* versteht Büthe sogar als ein grundlegendes menschliches Problembewältigungsverfahren:

„Das Exemplum bietet die Möglichkeit, in diese *wesenhaft-menschliche Bewegung des Geistes* einzuführen und Sicherheit darin zu erlangen“ (Büthe 1965, S. 93, Hervorh. H.R.).

Durch seine Anschaulichkeit entspricht das Beispiel - so Büthe - den Erfordernissen nicht nur der kindlichen, sondern der menschlichen Psyche überhaupt. Dadurch, dass die allgemeine Wahrheit im Beispiel vom Lernenden selbst „entdeckt“ werden soll, gelangt dieser zu *gründlichem* Wissen und *gründlicher* Erkenntnis, man erlernt eine spezifische geistige Arbeitsform, die die Grundlage für selbstständiges Denken ist (vgl. Büthe 1965, S. 92f).

Der wesentliche Schritt 2, nämlich das Aufzeigen der allgemeinen, abstrakten Wahrheit im Exempel, wird nach dem Konzept Büthes in einem Akt der „isolierenden Abstraktion“ gewonnen, d.h. am konkreten Fall muss das herausgestellt werden, was für die Bewältigung ähnlicher Fälle wesentlich ist. Je nach Unterrichtsfach ist bei ein und demselben Exempel etwas Unterschiedliches das „Wesentliche“. Die jeweilige relevante, „abstrakte Wahrheit“ wird „aus einem Komplex von Wahrheiten herausisoliert“ (Büthe 1965, S. 90). Auch bei Büthe findet sich also erneut ein Verweis auf die prinzipielle Indeterminiertheit und „Gemachtheit“ von Beispielen. Mit dem am Beispiel gewonnen Erkenntnissen muss es dann – so betont Büthe – für den Lernenden möglich sein, andere Fälle zu bewältigen, nur dann ist das Beispiel fruchtbar. Dabei kann ein Exempel verschiedene „Reichweiten“ haben: „Je allgemeiner die zugrunde liegende Wahrheit, desto größer die Reichweite des Exempels“ (Büthe 1965, S. 96). Aus dem Beispielsatz „Als ich nach Hause kam, war es dunkel“ lassen sich nach diesem Verständnis die folgenden „abstrakten Wahrheiten“ herausisolieren:

- Als-Sätze werden durch ein Komma vom Hauptsatz abgetrennt.
- Temporalsätze werden vom Hauptsatz durch ein Komma abgetrennt.
- Haupt- und Nebensatz werden durch ein Komma getrennt.

Mit der letztgenannten „Wahrheit“ lassen sich die meisten Fälle bewältigen, wird sie am Exempel erarbeitet, hat das Exempel die größte Reichweite.

Interessant ist vor allem, was Büthe dazu sagt, wie im Unterricht diese „allgemeine Wahrheit“ herausgearbeitet wird. Zum einen gibt es die Möglichkeit, dass Lehrer oder Lehrerin die „zu-

grunde liegende Wahrheit“ aufzeigen, besser ist es natürlich, die Schüler und Schülerinnen finden und formulieren dies selbst. Dies sieht Bütthe aber nicht als einen rein rationalen Prozess, sondern benennt, ganz im Gegensatz zu moderneren Untersuchungen, auch Kategorien wie „Gefühl“ und „Ahnung“:

„Der Akt des Findens und Herausarbeitens der Fragestellung nach dem Wesentlichen an dem jeweiligen Exemplum ist anfänglich mehr *ein gefühlsmäßiges Ahnen und Vermuten* als ein durch die Ratio bestimmter Vorgang. Alle auftauchenden Lösungen haben deshalb den Charakter des Vorläufigen; sie müssen in strenger Denkarbeit verifiziert werden“ (Bütthe 1965, S. 98, Hervorh. H.R).

Hier wird explizit auf eine Dimension der Beispielverwendung Bezug genommen, die nicht durch kognitivistische oder (argumentations)logische Denkfiguren oder psychologische Versuchssettings erklärt wird. Den Prozess des gefühlsgesteuerten „Findens und Herausarbeitens“ dessen, worauf das Beispiel verweist, ist m.E. auch ein Modus der Beispielbearbeitung in natürlichsprachige Kommunikationssituationen.

Bütthe formuliert Bedingungen für einen sinnvollen Einsatz von Beispielen in der Wissensvermittlung, die Jahrzehnte später in lernpsychologischen Forschungen empirisch erarbeitet werden (vgl. das nachfolgende Unterkapitel):

- Oft reicht ein einzelnes Beispiel nicht aus, um die angestrebte Erkenntnis zu gewinnen, da Schüler häufig an Äußerlichkeiten des Beispiels haften bleiben. Das Haften am Beispiel wird in der modernen psychologisch-empirischen Forschung als das „Transferproblem“ bzw. „träges Beispielwissen“ thematisiert.
- Mehrere Beispiele gleichzeitig (und nicht nacheinander) ermöglichen eine Vergleichsanalyse und erleichtern so den Abstraktionsprozess. Wie viele und welche Art von Beispielen einen Lernerfolg fördern, wird in der gegenwärtigen psychologischen Forschung – ohne Bezug auf den Diskurs des exemplarischen Lernens – in verschiedenen Variationen beforscht (Genauerer am Ende dieses Kapitels).
- Jede erarbeitete Wahrheit sollte „expressis verbis möglichst prägnant formuliert und ausgesprochen werden“ (Bütthe 1965, S. 100), eine Maxime, die ähnlich als „Beispielelaboration“, die die Lernenden produzieren, in der lernpsychologischen Forschung Jahrzehnte später empirisch gestützt als wesentliche Erfolgsbedingung auftaucht.

Bütthe betont auch die Wichtigkeit des Schrittes 3 seines Modells, nämlich die Bewältigung neuer Fälle durch die Schüler, die „Probe aufs Exempel“. Er kalkuliert dabei ein, dass dieser Schritt misslingen kann. Dann muss am ursprünglichen Exempel oder einem anderen nochmals gearbeitet werden. Der Lehrer / die Lehrerin sollen dabei in Bütthes Konzept helfen, dass die Schüler nicht an anders gestalteten „Äußerlichkeiten“ hängen bleiben. Sie sollen aber auch Schüler den falschen Weg zu Ende gehen lassen, bis die Schüler selbst die Unstimmigkeit einsehen, d.h. merken, dass der Weg falsch war. Der Lehrer / die Lehrerin sollen, falls notwendig, allerdings auch explizite Hinweise geben, damit im neuen Fall das alte Exempel erkannt werden kann.

Lernen an Beispielen setzt also bei Bütthe einen *begleiteten* Lernprozess voraus, er erwartet nicht, dass die Lernenden durch das Beispiel als solches schon quasi „automatisch“ und unfehlbar zur richtigen Erkenntnis gelangen. Es setzt auch Lehrende voraus, die genug wissen, um die Fülle der Möglichkeiten bei der Auswahl von Exempeln zu übersehen. Lernen geht so nicht „schneller“ oder „leichter“, sondern es hat eine andere Qualität. Bütthe ist – wie andere

aus dieser Zeit – völlig eingenommen vom Prinzip des Exemplarischen. Ein Exempel ist nicht „nur“ ein Beispiel, sondern ein Vertreter einer spezifischen Welt, z.B. die der Mathematik oder Geschichte.

„All die verschiedenen Wesenheiten jener geistigen Welt sind auch im Exemplum vorhanden. Das Exemplum ist gleichsam Spiegel, Abbild jener Welten: *Mundus in gutta*. Im Exemplum findet sich jene Welt wieder wie die bunte Welt im Wassertropfen. Infolgedessen vermag die Begegnung mit dem Exemplum, die Erfahrung oder das Erlebnis eines Exemplums das Wesen der Mathematik, der Naturwissenschaften oder der Geschichte zu vermitteln. Damit aber ist die Voraussetzung echter Bildung gegeben. *Kriterium hierfür dürfte sein, daß mit den geinnerten Wahrheiten jeweils neue Fälle selbständig erschlossen und bewältigt werden. Im Exemplum hat man die Möglichkeit, zu wirklicher, existentieller Bildung zu gelangen.* Auf keinen Fall gewinnt man sie, indem alles und jedes aus Zeitmangel mehr oder weniger flüchtig berührt und ‚durchgenommen‘ wurde“ (Büthe 1965, S. 94, Hervorh. H.R.).

Das Konzept vom exemplarischen Lehren und Lernen könnte man nun noch weiter verfolgen, im Kontext der vorliegenden Arbeit soll dies jedoch nicht vertieft werden - es ging hier darum, aufzuzeigen, welches Potenzial im beispielbezogenen Denken auch für den Bereich der Wissensvermittlung steckt. Im Folgenden soll abschließend ein Blick auf die Bedeutung des Beispiels in der jüngeren pädagogischen und psychologischen Forschung geworfen werden, der zeigt, inwiefern die Idee des exemplarischen Lehrens und Lernens noch diskutiert bzw. die Rolle der Beispiele im Prozess des Wissenserwerbs überhaupt thematisiert wird.

Das Beispiel in der modernen Pädagogik und Psychologie: Das „Exemplarische Lernen“ als Gesamtkonzept wird in der aktuellen Pädagogik kaum noch diskutiert, es finden sich aber immer wieder pädagogische Arbeiten, die sich speziell mit der Rolle von Beispielen beschäftigen und teilweise auch das Stichwort „exemplarisch“ wieder aufnehmen. Soostmeyer schreibt noch 1988, nach dem Tod von Martin Wagenschein, in der „Pädagogischen Rundschau“:

„Wir haben in der Grundschule seit Jahren eine Renaissance der Reformpädagogik und mit ihr das auch praktische Bemühen, den Unterricht im Sinne des Grundlegenden, Exemplarischen, Sokratischen und Genetischen – kurz: im Sinne Wagenscheins – zu gestalten. Neue Richtlinien und Lehrpläne weisen in diese Richtung“ (Soostmeyer 1988, S. 730).

In seiner kritischen Würdigung der Wagenschein'sche Konzeption urteilt Redeker jedoch bereits 1993 einschränkend: „Seine hohe Zeit lag vor 1970. Inzwischen wird Wagenschein ein ‚Klassiker‘ genannt. Schlagworte wie ‚Mut zur Lücke‘ und ‚Exemplarisches Lernen‘, ‚Sokratisches Gespräch‘ und ‚Rettet die Phänomene‘ sind vielleicht allgemein in Erinnerung geblieben“ (Redeker 1993, S. 15). Blickt man in die Veröffentlichungen im pädagogischen Bereich, so ist der Grundgedanke des Exemplarischen durch die Jahrzehnte hindurch im pädagogischen Kontext jedoch nicht völlig in Vergessenheit geraten. Es lassen sich, neben allgemeineren, stärker theoriebezogenen,⁴⁸ auch immer wieder fachbezogene Arbeiten zum exemplari-

⁴⁸ Neben den oben genannten Autoren beschäftigt sich z.B. Finck (1982) mit der „Zweigleisigkeit“ des Exemplarischen, 1983 erscheint ein Themenheft „Exemplarisches Lernen“ der Zeitschrift „Unterrichten, erziehen“ und Michelsen / Binstadt (1987) betiteln ihren Beitrag mit „Zur Praxis und Theorie des exemplarischen Lehrens“, ähnlich wie später auch Nielsen (1999) mit seinem Aufsatz „Exemplarisches Lernen“. Bernhard / Buergi (1990) setzen sich mit dem exemplarischen Lernen als didaktischem Ansatz in der Erwachsenenbildung auseinander, Lisop (1996) beschäftigt sich mit der Exemplarik als bildungstheoretischem und didaktischem Prinzip an beruflichen Schulen. Ebenfalls 1996 erscheint wieder ein eigenes Themenheft „Martin Wagenschein zum 100. Geburtstag“ der Zeitschrift „Beiträge zur Lehrerbildung“ und 1998 berichtet Nuissi „Von den Tücken des Exemplarischen“. Buck / Rehm (2003) nehmen auch in jüngerer Zeit wieder explizit Bezug auf

schen Lehren und Lernen finden, etwa „Das Exemplarische im Politikunterricht“ von Fischer (1993), oder – explizit Bezug auf die Tradition nehmend – in dem Bericht von Unckel (1993) über eine Unterrichtsreihe zur Russischen Revolution unter der Überschrift „Geschichtsunterricht auf den Spuren Martin Wagenscheins“. Auch Berck (1996) gewinnt Forderungen zur Verbesserungen des Biologieunterrichts aus der Auseinandersetzung mit Wagenschein und fordert die Beachtung des exemplarischen Prinzipes ein: „Biologieunterricht – exemplarisch fürs Exemplarische“ betitelt er entsprechend seinen Beitrag in der „Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften“.

Die Idee des exemplarischen Lehrens und Lernens bleibt offenbar virulent und wird immer wieder aufs Neue aufgenommen. So fragt Zierer in seinem – im Jahr 2010 in der „Pädagogischen Rundschau“ veröffentlichten – Artikel ganz explizit danach, ob der Grundgedanke des Exemplarischen Lehrens und Lernens heute „unmodern“ und zu Unrecht vergessen sei. Er zielt darauf, das Prinzip des Exemplarischen wieder in die Diskussion zu bringen und mit neueren Ansätzen zu verknüpfen. Zierer sucht nach Gründen, die zu der Vernachlässigung des exemplarischen Prinzips geführt haben könnten und findet sie u.a. in der gegenwärtigen Output-Orientierung, die sich in den Bildungsstandards niederschlägt und bei der, so Zierer, „Inhaltsfragen“ eine untergeordnete Rolle spielen (Zierer 2010, S. 62). Er identifiziert jedoch moderne Ansätze, die gegenwärtig diskutiert werden und in denen „die Inhaltsfrage“ eine entscheidende Rolle spielt (etwa „Handlungsorientierung“, „Problemorientierung“ oder „situiertes Lernen“). Solche Ansätze könnten „durch eine Anknüpfung an das Prinzip des Exemplarischen gewinnen und ihr Anliegen noch besser untermauern“ (Zierer 2010, S. 69). Auf eine solche Wiederanknüpfung zu verzichten, würde dagegen bedeuten

„hinter den Diskussionsstand aus dem letzten Jahrhundert zurückzufallen. Nicht nur, dass es zahlreiche Anknüpfungspunkte gibt, die bisher ungenutzt blieben: Das Prinzip des Exemplarischen ist für Beantwortung zahlreicher Fragen von Bildung und Erziehung unabdingbar“ (Zierer 2010, S. 69).

In der Psychologie wird die Bedeutung von Beispielen in Lern- und Problemlöseprozessen ebenfalls thematisiert. So sind etwa in Ballstaedts Praxisbuch zur Gestaltung von Lernmaterial (1997) Beispiele als Möglichkeit, an das Vorwissen der Adressaten anzuknüpfen und damit auch die Motivation zu steigern, genannt:

„Beispiele sind eine Möglichkeit, Erfahrungen und Vorwissen der Adressaten zu aktivieren, um daran anzuknüpfen. (...) Gelingt die Anknüpfung, so hat dies auch motivationale Nebenwirkungen, denn die Lesenden fühlen sich angesprochen“ (Ballstaedt 1997, S. 56).

Funktional spielen sie jedoch nur eine Rolle als zusätzliches Mittel, nach Ballstaedt schlagen die Beispiele eine „Brücke“ vom allgemeinen Konzept zur konkreten, sinnlich zugänglichen Erfahrung: „Damit reichern sie als elaborative *Beigabe* das Wissen an“ (Ballstaedt 1997, S. 56, Hervorh. H.R.).

In der empirisch-experimentell ausgerichteten Psychologie werden i.d.R. sogenannte Lösungsbeispiele beforscht. Im Vordergrund steht dabei meist, inwiefern „Transfer“ geleistet und generalisiertes, kontextunabhängiges Wissen auf der Grundlage von Beispielen aufgebaut wird. Lösungsbeispiele veranschaulichen einen bestimmten Lösungsweg einer Aufgabe, z.B. im Bereich von Statistik, Mathematik oder Physik. Die detaillierte Beschreibung eines Lösungswegs stellt eine Art Handlungsanweisung dar, das Lösungsbeispiel ist ein Beispiel für

Wagenschein unter der Überschrift „Die Kluft des Nicht-Verstehen-Wollens. Ein Beitrag zur Pädagogik Martin Wagenscheins“.

den Lösungsweg / das Lösungsprinzip bei einem bestimmten Aufgabentyp. Das Erfassen des Lösungswegs unabhängig von den Beispielen gilt als Aufbau von „abstraktem“, generalisiertem Wissen.

Stark (1999) erforscht entsprechend, wie die Lernform „Lernen mit Lösungsbeispielen“ optimiert werden kann. Er untersucht schwerpunktmäßig, wie „unvollständige Lösungsbeispiele“ wirken und kommt zu folgendem Ergebnis:

„Durch die Präsentation unvollständiger Lösungsbeispiele konnte der Erwerb flexibel anwendbaren bzw. transferierbaren Wissens im Bereich Wahrscheinlichkeitsrechnung in substantiellem Ausmaß gefördert werden“ (Stark 1999, S. 161).

Allerdings bedeute dies nicht, so Stark, dass Lernen mit vollständigen Lösungsbeispielen erfolglos verlief: „Berücksichtigt man das allgemein geringe Vorwissen der Untersuchungsteilnehmer(innen) und die Komplexität, die die Transferaufgaben (...) aufwiesen, wird deutlich, daß in dieser Gruppe ebenfalls ein erheblicher Wissenszuwachs zu verzeichnen ist“ (Stark 1999, S. 162). Wichtig ist ebenfalls die (m.E. schon von Bütthe 1965 erkannte) Rolle der Beispielelaboration⁴⁹, die, wie Stark betont, ein vielschichtiges Phänomen ist, jedoch auf jeden Fall eine entscheidende Rolle bei der Wissensgenerierung spielt:

„Die Befunde unterstützen insgesamt die im Rahmen des Konstrukts der Beispielelaboration vertretene Position, nach der Beispielelaboration sowohl von Merkmalen Lernender (z.B. Vorwissen) als auch vom Lernmedium bzw. den Lernbedingungen beeinflusst werden. Weiterhin sind die Befunde kompatibel mit der Annahme, daß effektive kognitive Beispielelaboration der *Wissenskonstruktion* dient. Werden Lösungsbeispiele effektiv elaboriert, kann bestehendes Wissen angereichert bzw. neues Wissen generiert werden. Insofern kommt Beispielelaboration im Lernprozess eine *emergente* Potenz zu“ (Stark 1999, S. 166, Hervorh. Original).

Exemplarisch für die psychologische Perspektive ist m.E. auch eine Untersuchung von Thußbas / Chourdakis (2002). Auch diese Autoren verweisen auf eine ganze Reihe psychologischer Untersuchungen, die positive Effekte von Beispielen auf den Lernerfolg belegen können und den Einsatz mehrerer, leicht unterschiedlicher Beispiele als eine effiziente Verwendungsstrategie von Beispielen darstellen (Thußbas / Chourdakis 2002, S. 118). Die Vorgabe mehrerer Beispiele erleichtere demzufolge den Aufbau abstrakter Wissensstrukturen, denn so sei es möglich, lösungsbezogene Ähnlichkeiten zu erkennen, auch wenn „oberflächenbezogene“ – d.h. im gegebenen Kontext „lösungsirrelevante“ – Unterschiede zwischen den Beispielen bestünden. Allerdings zeigt sich auch, wie Thußbas / Chourdakis herausstellen, dass Experten gar nicht ausschließlich abstrakte, sondern auch inhaltspezifische Wissensstrukturen aufbauen. Sogar Experten berücksichtigen nämlich Korrespondenzen zwischen Oberflächenmerkmalen von Beispielen und gleichartigen, zugrundeliegenden Lösungsprinzipien. Thußbas / Chourdakis verweisen auf eine Studie von Blessing / Roß (1996), die ergab, „dass Lösungsleistungen von Mathematikexperten von den Coverstorys mathematischer Textaufgaben abhängig sind. Mathematikexperten erzielten dann bessere Lösungsleistungen, wenn die Anwendung eines Lösungsprinzips an einer hierfür typischen Coverstory erfolgen sollte“ (Thußbas / Chourdakis 2002, S. 119). Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Reimann (1997, vgl. unten).

⁴⁹ „Als Beispielelaboration werden Verbalisierungen bezeichnet, die Lernende bei der Auseinandersetzung mit ausgearbeiteten Lösungsbeispielen produzieren. (...) Dabei wird davon ausgegangen, daß Beispielelaboration das Resultat von Transaktionen darstellen, die zwischen Lernenden und Lernmedium stattfinden“ (Stark 1999, S. 13).

Entsprechend untersuchen Thußbas / Chourdakis, wie Art und Anzahl von Beispielen die Lösungsleistung beeinflussen und zum Aufbau abstrakter Wissensstrukturen führen. Eine wichtige Frage ist dabei, ob „Coverstorys von Problemen zu einem bedeutsamen Hinweis werden, sich darüber das Lösungsprinzip zu erschließen“ (Thußbas / Chourdakis 2002, S. 119). Es zeigt sich, dass die Präsentation von Beispielen, die sowohl lösungs- als auch oberflächenbezogen kontrastieren, die Übertragung eines gelernten Lösungsprinzips auf eine Zielaufgabe mit neuer Coverstory erschweren. Insgesamt stellen Thußbas / Chourdakis fest, dass nicht die Zahl der Beispiele, sondern die Art der Unterschiede zwischen den präsentierten Beispielen (d.h. ob sie oberflächen- und / oder lösungsbezogen kontrastieren) von Bedeutung ist. Da Thußbas / Chourdakis den Aufbau von kontextunabhängigem Wissen, den „Transfer“ als den zu erzielenden Lernerfolg ansehen, empfehlen sie:

„Eine *systematische gleichzeitige* Variation von Oberflächen und Lösungsprinzipien von Beispielen (...) sollte nach den vorliegenden Ergebnissen vermieden werden. Diese Variation scheint die Bedeutung der Oberfläche für das Erkennen des Lösungsprinzips so sehr hervorzuheben, dass es zu Verschlechterungen der Transferleistungen kommt“ (Thußbas / Chourdakis 2002, S. 122, Hervorh. H.R.).

Zu anderen Schlüssen kommt Reimann (1997). Er beschäftigt sich aus kognitionspsychologischer Perspektive mit dem Beispiel im Rahmen von Lernprozessen. Die einfache instruktionspsychologische Annahme, so Reimann, gehe davon aus, dass Beispiele nur dazu dienen, aus Fallwissen induktiv Generalisierungen und Abstraktionen abzuleiten, welche dann das Fallwissen „ersetzen“. Intelligenz werde mit dem Gebrauch abstrakten Wissens unter Verzicht auf spezifische Informationen gleichgesetzt, diese Auffassung sei aber eine übermäßige Vereinfachung: „Wissen über spezielle Beispiele spielt bei Lernen und Problemlösen eine größere Rolle, als bisher von Psychologen und Pädagogen angenommen“ (Reimann 1997, S. 4), eine Aussage, die angesichts der breiten Diskussion um das exemplarische Lernen m.E. nur mit Verwunderung zu lesen ist. Beispiele, so zeige die psychologische Forschung, ermögliche Lernern rasche Bewältigung von Aufgaben, indem diese analogiebasierte Problemlösemethoden einsetzen oder aber Wissensstrukturen durch inkrementelles Generalisieren aufbauten.

Reimann verweist zunächst auf das allseits beklagte Problem, dass Lerner sich zu stark an Beispielen orientieren, dass kein Transfer vom Beispiel auf das zugrunde liegende Prinzip erfolge:

„So wird von Pädagogen oft beklagt, daß Schüler sich in dem Sinne zu sehr an Beispielen orientieren, daß sie sich nicht bemühen, zu verstehen, für was die Beispiele stehen, daß sie also nicht generalisieren und von den Besonderheiten abstrahieren, sondern am Konkreten haften. Das hat zur Folge, daß bei späterer Anwendung des erworbenen Wissens, z.B. beim Lösen neuer Aufgaben, nur solche Probleme mit Erfolg gelöst werden, die den Beispielen sehr ähnlich sind. Andere Aufgaben, die oberflächlich unterschiedlich sind, aber auf prinzipiell gleiche Art und Weise wie Beispiele gelöst werden können, werden nicht bewältigt. Oft wird nicht einmal erkannt, daß das Beispiel relevant sein könnte, von der nachfolgenden Modifikation des Lösungsweges ganz abgesehen: Das Beispielwissen bleibt *träge* (...). Dieses Phänomen ist natürlich ein Spezialfall des allgemein beklagten *Transferproblems*“ (Reimann 1997, S. 5, Hervorh. H.R.).

Reimann kommt aufgrund rezipierter und eigener empirischer Forschungen zu dem Schluss, dass es eigentlich gar kein *Transferproblem* gibt, sondern dass Lernen generell häufig zu stark kontextabhängigem Wissen führt. Beispiele wurden jedoch in der psychologischen Forschung lange nur als Ausgangspunkt für Generalisierungsprozesse verstanden, Reimann kritisiert, man gehe zu einseitig von einem Modell des menschlichen Lerners als „eifrigem Generalisierer“ aus (Reimann 2002, S. 188). Lernen werde mit dem Erwerb von allgemeinem, kon-

textunabhängigem Wissen *gleichgesetzt* (wie z.B. im oben dargestellten Ansatz von Thußbas / Chourdakis erkennbar). Dagegen kommt Reimann zu dem Befund, dass Lernen generell zu stark kontextabhängigem Wissen führt und verweist auf einen entsprechenden Paradigmenwechsel in der Forschung:

„Die aktuelle Forschung zu *situiertem Wissen* unterscheidet sich von der bisherigen Transferforschung nicht unwesentlich dadurch, daß sie die *Kontextabhängigkeit akzeptiert* und ihre positiven Seiten betont, wohingegen frühere Transferforschung in ihrer präskriptiven Form hauptsächlich daran gelegen war, die Kontextabhängigkeit zu überwinden, Lerner also dazu anzuregen, stets vom Spezifischen zum Allgemeinen zu gehen und beim Problemlösen wenn möglich kontextunabhängiges Vorgehen zu wählen. Diese Zielsetzung wird heute zunehmend in Frage gestellt, was nicht nur daran liegt, daß sie nur mit geringem Erfolg verfolgt wurde, sondern auch daran, daß man bei der Analyse von Expertenleistungen in den verschiedensten Gegenstandsbereichen immer wieder feststellt, daß Experten zwar über kontextunabhängige Problemlösestrategien verfügen, sie aber nur einsetzen, wenn kein spezifisches Wissen zur Verfügung steht“ (Reimann 1997, S. 184, Hervorh. H.R.).

Lernen aus Lösungsbeispielen führt zwar oft zu besseren Lernergebnissen als reines Lernen durch Problemlösen, allerdings, so Reimann, werden Anfänger stark von oberflächlichen (und nicht „strukturellen“) Ähnlichkeiten der Beispiele beeinflusst und haben Schwierigkeiten, verschiedene Problemtypen zu unterscheiden. Die Neigung zu Oberflächenmerkmalen lässt sich aber, so Reimann, für die Identifikation struktureller Merkmale nutzen. Als eine von zahlreich entwickelten „instruktionspsychologischen Konsequenzen“ schlägt er vor, bestimmte Problemlöseprinzipien mit Beispielen mit bestimmten, ähnlichen Oberflächenmerkmalen zu verknüpfen. Die Oberflächenmerkmale des Beispiels erinnern dann an schon bearbeitete Aufgaben des gleichen Problemtyps. Denn Schüler, so Reimann, wissen oft nicht, unter welchen Umständen sich eine Aufgaben nach welchem Prinzip lösen lässt. Deshalb sollte man den

„Lernern Beispiele und Aufgaben zu unterschiedlichen Prinzipien *abwechselnd* präsentieren und die Gruppierung in Problemlösetypen über (von außen, z.B. vom Lehrer gegebene) Erinnerungen an ähnliche Beispiele oder Aufgaben bewerkstelligen. Dabei muß sichergestellt werden, daß die oberflächlich ähnlichen Aufgaben auch zum strukturell gleichen Aufgabentyp gehören. Die Intention ist, daß Lerner auf diese Weise Problemlösetypen hinsichtlich ihrer Anwendungsbedingungen unterscheiden lernen und sich graduell von den Oberflächenmerkmalen lösen“ (Reimann 1997, S. 191, Hervorh. H.R.).

Im Gegensatz zu Thußbas / Chourdakis *empfiehlt* Reimann also die systematische Koppelung von „Oberflächenmerkmalen“ mit Strukturmerkmalen. Andere Möglichkeiten, die Oberflächenmerkmale zu nutzen, sind nach Reiman, nicht nur positive Beispiele zu erinnern, sondern auch Fehler, die in ähnlichen Situationen gemacht wurden, ins Gedächtnis zu rufen – dies kann dazu dienen, Lernende dazu zu bewegen, etwas anderes zu probieren statt den Fehler zu wiederholen. Außerdem kann man mit oberflächlich ähnlichen, aber strukturell unterschiedlichen Beispielen die Lernenden auch bewusst auf den falschen Weg locken. Dies soll verhindern, dass die Korrespondenz von Oberflächenmerkmalen und Problemtyp übergeneralisiert wird (Reimann 1997, S. 191f.).

Generell kommt Reimann zu dem Schluss, das menschliches Lernen und Problemlösen „mehr als bisher im Kontext von episodischen Gedächtnisprozeduren gesehen werden muß“ (1997, S. 185). Problemlösen sei in vielen Fällen mit dem (spontanen oder gezielten) Abruf von Details aus früheren Beispielen verknüpft. Anhand dieser erinnerten Details kommt es zu Prozessen des fallbasierten Schließens und zu Prozessen des schrittweisen Generalisierens als Problemlöseverfahren (Reimann 1997, S. 185). Menschen setzen verschiedene, situati-

onsangepasste Lernmethoden ein, in Bezug auf Beispiele heißt das für Reimann: Wir „lernen durch das Studium eines Beispiels (...), wir lernen durch den Vergleich mehrerer Beispiele, und wir lernen davon, aus einem Beispiel eine Lösung für ein ähnliches Problem abzuleiten“ (Reimann 1997, S. 187).

Reimann formuliert insgesamt im Rahmen des psychologischen Diskurses offensichtlich relativ neue Erkenntnisse, indem er sich von einer strengen Hierarchisierung löst, in der das Allgemeine, Abstrakte das „eigentlich“ zu Lernende und das Beispiel das letztlich Überflüssige (mit störenden „Oberflächenmerkmalen“) darstellt. Er schwenkt damit in einen Diskursstrang ein, der die Diskussion ums Exemplarische in verschiedenen Disziplinen schon seit Jahrhunderten beschäftigt. Die oben als „Lernmethoden“ bezeichneten beispielbezogenen Denkbewegungen finden sich, wie im bisher Gesagten bereits gezeigt, in verschiedensten disziplinären Kontexten wieder. Es erstaunt, dass gerade das, was in der Beispieldiskussion nahezu selbstverständlich ist, dass nämlich Beispiele als Geschichten oder konkrete Fallschilderungen eine narrative Anziehungskraft besitzen (die „Oberflächenmerkmale“), in der psychologischen Lernforschung nicht wahrgenommen worden zu sein scheint. Zudem ist ja in der sozialpsychologischen Forschung die entscheidende Rolle von konkreten Einzelfallschilderungen schon seit langem thematisiert, und es ist gezeigt worden, dass konkrete Fälle – da sie leicht erinnerbare und schnell zugänglich im Gedächtnis sind – die Urteils- und Meinungsbildung entscheidend beeinflussen (dazu Näheres in Kapitel 3.6).

Wie die Betrachtungen in diesem Kapitel insgesamt zeigen, war und ist das Beispiel, das exemplarische Prinzip unauflösbar mit dem Lernen, dem Prozess des Wissenserwerbs, des Aufbaus von Wissen und der Wissensvermittlung verknüpft. Zentraler Kristallisationspunkt ist auch hier das Verhältnis von Besonderem, Konkretem, Einzelnen zum Allgemeinen, Generalisierten, Abstrakten.

3.5.2. Cased-based reasoning: Problemlösen als fallbasiertes Lernen

Fallbasiertes Schließen (cased-based reasoning, CBR) geht davon, aus, dass „Fälle“ von zentraler Bedeutung für das Lernen und Denken sind. Im Kern bedeutet fallbasiertes Schließen, dass im Gedächtnis gespeicherte relevante frühere Fälle dazu benutzt werden, einen neuen Problemfall zu interpretieren oder zu lösen (vgl. Weber 1994, S. 51). Ein Fall wird dabei von Kolodner / Leake (1996) wie folgt definiert:

„**Definition:** A case is a contextualized piece of knowledge representing an experience that teaches a lesson fundamental to achieving the goals of a reasoner“ (Kolodner / Leake 1996, S. 36).

Hier bereits zeigt sich eine auffällige Nähe zum Begriff des Beispiels, wie die Definition, wonach eine „Lehre“ vermittelt wird („teaches a lesson“), zeigt. Dabei wird CBR i.d.R. als ein rein fallbezogenes Verfahren verstanden, das *ohne* Verallgemeinerung auskommt, wie etwa Leake (1996) explizit formuliert:

„In CBR, the primary knowledge source *is not generalized rules*, but a memory of stored cases recording specific prior episodes. In CBR, new solutions are generated not by chaining, but by retrieving the most relevant cases from memory and adapting them to fit the new situations. Thus in CBR, reasoning is based on remembering“ (Leake 1996, S. 3, Hervorh. H.R.)

CBR ist ein Ansatz, der davon ausgeht, dass menschliches Problemlösen zwar auch regelgeleitet sein kann, jedoch normalerweise darin besteht, „frühere Lösungen anzupassen, zu verän-

dern, zu generalisieren und zu spezialisieren.“ (Weber 1994, S. 2). Die Forschungen zum CBR haben vor allem zwei Schwerpunkte:

- Sie zielen im Rahmen kognitionswissenschaftlicher und wissenspsychologischer Ansätze darauf ab, Modellierungen menschlichen Lernens und Problemlösens zu konzipieren.
- Im Rahmen der Forschungen zur Künstlichen Intelligenz dient die Beschäftigung mit CBR der Entwicklung von Technologien, die Künstliche-Intelligenz-Systeme effektiver machen können; es geht auf Praxisebene um die technische Implementation von fallbasierten Systemen, die Computer befähigen sollen, komplexe Probleme zu lösen (Leake 1996, S. 4f.).

Cased-based reasoning wird aber vom Grundprinzip verstehbar als das, was Menschen alltäglich machen, es ist eine wesentliche Art des Lernens bei Kindern (Weber 1994, S. 2). Die Erinnerung an frühere Erfahrungen ist wesentlich für das Erlernen neuer Fähigkeiten, die Problemlösung und die Entscheidungsfindung. Die Bezugnahme auf erinnerte Fälle „facilitate human reasoning in many contexts and for many tasks, ranging from children’s simple reasoning to expert decision-making“ (Leake 1996, S. 3). Die früheren Erfahrungen und „Fälle“ werden dabei hinsichtlich verschiedener Aspekte „ausgewertet“:

„Cased-based reasoning means reasoning based on previous cases or experiences. A case-based reasoner uses remembered cases to suggest a means of solving a new problem, to suggest how to adapt a solution that doesn't quite work, to warn of possible failures, to interpret a new situation, to critique a solution in progress, or to focus attention on some part of a situation or problem“ (Kolodner / Leake 1996, S. 31).

Damit lassen sich bruchlos die Aussagen von Toulmin / Rieke / Janik (1984) zum „reasoning from analogy“ (das letztlich dem Prinzip der Aristotelischen Beispielargumentation bzw. dem Niveauschluss ohne explizite Verallgemeinerung nach Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) entspricht, vgl. dazu Kapitel 3.2.2.1.) in Verbindung bringen. Toulmin / Rieke / Janik halten es z.B. für ein Verfahren des alltäglichen Denkens, wenn wir aus dem vergangenen „Fall“, z.B. dem Erlebnis eines Freundes, „Ratschläge“ ableiten, wie ein aktuelles Problem zu lösen ist: „Advice may then be presented based on the warrant that what happened to your friend formerly is analogous to what is happening to you now: I solved my problem this way. It should work for you“ (Toulmin / Rieke / Janik 1984, S. 216).

Leake (1996, S. 3f.) verweist darauf, dass CBR von zwei Grundannahmen über die „Natur“ der Welt ausgeht:

- a. Die Welt ist regelhaft: Für ähnliche Probleme gibt es ähnliche Lösungen, deshalb sind die Lösungen für frühere, ähnliche Probleme ein sinnvoller Ausgangspunkt für die Suche nach Lösungen für neue Probleme.
- b. Typen von Problemen wiederholen sich, deshalb ist es sinnvoll, sich an frühere Problemlösungen zu erinnern und sie „wiederzuverwenden“, dies ist eine effektive Strategie.

Auch hier lässt sich wieder an das bei Aristoteles für die rhetorische Induktion formulierte Prinzip, nämlich dass wir davon ausgehen, dass „für gewöhnlich (...) das, was geschehen soll, dem Geschehenen ähnlich“ ist (Rhetorik, Buch II, Kap. 20, 1394a), und wir deshalb „aus dem Geschehenen weissagend das Zukünftige“ (Rhetorik, Buch I, Kap. 9, 1368a) beurteilen können, anschließen. CBR ist allerdings, so betont Leake (1996, S. 4), auch sinnvoll um Probleme zu lösen, die sich von vorherigen Erfahrungen stark unterscheiden, es sich also nicht um

Routineprobleme handelt. Der Problemlöseprozess verändere sich dann vom simplen „Wieder verwenden“ alter Lösungen zu einem kreativen Problemlösen.⁵⁰

Nun sind aber Menschen „robust problem solvers“ (Leake 1996, S. 5), d.h. sie lösen routiniert schwierige Probleme unter Zeitdruck und unsicherem Wissen und sie verbessern sich, je mehr Erfahrung sie haben. Diese Qualitäten sollen auch auf Künstliche-Intelligenz-Systeme übertragen werden. Hierbei stößt die Übertragbarkeit allerdings prinzipiell an Grenzen, und zwar wenn Fälle in „a hard-to-use-form (e.g., cases decribed with natural language text)“ sind, wie Leakes (1996, S. 5) lapidar formuliert – mithin ist offensichtlich ein zentraler Bereich menschlicher Problemlösefähigkeit nicht ohne menschliche Deutungsleitung einfach „implementierbar“. Ein Kernstück des CBR in seiner Anwendung in KI-Systemen ist entsprechend das sogenannte „case engineering“, d.h. es geht um die Aufgabe, dass die in den Fällen „enthaltene“ Information „extrahiert“ und „repräsentiert“ werden muss (Leake 1996, S. 5).

Es lassen sich also die bisher bereits diskutierten grundlegenden Elemente des beispielbezogenen Denkens mit dem CBR-Ansatz in Verbindung bringen, auch wenn in den Theorien zum CBR zumeist der Begriff „Analogie“ zur Erklärung herangezogen wird. Bei Leake wird die Anwendbarkeit des Analogieprinzips auf CBR jedoch auch eingeschränkt, denn bei CBR gehe es eben nicht um strukturelle Ähnlichkeit und „abstraktes Wissen“:

„Nevertheless, research on analogy was originally more concerned with abstract knowledge and structural similarity, while research on CBR is more concerned with forming correspondences between specific episodes based on pragmatic considerations about the usefulness of the result“ (Leake 1996, S. 13).

Es wird an Beispielen etwas erkannt, was aber nicht als generelles Prinzip oder Regel ausformuliert wird, genau dies wird aber auch in der Literatur als ein mögliches Prinzip der Beispielverwendung formuliert (vgl. dazu vor allem Buck 1989). Der Begriff „instance“ wird sogar bei bei Kolodner / Leake explizit verwendet:

„If we watch the way people solve problems, we are likely to observe cased-based reasoning all around us. (...) Doctors evaluating the appropriateness of a therapeutic procedure or judging which of several options are appropriate are also likely to remember *instances* of using each procedure and to make their judgements of which to use based on previous experiences. Remembering *instances of problems* (...) can be particularly helpful here (...). We hear cases being cited time and again by our political leaders in explanation why some action was taken or should be taken“ (Kolodner / Leake 1996, S. 32, Hervorh. Kolodner / Leake).

Der Lernprozess eines automatischen CBR-Systems lässt sich, so meint entsprechend auch Leake, in Beziehung setzen zum sogenannten „induktiven Lernen“ und dem „instance-based learning (IBL)“ (Leake 1996, S. 15). Beim „instance-based-learning“, so erklärt Leake, gehe es nicht in erster Linie um Generalisierungen, sondern es werden zuvor kategorisierte Episoden gespeichert, die wiederum benutzt werden, um neue Inputs zu klassifizieren. Der neue Fall wird dabei so klassifiziert wie der ihm ähnlichste, bereits gespeicherte Fall.

Weber (1994) dagegen bringt den Begriff „Fall“ ganz explizit in Verbindung mit dem Begriff „Beispiel“. Fallbasiertes Denken und Lernen geht ihm zu Folge

„davon aus, dass praktisch alles, was wir erfahren und längerfristig behalten, in Form sogenannter ‚Fälle‘ abgespeichert wird. Dabei umfassen Fälle einen sehr weiten Bereich möglicher Ausprägungen. Da gibt es einerseits solche Fälle, die praktisch identisch mit den Regeln sind, dann gibt es

⁵⁰ Hier ist anzumerken, dass das „Entdecken“ eines ähnlichen Falles in gewissem Sinn immer eine kreative Leistung ist, die Ähnlichkeit wird „gesehen“, ist aber nicht betrachterunabhängig „vorhanden“.

Fälle, die so etwas wie einen prototypischen Beispielcharakter besitzen und dann gibt es noch Fälle, die sehr reichhaltig und einmalig sind und als sogenannte *Geschichten* eine besondere Rolle für das menschliche Problemlösen und Denken spielen. Ob etwas eine Regel, ein beispielhafter Fall oder aber eine Geschichte genannt wird, hängt davon ab, wie diese Fälle im Gedächtnis gespeichert sind“ (Weber 1994, S. 21, Hervorh. Weber).

Weber unterscheidet „verknöcherte Fälle“, die selbst aus einer Vielzahl von Fällen abstrahiert sind und deshalb den Charakter einer Regel haben, von „paradigmatischen Fällen“, die als eine Art Norm für andere Fälle dienen und „Geschichten“. Geschichten machen „einmalige Vorhersagen über spezielle Umstände und werden immer dann erinnert, wenn ähnliche Umstände auftreten. (...) Geschichten sind so reichhaltig, daß sie jederzeit re-analysiert und neu interpretiert werden können (Weber 1994, S. 21).

Wir finden also in den Grundideen des fallbasierten Denkens bekannte Grundkategorien aus der Beschäftigung mit Beispielen wieder. Die Betrachtungen zum CBR geben einmal mehr eine Erklärung dafür, warum die Bezugnahme auf den Fall, das Beispiel im Sinne eine „historischen“ Beispiels, auf das bereits Geschehene und Erfahrenes ein hervorragendes Mittel der Glaubhaftmachung ist, denn diese Bezugnahme entspricht einem Grundprinzip des menschlichen Lernens, Denkens und Problemlösens. Das, was Menschen tun, die Bezugnahme auf das Bekannte und Frühere, das Lernen aus der Erfahrung wird im CBR versucht fassbar und für maschinelle Systeme implementierbar zu machen. Zugleich setzt sich hier also in der KI-Technologie ein traditionelles menschliches Deutungsprinzip von Welt fort.

3.6. Der „persuasive impact“ des lebendigen Einzelfalls: Psychologische Erkenntnisse über Urteilsheuristiken und „generalization fallacy“

In der Sozialpsychologie finden sich interessante Forschungsergebnisse in Bezug auf die Wirkkraft von Beispielen bei der Meinungs- und Urteilsbildung. Vor allem im Kontext der Forschungen zur sozialen Kognition wird untersucht, welche Regeln Menschen benutzen, um sich soziale Urteile und Meinungen zu bilden und wie sie dabei durch die Wahrnehmung von lebendigen und konkreten „Einzelfällen“ beeinflusst werden. Prinzipiell spielen – auch nach den Erkenntnissen der sozialpsychologischen Forschung – induktive Schlüsse (vor allem in Sinne von Verallgemeinerungen von einigen Fällen auf alle Fälle der Grundgesamtheit) eine große Rolle für Meinungsbildung und -änderung:

„Das bekannteste und (...) wohl auch wichtigste Beispiel ist der (logisch unzulässige) Schluß von einem I-Urteil auf ein A-Urteil („einige F sind G, also sind alle F G“). Solche Schlüsse sind – in der Regel unbewußt – außerordentlich häufig. Jemand hat beispielsweise einige Mitglieder der Gruppe X kennengelernt. Diese haben sich als dumm und aggressiv herausgestellt. Die meisten Menschen würden in diesem Fall annehmen, dass alle Mitglieder der Gruppe X dumm und aggressiv sind (oder, was dasselbe ist: Gruppe X ist dumm und aggressiv)“ (Herkner 2003, S. 197).

Die sogenannten Urteilsheuristiken, die Menschen verwenden, um Urteile und Meinungen zu bilden, wurden in zahlreichen Untersuchungen - zuerst von Kahneman und Tversky seit Anfang der 70er Jahre (vgl. Kahneman und Tversky 1972) – experimentell untersucht. Die beiden Forscher und deren Nachfolger haben in zahlreichen Experimenten gezeigt, wie durch Anwendung dieser Urteilsheuristiken Wahrnehmungs- und Denkfehler entstehen, die zu Fehleinschätzungen, Fehlurteilen und Verzerrungen bei der Wahrnehmung der sozialen Welt führen. Man sollte die Urteilsheuristiken jedoch nicht in erster Linie als Fehlerquellen anse-

hen, sondern als Gesetzmäßigkeiten des menschlichen Denkens verstehen, die in vielen Fällen zu brauchbaren Ergebnissen führen. Menschliches Urteilen ist nicht in der Regel „fehlerhaft“ (Bless / Keller 2006). Shaver (1987) stellt heraus, dass Urteilsheuristiken ein Mittel der Komplexitätsreduktion sind:

„As a substitute for formal statistical inference, the social perceiver often employs (...) judgemental heuristics: intuitive (but not necessarily conscious) strategies for simplifying the complex task of social judgement“ (Shaver 1987, S. 115).

Urteilsheuristiken oder „mental rules“ sind demzufolge notwendig, da der Mensch einer Überfülle an Umweltinformation ausgesetzt ist. Sie sind einfache Regeln, deren Anwendung leicht ist, und die schnell zu einem Ergebnis (i.S.v. Urteil), jedoch auch nicht selten zu einem Fehlurteil, führen (Herkner 2003, S. 201).

Aufgrund der jeweils verwendeten Heuristiken unterlaufen dem Individuum bestimmte, typische „Fehler“. Bei der Entstehung solcher Fehler und Verzerrungen spielen – wie verschiedene Studien zeigen – persönlichen Erfahrungen und Anekdoten sowie konkrete Schilderungen als lebendige Einzelfälle eine besondere Rolle und zwar im Kontext der sogenannten Verfügbarkeitsheuristik und der sogenannten Repräsentativitätsheuristik.

Grundprinzip der Verfügbarkeitsheuristik: Das Grundprinzip der Verfügbarkeitsheuristik besteht darin, dass ein Individuum bei der Beurteilung sozialer Situationen denjenigen Informationen und Merkmalen Priorität gibt, die im Gedächtnis leicht abrufbar sind.

So sind *häufige* Ereignisse gut im Gedächtnis repräsentiert und deshalb leicht abrufbar, Bless / Keller beschreiben dieses Prinzip wie folgt:

„Die wahrgenommene *Leichtigkeit*, mit der *Beispiele* aus dem Gedächtnis abgerufen werden können, kann somit als Indikator für die Häufigkeit dienen („wenn mir so leicht (...) Personen in den Sinn kommen, die gerne Skat spielen, muss es wohl viele (...) Skatspieler geben“)“ (Bless / Keller 2006, S. 295, Hervorh. H.R.).

Die in Erinnerung gerufenen Fälle sind Beispiele für die angesprochene Kategorie – wenn uns solche Beispiele schnell und leicht einfallen, nehmen wir an, dass es viele Fälle gibt, die unter die angesprochene Kategorie fallen. „Was man sich gut vorstellen kann, weil es unmittelbar verfügbar ist, sollte dementsprechend auch wahrscheinlicher sein“, beschreibt Bierhoff (2002, S. 84) diese Alltagslogik.

Die Verfügbarkeitsheuristik wird entsprechend bevorzugt angewendet, wenn es darum geht, wie wahrscheinlich bestimmte Ereignisse sind oder wenn die Frage „Wie oft?“ oder „Wie viel?“ beantwortet werden soll. Es wird dann schnell die Information zusammengestellt, die im Gedächtnis verfügbar ist:

„Je leichter wir uns an ein Ereignis oder eine Kategorie erinnern (und je mehr *Einzelbeispiele* uns einfallen) desto häufiger und wahrscheinlicher scheint uns dieses Ereignis oder diese Kategorie zu sein. Wenn man z.B. jemand fragt, wie viele Ausländer in seinem Wohnort leben, dann wird er – mangels objektiver Information – versuchen, sich an einzelne Ausländer zu erinnern. Je mehr Personen dieser Kategorie ihm einfallen (und je schneller sie ihm einfallen), desto höher wird er ihre Häufigkeit einschätzen“ (Herkner 2001, S. 202, Hervorh. H.R.).

Die Verfügbarkeitsheuristik führt häufig zu „guten“ Urteilen, allerdings kann die „Leichtigkeit“ des Abrufens auch durch andere Faktoren beeinflusst werden, die mit der Häufigkeit des Ereignisses *nichts* zu tun haben. So werden auch Ereignisse besser erinnert, die eine besondere Aufmerksamkeit erweckt haben oder die besonders ins Auge gefallen sind.

Leyens / Codol (1990) verweisen darauf, dass dieses Prinzip z.B. auch erklärt, warum viele Leute die Häufigkeit der Verbrechen, die von „Ausländern“ begangen werden, überschätzen: „Natürlich fällt es eher auf, wenn in der Zeitung steht, daß ein Ausländer (anstelle von Herrn Meier oder Müller) jemanden umgebracht hat“ formulieren sie drastisch (1990, S. 106). Leyens / Dardenne (1996) erklären die Neigung zu so erklärbaren Urteilen damit, dass Menschen gerne „Kognitionsenergie“ einsparen: „Kognitive Faulheit erklärt, (...) warum Menschen mit Vorliebe Informationen verarbeiten, die hervorstechen, d.h. ins Auge springen“ (Leyens / Dardenne 1996, S. 134).

Scholz / Mieg / Weber (2003) führen in ihrer Typologie von „Denkfehlern“ unter dem Stichwort „vividness“ explizit einen Fehler an, der darin besteht, sich von „lebhafter Information beirren zu lassen“, d.h., „lebhaft, einschlägige Information wird zu stark gewichtet“ (2003, S. 212). Zentral für die Urteilsbildung ist, so fasst Fiedler die psychologischen Experimente zusammen, tatsächlich die *Wahrnehmung der Leichtigkeit*, mit der uns die Fälle ins Gedächtnis kommen und nicht das *Ausmaß* erinnerbarer Informationen (Fiedler 1996, S. 160).⁵¹

Allein oder in Kombination mit der Anwendung der nachfolgend geschilderten Repräsentativitätsheuristik können lebendige, auffällige Beispiele zu einem typischen „Fehlertyp“, zum „Fehler der Repräsentativität“ führen (dies wird im Folgenden noch genauer erläutert).

Grundprinzip der Repräsentativitätsheuristik: Eine „Hauptrolle“ spielen Einzelfälle im Kontext der Repräsentativitätsheuristik. Das Grundprinzip dieser Denkregel besteht darin, dass aufgrund von wahrgenommener Ähnlichkeit mit einem Prototyp geurteilt wird. Ein Objekt oder eine Person wird um so eher einer Kategorie zugeordnet, je „typischer“ oder „repräsentativer“ dem Beurteilenden Objekt oder Person erscheint (Herkner 2003, S. 201). Es wird beurteilt, wie gut ein konkreter Fall (etwas eine Person mit bestimmten Eigenschaften) ein abstraktes Modell oder eine Kategorie (z.B. einen Finanzbeamten) repräsentiert: „Je repräsentativer der konkrete Fall hinsichtlich der betreffenden Kategorie eingeschätzt wird, desto größer wird auch die Wahrscheinlichkeit beurteilt, dass der Fall zu dieser Kategorie gehört.“ (Bless / Keller 2006, S. 296). Die Repräsentativitätsheuristik basiert also auf

"a presumed connection between belonging to a particular social category and possessing attributes considered typical of members of the category" (Shaver 1987, S. 115).

Wenn wir z.B. beurteilen, ob jemand zu einer bestimmten sozialen Gruppe gehört, so basiert dieses Urteil häufig auf der Einschätzung, wie ähnlich der betreffende Mensch dem eigenen Schema von einem prototypischen Vertreter dieser Gruppe ist. Wenn man sich z.B. fragt, ob jemand Mitglied einer Burschenschaft ist, wird die Erscheinung des betreffenden Menschen abgeglichen mit dem erworbenen Schema eines typischen Burschenschaftsmitglieds. Die Repräsentativitätsheuristik erlaubt eine schnelle und einfache „Klassifizierung“, kann aber leicht zu Fehlern und zur Herausbildung von Stereotypisierungen führen.

⁵¹ Darauf deutete schon das klassische Experiment von Tversky und Kahneman (1973, dargestellt bei Bless / Keller 2006, S. 25) hin: Die Teilnehmer des Experiments erhielten eine Liste mit Namen von Frauen und Männern. Die Frauen in der Liste waren alle sehr berühmt (erweckten also Aufmerksamkeit, waren „auffällig“), die Männer weniger. Anschließend sollte geschätzt werden, ob die Liste mehr Namen von Frauen oder von Männern enthalten hatte. Mehr als 80 % der Teilnehmenden gaben an, dass die Liste mehr Namen von Frauen enthalten habe und überschätzten damit den Frauenanteil. Auch umgekehrt (es wurden sehr berühmte Männer und weniger berühmte Frauen in der Liste aufgeführt) zeigte sich der gleiche Effekt.

Der „Fehler der Repräsentativität“ besteht nun darin, dass Menschen objektiv gegebene Daten über die Verteilung von Phänomenen ignorieren, d.h. Urteile entgegen der Wahrscheinlichkeit abgeben und ihr Urteil eher daran orientieren, ob ein soziales Phänomen *einem bestimmten Prototyp ähnlich* ist oder bestimmten *Erwartungen und Vorurteilen entspricht*. Ein Beispiel hierfür ist wiederum ein klassisches Experiment von Kahneman und Tversky (1973, dargestellt in Herkner 2001, S. 201): Den Versuchspersonen wurde mitgeteilt, dass man eine Gruppe von 100 Personen (eine „Stichprobe“) befragt habe. Ein Teil der Versuchspersonen erhielt die Information, dass von diesen 100 Personen der Stichprobe 30 von Beruf Ingenieur und 70 von Beruf Juristen seien. Der andere Teil der Versuchspersonen erhielt genau die umgekehrte Information (70 Ingenieure vs. 30 Juristen). Nun wurde eine konkrete Beschreibung einer dieser Personen aus der Stichprobe präsentiert (dargestellt in Herkner 2001, S. 201):

„Jack ist ein 45-jähriger Mann. Er ist verheiratet und hat 4 Kinder. Er ist im allgemeinen konservativ, sorgfältig und ehrgeizig. Er interessiert sich nicht für politische und soziale Themen und verbringt den Großteil seiner Freizeit mit seinen vielen Hobbies. Dazu zählen Tischlerei, Segeln und mathematische Rätsel. Die Wahrscheinlichkeit, daß Jack einer der Ingenieure in der Stichprobe von 100 Personen ist beträgt _____%“

Unabhängig davon, welche Information über die Verteilung Ingenieure – Juristen in der Stichprobe den Versuchspersonen vorab gegeben worden war, hielt ein Großteil der Versuchspersonen Jack für einen Ingenieur. Die apriori-Wahrscheinlichkeit (die sogenannte „Basisrate“ / „base rate“) dafür, dass Jack Ingenieur ist, war aber sehr unterschiedlich: Sie betrug in einem Fall 30 Prozent, und im anderen Fall 70 Prozent. Dies beeindruckte die Versuchspersonen beider Untersuchungsgruppen aber gar nicht, sie urteilten allein nach der Repräsentativität, obwohl in der ersten Versuchsbedingung die Wahrscheinlichkeit, dass Jack *Jurist* ist, 70% betrug (Herkner 2001, S. 2001).

Die Präsentation von objektivem Zahlenmaterial oder Statistiken beeindruckt Menschen weniger als die Schilderung eines „auffälligen“ Einzelfalles, eines lebendigen Beispiels:

„Obwohl Menschen also nicht besonders zugänglich für Statistiken oder die Erfahrung anderer sind, sind sie jedoch extrem leicht anhand eines einfachen, konkreten und lebendig beschriebenen Einzelfalles zu überzeugen“ (Leyens / Codol 1990, S. 106).

Leyens / Codol berichten auch über die praktischen Erfahrungen eines Gewerkschaftsvertreters, der im Rahmen einer Studie interviewt wurde und der die Wirkung des Einzelfalles plastisch beschreibt:

„Wenn ich meine Statistiken zur Arbeitslosigkeit einer Gruppe vorlege und jemand sagt zum Beispiel: ‚Ich kenne eine Frau, die mit einem Arzt verheiratet ist und von der Arbeitslosenhilfe lebt‘, dann weiß ich genau, daß ich meine Statistiken ebensogut weglegen kann, weil sie in einem solchen Fall nichts mehr nützen werden“ (Leyens / Codol 1990, S. 106f).

Genau solche Wirkungen belegen die bekannten Experimente von Hamill, Wilson und Nisbett (1980), die unten genauer beschrieben werden. In vielen Untersuchungen wurde nachgewiesen, dass Menschen sich eher von subjektiv wahrgenommenen Ähnlichkeiten und/oder ihren Erwartungen als von objektiven Daten leiten lassen - sogar wenn diese Daten ihnen explizit vor der Urteilsbildung zur Verfügung gestellt werden.

Auch Brehm / Kassin (1990) sehen Menschen prinzipiell als stark beeindruckbar durch konkrete Eindrücke aus Einzelfällen oder Bildern. Sie verweisen aber einschränkend darauf, dass die Quelle der Information glaubwürdig sein muss, um eine starke Wirkung zu erzielen, dann aber gilt „one anecdote is worth a thousand numbers“:

„Every day we are besieged by both kinds of information. We hear about the unemployment rate, and we watch interviews with job seekers, we read about the casualty rates of violence, and we witness the agony of parents who have lost a child. And yet, although logic says that information derived from many people's experience is more informative than a single anecdote, social perceivers march to a different drummer. (...) As long as the personal information emanates from a source that is credible (...) it seems that *one anecdote is worth a thousand numbers*“ (Brehm / Kassin 1990, S. 120, Hervorh. H.R.).

Einen Überblick bezüglich verschiedener Studien zur Wirkung von Einzelfällen bei der Meinungsbildung gibt auch O'Keefe (1990). In den bei O'Keefe zusammengetragenen Untersuchungen wird die persuasive Wirkung („persuasive impact“) zweier verschiedener Arten von Information verglichen, und zwar die Wirkung des sogenannten „statistical summary“, d.h. einer numerischen Zusammenfassung einer großen Zahl von Ereignissen oder Objekten (durch Angaben in Prozentzahlen o.ä.) mit der Wirkung von sogenannten „case histories“ (d.h. ein einzelnes Ereignis oder Objekt wird im Detail beschrieben). Insgesamt zeigen verschiedene Studien, dass einzelne Beispiele - verstanden im Sinne solcher „case histories“ - einen hohen persuasiven Effekt aufweisen, d.h. die Meinungs- und Urteilsbildung stärker beeinflussen als das „statistical summary“. Sogar bei Beispielen, bei denen den Versuchspersonen gesagt wurde, sie seien besonders untypisch und nicht repräsentativ, beeinflussten diese substantiell Meinungs- und Urteilsbildung.

Dies zeigte bereits 1980 die grundlegende Studie von Hamill, Wilson und Nisbett, in der explizit „induktive Generalisierungen“ untersucht werden. Die Studie hat einen hohen Bekanntheitsgrad innerhalb der Sozialpsychologie und auf die Experimente und ihre Ergebnisse wird immer wieder Bezug genommen. Hamill / Wilson / Nisbett halten die Induktion für ein zentrales Verfahren der Wissensgenerierung:

„Much of our knowledge of the world may be thought of as inductive generalizations from personal samples to populations. (...) For inductive references to qualify as valid, they should be based on samples of reasonable size and representativeness“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 578).

Menschen scheinen, wie oben schon erwähnt, nicht sensibel für die Eigenschaften der Stichprobe zu sein, von der sie eine Generalisierung ableiten: „There is substantiell evidence, however, that people are not very sensitive to sample size considerations“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 578). Menschen leiten induktive Generalisierungen sogar von Stichproben ab, bei denen ihnen *bekannt* ist, dass sie in Bezug auf die relevanten Merkmale der Gesamtpopulation stark verzerrt sind. Diese und ähnliche Forschungsergebnisse führten zu der Vermutung, dass der Grund für solche Arten von „unangemessenen“ Induktionen darin liegt, dass Informationen über die Stichprobe, die in Form von konkreten Falldarstellungen gegeben werden, lebendig und interessant sind. Informationen über die Stichprobengröße oder Verzerrtheit der Stichprobe erscheinen dagegen *blass* und uninteressant.

Hamill / Wilson / Nisbett untersuchten das Phänomen weiter und legten in einem Experiment 127 Versuchspersonen einen (veränderten) Ausschnitt eines Zeitungsartikels aus dem „New Yorker“ vor, in dem detailliert die Lebensgeschichte einer Wohlfahrtsempfängerin geschildert wurde. Die Lebensgeschichte und die augenblickliche Lebenssituation der Frau wurden beschrieben, die Geschichte dieser Frau kann als Verkörperung der kulturellen (amerikanischen) Stereotype über Wohlfahrtsempfänger angesehen werden: So wird berichtet, dass die Frau eine Immigrantin aus Puerto Rico sei, die viele Kinder aus verschiedenen Ehen habe, nicht mit Geld wirtschaften könne und in einer heruntergekommenen Wohnung lebe.

Die Kinder wurden als Schulschwänzer mit kriminellen Neigungen dargestellt (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 589).⁵²

Obwohl der Fall mit den gängigen Stereotypen korrespondierte, war er in Wahrheit ziemlich untypisch. Die Gesamtpopulation der Wohlfahrtsempfänger unterscheidet sich z.B. wesentlich von dem geschilderten Fall hinsichtlich Dauer und Ausmaß der Abhängigkeit von der Wohlfahrtshilfe. Die Versuchspersonen wurden nach der Lektüre des Artikels zu ihrer Meinung über Wohlfahrtsempfänger befragt. So sollten die Versuchspersonen angeben, wie sie die Fähigkeit von Wohlfahrtsempfängern einschätzen, ein organisiertes und „produktives“ Leben zu führen oder ein Urteil dazu abgeben, wie stark „Wohlfahrtsempfänger“ an der Verbesserung ihrer Situation arbeiten (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 589).

Dabei wurden zwei verschiedenen Gruppen von Versuchspersonen verschiedene Zusatzinformationen gegeben: Gruppe 1 wurde darüber informiert, dass der präsentierte Einzelfall ein *untypischer* Fall sei, u.a. indem statistische Informationen darüber gegeben wurden, wie lange die Betroffenen im Durchschnitt Sozialhilfe erhalten. Der Gruppe 2 wurde eine erfundene Statistik vorgelegt, nach der der geschilderte Fall als typisch einzuschätzen war. Eine Kontrollgruppe bekam nur die Statistik und keinerlei Fallgeschichte vorgelegt. Die statistisch abgesicherten Ergebnisse zeigten Folgendes:

- Es gab nur unbedeutende Unterschiede in der Einschätzung von Wohlfahrtsempfängern zwischen den beiden Gruppen 1 und 2, d.h. das Urteil war unabhängig davon, ob es sich um die Gruppe handelte, die den geschilderten Fall für typisch oder für atypisch hielt. Dies bedeutet: Die statistische Information hatte gar keinen Einfluss auf die Einschätzung und Beurteilung.
- Dagegen hatte die Gruppe, die gar keine Fallgeschichte kannte, eine insgesamt positivere Einschätzung gegenüber Wohlfahrtsempfängern als die beiden anderen.

In einem zweiten Experiment wurde die Hypothese, dass Menschen bereit sind, von verzerrten Stichproben aus zu generalisieren, unter strengeren Bedingungen geprüft. Die 147 Versuchspersonen bekamen ein Video mit einem Interview mit einem angeblichen Gefängniswärter zu sehen. Die Hälfte der Versuchsteilnehmer sah ein inszeniertes Interview mit einem sehr humanen Gefängniswärter, die andere Hälfte ein inszeniertes Interview mit einem wenig menschenfreundlichen, brutalen Gefängniswärter. Einem Drittel der Teilnehmer wurde nun erzählt, dass der Gefängniswärter, den sie gesehen hatten, typisch sei für diese Berufsgruppe, einem Drittel wurde erzählt, der Gefängniswärter sei untypisch für die Berufsgruppe und einem weiteren Drittel wurden gar keine Informationen hinsichtlich Typikalität gegeben.

⁵² Hamill / Wilson / Nisbett charakterisieren den fiktiven Zeitungsartikel wie folgt: „a detailed description of the history and the current life situation of a 43-year-old, obese, friendly, irresponsible, ne'er-do-well woman who had lived in New York City for 16 years, the last 13 of which had been spent on welfare. The woman had emigrated from Puerto Rico after a brief, unhappy teenage marriage that produces three children. Her life in New York was an endless succession of common-law husbands, children at roughly 18-month intervals, and dependence on welfare. She and her family lived from day to day, eating high-priced cuts of meat and playing the numbers on the days immediately after the welfare check arrived, and eating beans and borrowing money on days preceding its arrival. Her dwelling was a decaying, malodorous apartment overrun with cockroaches and filled with shoddy, plastic-covered furniture bought on time at outrageous prices. Her children attend school as they pleased. They began to run afoul of the law in their early teens, and by early adulthood they were hopelessly enmeshed in a life of drugs, numbers-running and welfare“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 589).

Die Kontrollgruppe sah überhaupt kein Interview. Die Teilnehmer bekamen dann eine Reihe von Fragen bezüglich Eigenschaften und Fähigkeiten von Gefängniswärtern im Allgemeinen vorgelegt (z.B. wie fair die Wärter im Allgemeinen die Gefangenen behandeln oder wie kompetent der durchschnittliche Wärter ist). Es wurde erwartet, dass die Personen, die den menschenfreundlichen Gefängniswärter gesehen hatten, Gefängniswärter generell positiver einschätzen würden als diejenigen, die einen unmenschlichen Wärter gesehen hatten - und dies unabhängig von der Information über die Typikalität der gezeigten Person.

Diese Hypothesen konnten bestätigt werden: Die befragten Personen erwiesen sich als „markedly responsive to the humanness of the guard they saw and not responsive to the sampling information they were given“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 585). Im Zusammenhang mit der Analyse der Angaben der Kontrollgruppe stellte sich sogar heraus, dass das Interview die Versuchspersonen sogar dann beeinflusste, wenn der Einzelfall, also der humane oder inhumane Gefängniswärter - ihren mitgebrachten, vorherigen Überzeugungen *nicht* entsprach: „It is thus clear that subjects were willing to generalize even from a sample that contradicted their prior beliefs“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 586).

Diese Experimente zeigen, dass Beispiele im Sinn von Fallgeschichten auf der psychologischen Ebene hoch wirksam sind und zwar so wirksam, dass sie zu „unlogischen“ Ergebnissen führen. Warum sind Menschen bereit, auf der Grundlage von Stichproben bzw. Einzelfällen zu generalisieren, von denen sie nicht wissen, wie typisch sie für die Grundgesamtheit sind, bzw. von denen sie sogar wissen, dass sie untypisch sind? Hamill / Wilson / Nisbett bieten zwei verschiedene Erklärungen für dieses Verhalten an:

- Unwissenheit: Menschen sind sich nicht bewusst, dass es Regeln für angemessene Generalisierungen gibt.
- Alltägliche Praxis: Dass von einer Stichprobe, über deren Typikalität man nichts Genaues weiß, generalisiert wird, ist eine alltägliche Erfahrung und es ist deshalb, so Hamill / Wilson / Nisbett, nicht verwunderlich, dass Menschen keinerlei Scheu haben, so vorzugehen:

„Neither formal theory nor common sense implies that one should eschew any generalizations from samples of unknown typicality. We are exposed daily, in person and through media, to samples of many populations - plumbers, Chicanos, gay militants, antiabortionists. To refuse to generalize at all from haphazard samples would seem to be much too conservative, resulting in ignorance where some knowledge is possible“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 587).

Ähnlich wie bei Kienpointner (1992, vgl. Kapitel 3.2.3) und Johnson-Laird (1996, vgl. Kapitel 3.3.6.) wird also angenommen, dass solche Generalisierungen im Alltag der Menschen ein prinzipiell sinnvolles Verfahren darstellen.

Im Fall der Generalisierung von untypischen Stichproben verhält es sich allerdings anders. Man kann eigentlich davon ausgehen, dass Menschen auch ohne spezielles statistisches Wissen sich darüber bewusst sind, dass man von atypischen Fällen keine Generalisierungen ableiten sollte, meinen Hamill / Wilson / Nisbett und vermuten deshalb auch, dass Menschen abstrakt über dieses Prinzip Bescheid wissen. Sie erklären das tatsächliche Verhalten deshalb mit einer Art Gedächtniseffekt im Sinne der Verfügbarkeitsheuristik. Die lebendig geschilderten Einzelfälle führen dazu, so ihre Annahme, dass ähnliche Informationen aus dem Gedächtnis abgerufen werden. Diese Erinnerungen sind dann wesentlich leichter verfügbar, wenn die Untersuchungsteilnehmer anschließend ihre Urteile abgeben sollen und beeinflussen das Urteil entsprechend. Hamill / Wilson / Nisbett nennen dies einen „memory-mediated inferen-

tial process“ (1980, S. 588), welcher unbewusst verläuft. Es zeigte sich, dass sogar Untersuchungsteilnehmer, die vorher vor diesem Effekt gewarnt wurden, die Verzerrung ihres eigenen Urteils nicht vermeiden konnten, die „vividness“ der konkreten Einzelfalldarstellung beeinflusste sie unweigerlich:

„We are proposing that subjects may engage in an unconscious, memory-mediated generalization from sample to population that remains unaffected by any conscious processing of information about sample typicality. (...) Subjects cannot observe the process of generalization and therefore cannot prevent or correct it. (...) *The vividness and imaginability of events unduly influence subjects' estimates of their frequency and likelihood.* Even when subjects are warned against this source of bias in their estimates, they show the bias in full strength“ (Hamill / Wilson / Nisbett 1980, S. 587f., Hervorh. H.R.)

„Vividness“ ist auch das Stichwort, das Shaver (1987) aufnimmt. Er betont ebenfalls, dass Menschen sich bei Urteilen über Personengruppen sehr stark von konkreten Einzelfallbeschreibungen leiten lassen – vor allem, wenn diese Beschreibungen, ganz im Sinne der Repräsentativitätsheuristik, den eigenen Erwartungen entsprechen *und* dazu noch besonders lebendig geschildert werden:

„Indeed, if the particular individuals you consider are described in a highly vivid way that agrees with your expectations, even providing you with the relevant statistical information may make very little difference in your judgment“ (Shaver 1987, S. 114)“

Als „generalization fallacy“ bezeichnet Brigham (1991) diese Tendenz, denn beim Generalisieren hat eindeutig lebendige und leicht zugängliche Art von Information Priorität. Brigham hebt hier besonders die Bedeutung von persönlicher Erfahrung („personal anecdotes“) hervor, ihre Konkretheit (im Gegensatz zur Abstraktheit statistischer Information) bedingt, so vermutet auch Brigham, dass Menschen die Verfügbarkeitsheuristik anwenden:

„Information about personal experiences (e.g. personal anecdotes) is cognitively accessible, more vivid, concrete, and easily usable. Statistical or ‚base-rate‘ information, in contrast, is more abstract and may seem less relevant or more difficult to apply. *Research has shown that, perhaps because they use the availability heuristic, people tend to overvalue information about individual cases and undervalue general statistic information.* (...) Most people are prone to a generalization fallacy, a tendency to overgeneralize from individual cases (...), small samples, (...) and from personal experience“ (Brigham 1991, S. 54f. Hervorh. H.R.).

Scholz / Mieg / Weber (2003, S. 214) sprechen in drastischer Formulierung davon, dass man in Entscheidungssituationen der „Vividness-Heuristik zum Opfer fallen“ könnte. Herkner (2003, S. 202) verweist jedoch darauf, dass Urteilsheuristiken prinzipiell nur unter bestimmten Bedingungen zu Denkfehlern führen, z.B. wenn man sich bei der Verwendung der Repräsentativitätsheuristik *ausschließlich* auf Informationen über den Einzelfall konzentriert, und die Basisrateninformation *völlig* vernachlässigt. Ob ein solcher Fehler geschieht, hängt u.a. davon ab, wie das Verhältnis von Einzelfall und Basisrateninformation aussieht, d.h. „wie auffällig, detailliert und umfangreich die Information über den Einzelfall *im Vergleich* zur Basisrateninformation“ (Herkner 2003, S. 202, Hervorh. H.R.) ist. Insofern hält er (und belegt es mit Studienergebnissen) Menschen durchaus für fähig, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten richtig einzuschätzen. Er hält Ergebnisse wie die von Kahneman und Tversky für zu pessimistisch und vermutet, dass sie zum Teil durch die speziellen Versuchsbedingungen zustande gekommen sind (Herkner 2003, S. 203). Auch Bless / Keller (2006) verweisen darauf, dass die Ergebnisse ähnlicher Studien zur Repräsentativitätsheuristik weniger drastisch ausfielen, wenn die Basisraten-Information nicht in Form von (eventuell schwerer nachvollziehbaren) Wahrscheinlichkeitsangaben und Prozentzahlen, sondern als Häufigkeiten dargestellt wurde. Prinzipiell in Frage stellen sie den Effekt jedoch nicht: „Zu-

sammenfassend lässt sich festhalten, dass die Arbeiten von Tversky und Kahneman sich als äußerst anregend und einflussreich erwiesen haben. *In einer Vielzahl von Folgearbeiten konnten die zentralen Phänomene bestätigt werden*“ (Bless / Keller 2006, S. 299, Hervorh. H.R.) urteilen sie abschließend.

Die verblüffende Wirkung von Einzelfällen lässt sich also psychologisch als Effekt erklären, der aus der Anwendung von Verfügbarkeits- und Repräsentativitätsheuristik resultiert. Einzelfälle sind im Gedächtnis leichter verfügbar, weil sie aufgrund ihrer Lebendigkeit und Konkretheit auffällig sind. Allein dies reicht u.U. aus, Urteile zu begründen, auch wenn objektivere, aber weniger auffällige Formen von Information vorliegen – denn das, was wir leicht erinnern, halten wir z.B. für häufiger vorkommend oder wahrscheinlicher. Trifft der Einzelfall nun auch noch unsere eigenen Vorurteile und Erwartungen, so kann häufig weder die Kenntnis von „harten Fakten“ im Sinne objektiver statistischer Information noch die Warnung vor verzerrter Wahrnehmung unser Urteil beeinflussen. Man kann Menschen (unter bestimmten Umständen) also mithilfe von „trockener“, „abstrakter“ Information nur schwer daran hindern, zu „falschen“ oder „unangemessenen“ Urteilen und Einschätzungen zu kommen, wenn ein lebendiger Einzelfall zugleich präsentiert wird.

Die Ergebnisse der psychologischen Forschung lassen sich auf die Beispielverwendung in der Alltagskommunikation beziehen und zwar in all den Fällen, in denen Beispiele als lebhaft geschilderte Fallgeschichten, eigene Erlebnisse o.ä. auftreten und eine Verallgemeinerung begründen. Die empirische Text- und Gesprächsanalyse zeigt, dass Verallgemeinerungsprozesse aus Einzelfällen auch in der natürlichsprachigen Kommunikation beobachtbar sind, die antike und moderne Rhetorik beschreibt dies ja auch als rhetorische bzw. alltagssprachliche Induktion.

Damit ist die „Qualität“ eines Beispiels ein rhetorisch wichtiger Punkt: In argumentativen Kontexten erscheint, folgt man den Grundsätzen der Repräsentativitätsheuristik, die Generalisierung vom Einzelfall oder nur wenigen Fällen um so plausibler, je stärker die Schilderung den vorgängigen, stereotypen Erwartungen von Beispielproduzent und -rezipient entspricht. Häufigkeits- und Wahrscheinlichkeitsurteile erscheinen dann als glaubwürdig, wenn Beispielfälle als leicht erinnerbar und abrufbar wahrgenommen werden – dies könnte im konkreten Gesprächsverlauf der Fall sein, wenn der Gesprächspartner den Beispielen des ursprünglichen Beispielproduzenten ergänzend weitere Beispiele hinzufügt, wie mehrfach im Korpus beobachtbar ist (vgl. dazu die Analysen in Kapitel 7 und 9).

Mit der psychologischen Perspektive verbindbar ist m.E. auch die beobachtete Existenz von wiederkehrenden Beispielen. Wie in Kapitel 9 beschrieben, gibt es stereotype Beispielgeschichten (d.h. hinsichtlich des Situationstyps immer ähnliche „Schauergeschichten“ über angeblichen Asylmissbrauch), die m.E. als hochwirksame „Figuren der Vermittlung“ im öffentlichen Diskurs fungieren. Dies ließe sich im Licht des zuvor Dargestellten auch psychologisch erklären: Da solche „Schauergeschichten“ sehr drastisch und auffällig sind, sind sie leicht erinnerbar („Verfügbarkeitsheuristik“) und kommen zudem bei vielen Menschen gängigen Vorurteilen über „typische“ Asylbewerber entgegen („Repräsentativitätsheuristik“). Dadurch beeinflussen sie, wenn sie dazu noch medial vervielfacht und als glaubwürdig dargestellt werden, nachhaltig die soziale Urteilsbildung bezüglich der Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit von „Asylmissbrauch“. Mit allgemeinen Informationen (Zahlen, Daten etc.) über die wahren Verhältnisse wäre – überträgt man die Ergebnisse der experimentellen psychologischen Studien auf den realen gesellschaftlichen Diskurs – in einem solchen Fall nur

schwer eine Meinungsänderung zu erreichen, viel eher dagegen über lebendige „Gegengeschichten“, die zu anderen Generalisierungen und Einschätzungen anregen.

4. Beispiele in der linguistischen Sprachbetrachtung

In der Linguistik – und vor allem in dem hier relevanten Kontext der Analyse der Sprachverwendung in der natürlichen Sprache – wird das Beispiel relativ selten als eigenes Thema oder Subthema berücksichtigt. Erste themenspezifische Arbeiten finden sich Mitte der 90er Jahre (etwa Günthner 1995, Caffi / Hölker 1995, Rettig 1997). Die vorgefundenen Analysen aus dem Bereich der Text- und Gesprächslinguistik eröffnen jedoch wichtige Dimensionen einer sprach- und sprachhandlungsbezogenen Betrachtung von Beispielen, die im Folgenden entfaltet werden und die in die eigene Beispielkonzeption eingegangen sind (vgl. dazu Kapitel 5).

4.1. EXEMPLIFIZIEREN, BEISPIELNENNEN und BEISPIELGEBEN als selbstverständliche Sprachhandlungsmuster in der handlungssemantischen Analyse

In verschiedenen handlungssemantisch orientierten Untersuchungen wird Exemplifizieren als eigenständige sprachliche Handlung verstanden, allerdings wird dies selbstverständlich vorausgesetzt und die „Exemplifizierung“ nicht konzeptuell thematisiert oder eingeführt. Im Folgenden will ich auf einige Arbeiten eingehen, in denen mit dieser Selbstverständlichkeit das Beispielgeben angesprochen wird. Dies ist für den argumentativen Kontext bereits bei Holly / Kühn / Püschel (1986) oder Holly (1990), im Kontext der Stilistik bei Sandig (2006) und im Kontext der „Satzsemantik“ bei Polenz (2008 / 1985) geschehen.

EXEMPLIFIZIERUNG als sprachliche Handlung bei Holly und Holly/ Kühn / Püschel

„EXEMPLIFIZIERUNG“, verstanden als eigenständige sprachliche Handlung, findet sich bereits im Kontext der handlungssemantischen Analysen von Holly / Kühn / Püschel (1986). Sie analysieren Diskussionen von Politikern im Fernsehen hinsichtlich der Frage, inwiefern sich deren sprachliche Handlungen dem Muster von DISKUSSION, dem Muster von PERSUASION oder dem Muster von POLITISCHER WERBUNG zuordnen lassen.

In diesem Kontext wird die Funktion des Exemplifizierens im konkreten Gesprächsausschnitt auf argumentativer Ebene als „Begründen“ interpretiert: Im Beitrag des Politikers Alfred Dregger im „ZDF-Hearing“ erfolgt, so zeigen Holly / Kühn / Püschel, die BEGRÜNDUNG einer Aussage durch EXEMPLIFIZIERUNG. Ein Ausschnitt der Analyse wird nachfolgend (verkürzt auf die hier relevanten Aspekte) vorgestellt, die mit Nummerierung versehenen Zeilen stellen die so von den Autoren segmentierten Diskussionsbeiträge dar (vgl. Holly / Kühn / Püschel 1986, S. 112f.).

Zunächst stellt Dregger eine These hinsichtlich der Möglichkeiten der Regierungsbildung auf: „die Alternative lautet entweder eine unions-geführte regierung – mit oder ohne FDP – oder eine – von den Grünen tolerierte SPD-regierung“ (Holly / Kühn / Püschel 1986, S. 208), die er ausführlich begründet (vgl. die Analyse bei Holly / Kühn / Püschel S. 111f.). Im Kontext seiner

negativen WERTUNG in Äußerung (9) (s. unten) erfolgt nun eine BEGRÜNDUNG der Wertung durch zweifache EXEMPLIFIZIERUNG :

- (9) *und das [einen SPD-Kanzler mit Duldung der Grünen] würde ich für ein Unglück halten*
- (10) *weil die Grün-Alternativen der Höhepunkt des Ausstiegs aus der Wirklichkeit sind*
= BEGRÜNDUNG der vorangegangenen negativen Wertung in (9)
- (11) *wir haben jetzt 2,5 Millionen Arbeitslose*
= **BEGRÜNDUNG von (10) durch EXEMPLIFIZIERUNG;**
FESTSTELLUNG als VORBEREITUNG
- (12) *wenn davon zwei Millionen wieder in Arbeit kommen sollen - dann bedeutet das Wachstum - reales Wirtschaftswachstum -*
= HYPOTHETISCHE FOLGERUNG als PRÄMISSE 1 (wenn - dann)
- (13) *n das lehnen sie ab*
= FESTSTELLUNG als PRÄMISSE 2 (impliziert SCHLUSS auf (10))
- (14) *und wenn sie sagen Austritt aus der NATO und keine Nachrüstung – dann bedeutet das hier an der Grenze zwischen Ost und West daß wir schrittweise in den Hegemonialbereich der Sowjetunion überführt werden*
= **BEGRÜNDUNG von (10) durch EXEMPLIFIZIERUNG 2: HYPOTHETISCHE FOLGERUNG**
- (15) *ich möchte nicht, daß es einen Kanzler gibt, der von dieser Gruppierung abhängig ist*
= EXPLIZITE ABLEHNUNG, NEGATIVE WERTUNG

Hier wird offensichtlich eine zweifache Argument-Konklusion-Struktur rekonstruiert: Am Anfang steht – denkt man im Rahmen des Toulmin’schen Modells - die Konklusion, dass ein SPD-Kanzler mit Duldung der Grünen ein Unglück sei (Äußerung 10). Diese These wird begründet mit dem Argument, dass die politischen Ansichten der Grünen der „Höhepunkt des Ausstiegs aus der Wirklichkeit“ seien (Äußerung 11). Das Argument selbst ist ebenfalls eine potentiell strittige Behauptung, die wiederum gestützt wird und zwar durch zweimalige Exemplifizierung – die Funktion der sprachlichen Handlung EXEMPLIFIZIEREN wird jeweils als BEGRÜNDUNG konzeptionalisiert. In der Sprache des Toulmin’schen Modells würden hier also die „grounds“ oder „data“ durch Beispiele gestützt, eine neue Argument-Konklusion-Struktur entsteht, bei der das vorherige Datum zur Konklusion wird.

Die von Holly / Kühn / Püschel herausgearbeitete Argumentationsstruktur ist entlang der Äußerungen gut nachvollziehbar, die Zuweisung der sprachlichen Handlungen zu dem entsprechenden Äußerungsteilen als Realisationen finde ich im Lichte meiner eigenen Analysen diskussionswürdig. Man sollte m.E. die ganze Schilderung der als angenommen real geschilderten Handlungsweise (ein Szenario-Beispiel, vgl. dazu Kapitel 6.4.2.4.) „wie sich die Grünen zum Problem Arbeitslose verhalten würden“ (Zeile 11-13) als die Präsentation eines Beispiels verstehen, das die Behauptung „die Grünen sind der Höhepunkt des Ausstiegs aus der Wirklichkeit“ begründet. Die Äußerung (11) alleine ist keine Realisierung eines Beispiels, die Konstruktion eines implizierten „Rückschlusses“ auf zuvor Geäußertes überflüssig. Der zweiten Fall von EXEMPLIFIZIEREN wird auch von Holly / Kühn / Püschel anders konzipiert: Die gesamte Schilderung des Verhaltens der Grünen in Bezug auf die NATO-Mitgliedschaft und die angeblichen Folgen wird auf der Äußerungsebene insgesamt als Realisation von EXEMPLIFIZIERUNG angesehen.

Holly / Kühn / Püschel kommen zu dem Ergebnis, dass die Äußerungen 10-14 zwar eine argumentative Struktur hätten, diese sich jedoch nicht auf die eigentliche These Dreggers beziehe – nämlich die Behauptung, es gäbe (in der damaligen politischen Landschaft) nur zwei Möglichkeiten, wie eine Regierung gebildet werden könne, entweder eine CDU/CSU-FDP-Koalition oder eine SPD-Regierung mit Grünen-Duldung. Am Schluss des Beitrags stehe nicht die Bekräftigung dieser These, sondern eine – der politischen WERBUNG für die Wahl der eigenen Partei dienende – appellhaltige WERTUNG:

„Obwohl diese Passage argumentativ und damit diskussionsadäquat wirkt, ist sie doch in Wirklichkeit auf ein diskussionsfremdes Muster (WAHLAUFFORDERUNG) bezogen und deshalb bloßer Argumentationsflitter (...). Dieser Beitrag Dreggers zeigt geradezu modellhaft die typische Handlungsstruktur von Politikeräußerungen in Fernsehdiskussionen. Unter dem Vorzeichen sachbezogener Argumentation wird scheinbar ernsthaft eine THESE AUFGESTELLT und BEGRÜNDET, bis durch eine kleine Wendung zu einer WERTUNG weitere argumentative Schritte direkt auf das eigentliche Ziel, die POLITISCHE WERBUNG, bezogen werden können“ (Holly / Kühn / Püschel 1986, S.115).

Die Rolle der Beispiele könnte hier sicherlich noch genauer analysiert werden, es ging mir an dieser Stelle jedoch darum zu zeigen, wie im Rahmen dieses frühen handlungssemantischen Ansatzes Beispielgeben ganz selbstverständlich als sprachliche Handlung EXEMPLIFIZIEREN aufgefasst wird. Dass das EXEMPLIFIZIEREN als funktional auf eine andere Äußerung bezogene sprachliche Handlung konzipiert wird, ist aus der Analyse ebenfalls zu erkennen – was hier exemplifiziert wird, wird jedoch nicht thematisiert.

Holly (1990) untersucht in ähnlicher Weise, ebenfalls handlungssemantisch begründet, das Sprachhandeln eines „unprominenten“ Politikers in verschiedenen politischen Kontexten, um musterhaft herauszuarbeiten, wie die unterschiedlichen Aufgaben des politischen Alltags sprachlich bewältigt werden. Eine zentrale Aufgabe ist dabei nach Holly das INFORMIEREN und LEHREN, das der Politiker, je nach Anlass und Vorwissen des Publikums, situativ einbinden muss (Holly 1990, S. 176). Dabei spielen, wie Holly feststellt, Beispiele eine Rolle, die er aber nur als eine Art Analogie versteht, mittels derer etwas „übersetzt“ wird:

„INFORMIEREN und LEHREN ist – auch bei größter Bereitschaft der Adressaten – nur dann erfolgreich, wenn es überhaupt verstanden werden kann. Die komplexen Sachverhalte, um die es in der Politik häufig geht, angemessen und faßbar darzustellen, ist deshalb der entscheidende Punkt für die Politikvermittlung. Eine Möglichkeit des Nahebringens „ferner“ Probleme liegt in der *Übersetzung durch ANALOGIEN in Form von Beispielen, die im Erfahrungsbereich des Adressaten liegen*“ (Holly 1990, S. 177, Hervorh. H.R.).

In seinen Analysen zeigt Holly nur lange Textpassagen auf, die er summarisch interpretiert, eine direkte Zuordnung von Realisierung auf der Äußerungsebene und Sprachhandlungen erfolgt nicht. Die Redeweise von Analogie und Beispiel bleibt undurchschaubar, die Funktionsbeziehungen sind nicht genauer spezifiziert. Er spricht z.B. bezüglich eines Redeausschnitts des untersuchten Politikers davon, dass der „Fall des bauenden Arbeitnehmers“ als Beispiel verwendet werde, das „die Brücke zum Finanzierungsproblem der Unternehmer, um das es eigentlich geht, herstellt“ (Holly 1990, S. 178).

Im folgenden Fall geht es nach Holly um eine „anschauliche Schilderung“, er präsentiert den folgenden Ausschnitt (Holly 1990, S. 179):

„(..) diese schwierigkeiten die es im wahlkreis selber gibt wo man wo man ja in der in der auch in der kommuna im kommunalen dickicht sich bewegen muß wo man ja auch über kanaldeckel etwas sagen muß obwohl ma überhaupt keine ahnung davon hat und wenn einer sagt und mein mäuerle ist halt ein meter zu groß zu hoch gebaut worden un deswegen kommt des landratsamt und und

und sagt du mußt jetzt dafür diese und diese tausend mark strafe bezahlen dann kommt der zu mir (...)"

In der Interpretation dieses Auszugs indiziert Holly nun unvermittelt durch die Großschreibung eine – nicht spezifizierte oder von EXEMPLIFIZIEREN abgegrenzte – Sprachhandlung „BEISPIEL“. Er versteht die oben zitierten Äußerungen als „anschauliche Schilderung der Überforderung durch die vielfältigen Probleme und Themen im Wahlkreis, wobei die Wirkung durch die Banalität der BEISPIELE erzielt wird“ (Holly 1990, S. 179). Hier beziehen sich die Beispiele aber m.E. darauf, was der Sprecher unter „sich im kommunalen Dickicht bewegen“ versteht; dass durch diese Reihung von Beispielen „Überforderung“ zum Ausdruck gebracht wird, ist eine zusätzliche Deutung. Insgesamt betont Holly, dass „BEISPIELE (...) hervorragende Mittel, INFORMIEREN und LEHREN anschaulicher und konkreter zu machen“ (Holly 1990, S. 179) seien.

Für den argumentativen Kontext stellt Holly fest, dass Beispiele als Belege für die Richtigkeit von Aussagen „gelten“ (1990, S. 179). EXEMPLIFIZIERUNGEN können zudem auch vom Sprecher durch sogenannte „explizite Hinweise“ hervorgehoben werden, sie „VERSTÄRKEN [...] die Argumentation zusätzlich, indem nun konkret überprüfbar erscheint, was sonst nur als abstrakte BEHAUPTUNG ohne weiteren Gültigkeitsanspruch wirkt“ (Holly 1990, S. 179). Als ein Beispiel für eine solche „Verstärkung“ wird angeführt:

„ich will ein ganz einfaches beispiel nehmen auch – man soll das immer an einfachen konkreten dingen erkennen“ (Holly 1990, S. 180)

Das Konzept der Verstärkung bleibt unerläutert. Wie im Folgenden und insbesondere in Kapitel 6.1. ausführlich diskutiert wird, gibt es mannigfaltige Möglichkeiten, den Status einer Äußerung als Beispiel sprecherseits zu indizieren. Beispielverwendung wird sehr häufig von den Interagierenden explizit angezeigt durch die Verwendung von „zum Beispiel“ und ähnlichen Formulierungen. Von zusätzlicher „Verstärkung“ zu sprechen ist m.E. sinnvoll, wenn – wie im Holly'schen Beispiel oben erkennbar – zusätzlich auf metasprachlicher Ebene auf das Prinzip / die Funktionen des Beispielgebens eingegangen wird.

Eine argumentative Verwendung eines Beispiels wird von Holly auch an folgendem Ausschnitt analysiert, in welchem der Abgeordnete einem Beobachter auf dem Weg zum Abgeordnetenhaus die Organisation der Fraktionsarbeit erklärt (Text T6 bei Holly 1990, S. 202, Klammer Holly):

„(...) und in der fraktion des hat der VN N eben ganz richtig gesagt da gibts dann die grundsatzdebatten – so wie – beispielsweise des letzte mal mit einer stimme mehrheit wir – äh die – kriegsdienstverweigerungs novelle von der tagesordnung abgesetzt haben“

Bei „und in der fraktion [...] da gibts dann die grundsatzdebatten“ handelt es sich nach Holly um INFORMIEREN. Es wird aber nach Holly zugleich das, was in der Fraktion geschieht, positiv bewertet, denn es wird – entgegen der häufigen Kritik – zum Ausdruck gebracht, dass es sich beim Parlament nicht nur um eine „Akklamationsmaschinerie“ handelt: Dies führt Holly auf die Verwendung des Begriffs „Grundsatzdebatte“ zurück, „jedenfalls ist die Wahl des Lexems *grundsatzdebatten* auch durch dessen positive Konnotation motiviert“, vermutet er (1990, S. 202, Kursivdruck Holly). Der Parlamentskritik wird entsprechend durch die ganze Aussage LEGITIMIEREND entgegengewirkt (Holly 1990, S. 204). Die Aussage wird nun, so Holly, zweifach „zusätzlich“ belegt, einmal durch das SICH BERUFEN auf die Aussage eines anderen Abgeordneten und zum anderen durch EXEMPLIFIZIERUNG durch die Schilderung der Behandlung der Kriegsdienstverweigerungs novelle:

„Dies ist nicht nur ein BELEG dafür, daß *grundsatzdebatten* stattfinden, was den propositionalen Gehalt der INFORMATION ausmacht, sondern auch für die implizite These (...), daß die Fraktionsführung nicht einfach diktiert, sondern die Mehrheit der Abgeordneten entscheidet, wenn es sein muß, auch gegen den erklärten Willen der Spitze, ein Beispiel „innerfraktioneller Demokratie“ (Holly 1990, S. 205, Kursivdruck Holly).

Hier unterschätzt Holly die Rolle des Beispiels, denn die sogenannte „implizite These“ ist m.E. das, was Holly *aus dem Beispiel* „herausgedeutet“ hat: Die vom Abgeordneten geschilderte Beispielsituation wird von Holly als Situationstyp (dazu vgl. Keppler 1988, Kapitel 4.3.) verstanden: Er formuliert verallgemeinernd entscheidende Charakteristika, die, erkennbar am Beispiel „Kriegsdienstverweigerungsnovelle“, solchen Situationen zu Grunde liegen („die Mehrheit der Abgeordneten entscheidet“ / „auch gegen den erklären Willen der Spitze“ / „innerfraktionelle Demokratie“) und auf die der Abgeordnete nach Hollys Interpretation verweisen wollte.

Beide handlungssemantische Ansätze zeigen, dass die Verwendung von Beispielen als eine wesentliche sprachliche Handlung verstehbar ist, die auf andere Äußerungen bzw. Handlungen Bezug nimmt und dabei verschiedene Funktionen erfüllt. Es zeigt sich aber auch, dass es notwendig ist, Beispiele als Gegenstand linguistischer Analyse konzeptuell genauer zu betrachten, um das, was bei Holly / Kühn / Püschel und Holly mit EXEMPLIFIZIERUNG / BEISPIELE benannt wurde, in der sprachlichen Praxis in seiner ganzen Leistungsfähigkeit und seinen verschiedenen Anwendungsbereichen analysieren und spezifizieren zu können. Dabei spielt vor allem, wie sich auch in den nachfolgenden Betrachtungen linguistischer Ansätze zeigen wird, eine Rolle, inwiefern man „das Allgemeine“ – das, worauf sich das Beispiel bezieht – als wesentlichen Bestandteil von Beispielverwendung versteht und betrachtet, inwiefern dies auf der Äußerungsebene von realen Sprecherinnen und Sprechern realisiert wird.

BEISPIELNENNEN und EXEMPLIFIZIEREN in der von Polenz'schen Satzsemantik

Von Polenz (2008) fasst in seiner „Satzsemantik“ das „BEISPIELNENNEN“ bzw. „EXEMPLIFIZIEREN“ ebenfalls als sprachliche Handlung auf – er thematisiert jedoch auch das, worauf sich das Beispiel bezieht, hat also einen relationalen Beispielbegriff. Für die Analyse gesprochener Sprache ist zwar die Äußerung und nicht der Satz die Analyseeinheit, jedoch lassen sich, je nach syntaktischer Gestalt der Äußerung, die von Polenz'schen Ansätze auf einen Teil der Fälle von BEISPIELVERWENDEN beziehen. Beispiele finden bei von Polenz (2008, S. 254 / S. 272) in den folgenden zwei Formen Erwähnung:

- als exemplifizierender *Zusatz* zum *Satzinhalt*
(= BEISPIELNENNEN)
- als exemplifizierende *Satzverknüpfung*
(=eine Aussage P1 durch eine Aussage P2 EXEMPLIFIZIEREN)

Exemplifizierende Zusätze: Zusätze allgemein werden bei von Polenz unter dem Stichwort „komplexe Satzinhalt“ diskutiert. So wie etwa Substantive durch Attribute modifiziert werden, werden auf satzsemantischer Ebene Satzinhalt oder Komponenten des Satzinhalt durch „Zusätze“ modifiziert, sie stellen „Zusatzprädikationen“ (von Polenz 2008, S. 247) dar, sie sind „Nebenaussagen über Hauptaussagen“ (von Polenz 2008, S.255).

Prinzipiell stellt sich bei den Zusätzen die Frage nach dem *Skopus* von Zusätzen, d.h. auf die Frage, auf welche Komponenten des Satzinhalts sich die Zusätze beziehen. Von Polenz unterscheidet hier, ob ein Zusatz für einen ganzen Satzinhalt, eine Prädikation, ein Prädikat oder eine Referenzstelle gilt. „Die Feststellung des Bereichs von Zusätzen ist manchmal schwierig, da die Satzstruktur auch hier nicht immer mit der Satzinhaltsstruktur kongruent ist“, stellt von Polenz (2008, S. 247f.) einschränkend fest.

Die „exemplifizierenden Zusätze“ werden bei von Polenz jedoch als Zusätze zum ganzen Aussagegehalt des Satzinhaltes oder zu einzelnen Prädikationen verstanden, von Polenz definiert solche Zusätze in valenztheoretischen Termini:

„Auf den Aussagegehalt des Satzinhaltes (...) bzw. auf eine einzelne Prädikation innerhalb eines komplexen Aussagegehaltes beziehen sich als Zusätze die (freien) Angaben/Adverbiale der Valenzgrammatik, d.h. von der Valenz des Prädikatausdruckes nicht abhängige Satzglieder“ (von Polenz 2008, S. 252).

Bei der semantischen Klassifikation der Zusätze „übersetzt“ von Polenz traditionelle Klassenbezeichnungen aus der Grammatiktheorie in Bezeichnungen für sprachliche Handlungen, die Klasse der exemplifizierenden Zusätze wird verstanden als die sprachlichen Handlungen des BEISPIELNENNENS. Bei der Darstellung der semantischen Klassen will er „die traditionellen Schlagwort-Termini voranstellen und sie *durch in Versalien geschriebene Handlungstypen erklären*“ (von Polenz 2008, S. 252, Hervorh. H.R.), für die exemplifizierenden Zusätze sieht dies aus wie folgt:

„Exemplifizierende Zusätze (BEISPIELNENNEN): ‚sei es in Indochina ...‘ (T9a,11), ‚etwa in Indochina, ...‘ (T9b,4), ‚beispielsweise ...‘ (T9a,7), ...“ (von Polenz 2008, S.254, Sperrdruck von Polenz)

Die Belegstellen für diese Zusätze finden sich in seinem Textkorpus, das nachfolgend auszugsweise zitiert wird, um die exemplifizierenden Zusätze im Kontext zeigen zu können. Der „Text T9a“ besteht aus einem Interviewausschnitt. Es handelt sich um ein Interview mit dem Politologen Prof. Dr. Alfred Grosser aus den „Evangelischen Kommentaren“ (12, 1979, H. 1, S. 29-32, zit. n. von Polenz 2008, S. 18f.). Ein Beleg für einen exemplifizierenden Zusatz findet sich in folgendem Ausschnitt (Zeilennummerierung / Kursivdruck findet sich wie unten dargestellt bei von Polenz):

„Kommentare: [8] *Weshalb ihr Zögern in Sachen Verjährung?*

Grosser: [9] *Ich zögere einmal, weil ich mich nie sehr für Rache, wohl aber für Erinnerungen interessiert habe. [10] Ich zögere zum anderen, weil von polnischer Seite aus politischen Gründen Prozeßmaterial bewußt zurückgehalten wird, das jetzt herausgegeben werden müßte, und weil die wirklich Schuldigen, die noch gar nicht zur Rechenschaft gezogen sind, 1945 mindestens dreißig Jahre alt waren, 1980 demnach also keine Jünglinge mehr sein werden. [11] Schließlich zögere ich auch, weil ich Franzose bin und weil in Frankreich für Verbrechen, die im Namen Frankreichs begangen worden sind, sei es in Indochina, in Madagaskar, in Algerien, es nicht nur Verjährung, sondern Amnestie gab [...]*“ (von Polenz 2008, S. 19, Kursivdruck von Polenz, Unterstreichung H.R.).

In einer Zeitungsnachricht über das Interview in der FAZ am 19.12.1978 („Text T9b“ bei von Polenz 2008, S. 20f., Kursivdruck von Polenz, Unterstreichung H.R.) findet sich dann auch folgender Satz wieder:

„[4] *In einem Interview mit der in Stuttgart erscheinenden Monatszeitschrift „Evangelische Kommentare“ weist Grosser auf das hohe Alter der „wirklich Schuldigen“ hin, die noch nicht zur Rechenschaft gezogen wurden, sowie auf die Tatsache, daß es in Frankreich für Verbrechen, die im Namen des Landes begangen wurden - etwa in Indochina oder Algerien -, nicht nur Verjährung, sondern sogar Amnestie gegeben habe.“*

Zusätze, die sich auf den auf den ganzen Satzinhalt beziehen – und zu denen von Polenz ja auch die exemplifizierenden Zusätze rechnet – weisen bezüglich des Skopus jedoch eine Besonderheit auf: Sie sind syntaktisch oft in den Satzbau eingefügt, der Skopus solcher Zusätze ist deshalb zuweilen nicht auf den ersten Blick erkennbar und kann zudem über den Satz hinausgehen:

„Wenn sich Zusätze auf den *gesamten Satzinhalt (einschließlich des Handlungsgehalts (...))* beziehen, gehören sie eigentlich nicht mehr nur in die Satzsemantik; sie sind als Mittel der Textorganisation Teile der Textsemantik. *Solche Zusätze sehen aber in der syntaktischen Struktur oft so aus, als seien sie Teil eines Satzinhalts, da sie (...) in den Satzbau eingefügt werden.* (...) Was auf den ersten Blick wie ein Zusatz zu einer bestimmten Komponente des Satzinhaltes aussieht, erweist sich manchmal durch Umformulieren als Zusatz mit einem anderen Geltungsbereich, nämlich auf einer höheren, textorganisierenden Ebene“ (von Polenz 2008, S.250, Hervorh. H.R.).

Genau dies zeigt von Polenz auch an einem exemplifizierenden Zusatz. Er betrachtet Satz 7 aus T9a und strukturiert ihn wie folgt (von Polenz 1985, S. 251, Kursivdruck von Polenz, Unterstreichung H.R.):

„*Evangelische Kommentare: [1] Herr Prof. Grosser, die deutsche Vergangenheit holt uns immer wieder ein. [2] Wo sehen Sie als Franzose die Ursachen für diese erneuten Anwürfe? Grosser: [3] Das Thema hat zwei Seiten, die man scharf trennen muß. [4] Die von außen ist teilweise echt empfunden von Familien und Menschen und Nachkommen dieser Menschen, die unter dem Nazismus gelitten haben. [5] Für sie ist es zwar nicht ganz berechtigt, aber doch ganz normal, daß man immer wieder erinnert. [6] Allerdings gehört dazu eine gewisse Dosis Heuchelei insofern als man sich an seine eigenen Sünden nicht gern erinnert oder sie gar nicht als solche begreift. [7] Es ist dies für mich ein Grund, warum ich beispielsweise nur sehr zögernd zur Frage der Verjährung Stellung nehme.*“

Von Polenz bestimmt nun, worauf sich „beispielsweise“ im obigen Text bezieht und komm zu dem Schluss:

„Der Zusatz *beispielsweise* bezieht sich weder speziell auf ‚ich‘ noch auf ‚zögernd‘, sondern auf das ganze vom Interviewer gestellte Redethema: Innerhalb des Gesamtthemas ‚deutsche Vergangenheit‘ soll ‚Verjährung‘ nur als ein Beispiel neben anderen gelten“ (von Polenz 2008, S.251).

In meiner Terminologie (vgl. dazu Kapitel 5) würde ich davon sprechen, dass hier das Allgemeine nicht auf der Äußerungsebene expliziert ist, sondern nur aus Kontext und Situation heraus gedeutet werden kann. Es sind also zwei Fälle bei von Polenz unterschieden: Zum einen ist der gesamte Satzinhalt oder eine bestimmte Prädikation das, worauf sich das Beispiel bezieht. Zum anderen kann aber auch das Beispiel auf einen größeren Kontext Bezug nehmen, der „Bezugspunkt“ ist nicht mehr explizit auf der Äußerungsebene verankert. Dass es die Bezogenheit auf ein Zweites gibt, ist bei von Polenz aber gar nicht in Frage gestellt.

Exemplifizierende Verknüpfungen: Exemplifizierende Verknüpfungen verbinden Aussagen. Satzverknüpfungen im Allgemeinen bestehen aus zwei Sätzen und einem – nicht obligatorischen – Verknüpfungsausdruck oder einem den beiden Sätzen übergeordneten Hypersatz. Bezogen auf die Semantik der verknüpften Sätze heißt dies bei von Polenz, „zwei Prädikationen / Aussagen P1 und P2 (...) werden miteinander in eine besondere semantische Relation / Beziehung R gebracht“ (von Polenz, 2008, S.265).

Da die Verknüpfungsrelation R in vielen Fällen nicht explizit ausgedrückt wird, trotzdem aber eine inhaltliche Beziehung zwischen den Sätzen besteht, ist die „Grenze zwischen Zusätzen und Verknüpfungen (...) sehr fließend und nur *kontextsemantisch* zu erklären“ (von Polenz 2008, S. 267, Hervorh. H.R.). Wie bei den Zusätzen werden auch die Verknüpfungsarten in semantische Klassen eingeteilt.

„Je nach dem speziellen Bedeutungstyp der Relation R (und seiner verschiedenen Ausdrucksformen) unterschied man schon in der traditionellen Grammatik semantische Klassen von Nebensätzen und Adverbialen („Kausal-“, „Konditional-“, „Final-“ usw.): Hier nehmen wir auch die anderen syntaktischen Ausdrucksformen zu der jeweiligen semantischen Klasse hinzu. Dies ist ohne weiteres möglich bei Konjunkionaladverbien und Präpositionen, da diese drei R-Ausdrucksmöglichkeiten beim Sätze formulieren fast bei jeder semantischen Klasse zur Verfügung stehen. Schwieriger, und manchmal nur in seltenen, abstrakten, mitunter nur konstruierten wissenschaftssprachlichen Formulierungsmethoden ist dies für die expliziteste Form des R-Ausdruckes, den Hypersatz / Obersatz möglich. (...) Wir stellen, wie bei den Zusätzen (...), wieder die traditionellen lateingebildeten Schlagwort-Termini voran und geben dann zur näheren Erklärung Handlungstypen (in VERSALIEN) an; diese sind von der etymologischen Bedeutung jener alten Termini meist gar nicht so weit entfernt“ (von Polenz 2008, S. 268, Sperrdruck von Polenz).

Eine der semantischen Verknüpfungsklassen ist die Klasse der explikativen Verknüpfungen, unter die auch die sogenannte exemplifizierende Verknüpfung fällt:

„E x p l i k a t i v e, spezifizierende und **exemplifizierende Verknüpfungen** (nach lat. *explicare* 'erklären', *species* 'Art, einzelner Fall', *exemplum* 'Beispiel'): Eine Aussage P1 durch eine Aussage P2 näher ERKLÄREN_R, P1 durch P2 GENAUERSAGEN_R / PRÄZISIEREN_R bzw. **EXEMPLIFIZIEREN_R**“ (von Polenz, 2008, S. 272f., Sperrdruck / Kursivdruck von Polenz, Fettdruck H.R.).

Die Struktur einer solchen exemplifizierenden Verknüpfung zeigt von Polenz an einem Beispiel aus seinem Textkorpus. Er nimmt Bezug auf eine Stelle in einem Zeitungskommentar der FAZ (vom 28.7.1979, S. 19):

„[2] *Es gibt Nachrichten, die sensationell klingen, aber keineswegs sensationell sind.* [3] *Dazu gehört die Ankündigung, die Spitzenorganisation der Filmwirtschaft (Spio) wolle die Verfassungswidrigkeit des Filmförderungsgesetzes gerichtlich feststellen lassen*“ (von Polenz 2008, S.14, Kursivdruck von Polenz).

Die Sätze 2 und 3 stehen in der Relation der exemplifizierenden Verknüpfung, diese Struktur verdeutlicht von Polenz (2008, S. 273) wie folgt:

„Es gibt Nachrichten, die ... p1. Dazu gehört_R die Ankündigung ... p2“

Schon von Polenz bestimmt also, wie auch bei Holly / Kühn / Püschel (1986) und Holly (1990) gesehen, einerseits Exemplifizieren „selbstverständlich“ als sprachliche Handlung – andererseits wird in der sprachlichen Realisation der Handlung auf konkreter Äußerungsebene eine spezifische semantische Beziehung, eine semantische Relation zwischen zwei sprachlichen Äußerungen (hier zwischen Sätzen; ähnlich nehmen Caffi / Hölker (1995) später eine „cotextuelle Relation“ an (vgl. dazu Kapitel 4.2.). Die Beziehung besteht zwischen der Äußerung, auf die sich EXEMPLIFIZIEREN bezieht, und der Äußerung, die in der Relation des EXEMPLIFIZIERENS zur ersten Äußerung steht. Ob eine solche Relation besteht, ist nicht daran festzumachen, ob der Relationsausdruck „zum Beispiel“ oder „beispielsweise“ fällt – denn Verknüpfungsausdrücke sind – wie von von Polenz herausstellt – nicht obligatorisch. Dass der Verknüpfungsausdruck „dazu gehört“ im obigen Beispieltext als auf eine exemplifizierende Verknüpfung hinweisend gedeutet werden kann, liegt m.E. zudem nicht allein in der Semantik des Ausdrucks begründet, sondern setzt das Wissen / die konzeptuelle Annahme voraus, dass Beispiele grundsätzlich keine Einzelercheinungen sind, sondern sich durch „Vielfachheit“ (Lyons 1989, vgl. Kapitel 3.4.4.) auszeichnen.

EXEMPLIFIZIEREN bezeichnet bei von Polenz also nur das „Auf-eine-bestimmte-Art-in-Beziehung-Setzen“ von Aussagen – was genau diese bestimmte Art beim Exemplifizieren ist, wird nicht behandelt – und damit bleibt die Frage ungelöst, woran man denn eine Relation EXEMPLIFIZIEREN erkennen kann, wenn *kein* Verknüpfungsausdruck vorliegt. M.E. kann dies

letztlich nur eine an der Pragmatik der Äußerungen orientierte Interpretation sein, die sich letztlich auch darauf gründet, dass eine funktionale Beziehung zwischen etwas „Allgemeinem“ und etwas als „Besonderem“ „erkannt“ wird (genauer vgl. dazu Kapitel 5).

Im Gegensatz zu den Aussageverknüpfungen „erklärt“ von Polenz die exemplifizierenden Zusätze als die Handlung BEISPIELNENNEN. Das Äußern der entsprechenden Ausdrücke *ist* also die Realisation der sprachlichen Handlung. Ich glaube, dass man auch im Falle von Aussagenverknüpfungen diese Konzeptualisierung ansetzen müsste: Gerade wenn es keinen Verknüpfungsausdruck gibt, muss die Äußerung der zweiten Aussage funktional als BEISPIELNENNEN verstanden werden. Die Interpretation der Relation zwischen Aussagen als Relation der Exemplifikation ist nur möglich, wenn es auch eine Äußerung gibt, die tatsächlich als BEISPIELNENNEN verstanden wird.

Bei von Polenz ist also die Frage, worauf sich ein „exemplifizierender Zusatz“ bezieht und die Frage, ob Aussagen *semantisch* durch eine Relation EXEMPLIFIZIEREN verknüpft sind, insgesamt letztendlich eine Frage der Interpretation. Damit ist auch bei von Polenz die Bestimmung und Zuordnung von Allgemeinem und Beispiel eine Frage der auf die Semantik, aber auch auf die Pragmatik der Äußerungen gründenden Interpretationsleistung.

BEISPIEL GEBEN als Element von ANSCHAUICH MACHEN bei Sandig

Bei Sandig (2006) ist „ANSCHAULICH MACHEN“ ein generelles stilistisches Handlungsmuster. Sie stellt heraus, dass Anschaulichkeit ein Mittel der Verständlichkeit sei, aber auch der *Unterhaltsamkeit* diene (2006, S. 245). Schon früher findet sich bei Sandig (1986, S. 228f.) der Verweis auf die Tradition des "delectare". Bereits Rothkegel (1982) benennt anhand von Textkommentierungen für Sachtexte (wie Klappentexte oder Rezensionen) sogenannte "linguistische Attraktivmacher" (S. 178). Dabei macht man nach Rothkegels Auswertung u.a. einen Text „+attraktiv“, „indem man Argumente mit (interessanten) Beispielen belegt“ (Rothkegel 1982, S. 181).

Sandig (2006) thematisiert, dass es eine Fülle von Elementen des ANSCHAUICH MACHENS gibt, die alle einer bestimmten Ästhetik, nämlich „eingängig“, „unterhaltsam“ zu sein, folgen (S. 245). Dabei wird BEISPIEL GEBEN – offensichtlich verstanden als nicht weiter thematisierungsbedürftige sprachliche Handlung – explizit erwähnt:

„Insgesamt dient auch das BEISPIEL GEBEN, die Beispielerzählung dem ANSCHAUICH MACHEN, wie dies seit der Antike für die Rhetorik der Argumentation thematisiert wird“ (Sandig 2006, S. 246).

Mit Bezug auf Fix (2001) und Brünner / Gülich (2002) unterscheidet Sandig fünf Arten der Anschaulichkeit, bei denen „Konkretisierung“ als komplexes Verfahren in Verbindung mit Beispielen beschrieben wird (Sandig 2006, S. 247):

- Anschaulichkeit durch Wortbedeutung (z.B. „schlurfen“ statt „laufen“),
- Anschaulichkeit durch die Form (z.B. ikonische Textgestaltung),
- Anschaulichkeit durch Übertragung, d.h. bei Sandig v.a. durch Metaphorik, (verstanden mit Bezug auf Lakoff und die Alltagsmetaphern) und meint „dass abstrakte Inhalte durch (...) Metaphern im Lichte von Konkretem versprachlicht werden“,
- Anschaulichkeit durch das komplexe Verfahren ERZÄHLEN (mit Bezug auf Brünner / Gülich 2002),
- Anschaulichkeit durch die komplexen Verfahren: Konkretisierung („mit dem beispielhaft etwas beschrieben wird“) und Szenario. Beide Begriffe werden verwendet im Sinne von Brünner / Gülich

(2002), in Kapitel 4.6. dieser Arbeit findet eine detaillierte Auseinandersetzung mit diesen Begriffen statt.

Ganz selbstverständlich wird also BEISPIEL GEBEN als eigenständige sprachliche Handlung verstanden, die aber nicht genauer beschrieben wird. Der Aspekt der „Unterhaltsamkeit“ von Beispielen wird in den von mir aufgefundenen linguistischen Analysen bisher gar nicht berücksichtigt. Im Teil 9 dieser Arbeit zeigen aber die eigenen Analysen der Talkshow „Nacht-café“, dass der Moderator gerade mit der Verwendung und Einforderung von Beispielen Unterhaltsamkeit in seiner Talkshow „produziert“.

4.2. Exemplifikation als Sprechakt und „cotextuelle Relation“ bei Caffi / Hölker

In der Einleitung zu dem von ihnen herausgegebenen Sammelband, der den Titel „Examples“ trägt, nehmen Caffi und Hölker (1995) eine grundlegende Begriffs- und Funktionsbestimmung des Beispiels vor. Beispielen wird eine unübersehbare Bedeutung im kommunikativen Kontext zugesprochen, wobei allerdings, so die Autoren, Struktur und Funktion von Beispielen in der Alltagskommunikation auf der Grundlage authentischer Gespräche wenig untersucht worden seien.

„Yet the saliency of examples in human understanding, their frequency in everyday-interaction and their relevance in the construction and confirmation of semiotic systems and values within a culture can hardly be denied“ (Caffi / Hölker 1995, S. 3).

Ein Beispiel, so bemerken Caffi / Hölker einleitend, ist nicht zwangsläufig ein „sprachliches Objekt“. Ein Beispiel kann etwa ein Exemplar eines Typs von Objekten oder Präzedenzfall sein, aber auch „sprachliche Objekte“ können Beispiele sein, wenn z.B. das sprachliche Verhalten einer Person als nachahmenswert hingestellt wird oder „sprachliche Objekte“ in den Geltungsbereich einer Regel oder Theorie fallen (Caffi / Hölker 1995, S. 5). In einem anderen Sinn sind Beispiel jedoch „sprachlich“, nämlich immer dann wenn es „linguistic objects used to refer to objects that are examples“ (Caffi / Hölker 1995, S. 5) sind. Auf diese Dimension zielt – wie gezeigt – bereits Marcuschi (1976) mit seiner Unterscheidung von „Ding-“ und „Satzbeispielen“ und der Benennung von Aussage- und Beispielpol als jeweils sprachlich / nicht sprachlich (vgl. dazu Kapitel 3.3.4.).

Die begriffliche Unterscheidung ist jedoch wesentlich, denn eine Analyse von Beispielverwendung in der natürlichen Sprache muss m.E. diese von Caffi / Hölker benannte Ebene einbeziehen, nämlich die konkreten sprachlichen Äußerungen, mittels derer auf die Sachverhalte Bezug genommen wird, die als Beispiel herangezogen werden (unabhängig davon, ob die „Beispielinhalte“ sprachlich oder nicht sprachlich sind).

Zur Verdeutlichung ihrer Differenzierung führen Caffi / Hölker den Satz „The tale of the bridegroom exemplifies the monk’s description of his passion“ (1995, S. 5) an, in dem sowohl Beispiel als auch das zu Exemplifizierende ein „linguistic object“ (ein „Märchen“ und eine „Beschreibung“) sind – aber das ist eben nur *ein* möglicher Fall. In der verbalen Kommunikation wird jedoch i.d.R. *sprachlich* Bezug genommen auf das, was als Beispiel herangezogen wird – auch wenn das Herangezogene selbst etwas nicht-Sprachliches ist.

Exemplifikation als cotextuelle Relation: Wie in der Polenz’schen Satzsemantik wird bei Caffi / Hölker ein relationales Beispielverständnis ausgedrückt, indem die Autoren die „Rela-

tion der Exemplifikation“ als eine semantische Beziehung zwischen zwei *Ausdrücken* im Text definieren:

„The relation of exemplification is a cotextual relation, i.e. a relation between expressions in texts (discourses). Therefore, to be an *exemplificans* or an *exemplificatum* means to have a cotextual function“ (Caffi / Hölker 1995, S. 6, Hervorh. Caffi / Hölker).

Entsprechend unterscheiden Caffi / Hölker (1995 S. 6):

- „*the exemplifying expression*“ / das „*exemplificans*“ (in meiner Konzeption wären dies Realisationsformen von BEISPIEL PRÄSENTIEREN, vgl. Kapitel 5),
- „*the expression that ist exemplified*“ / das „*exemplificatum*“ (in meiner Konzeption wären dies Realisationsformen von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN, vgl. Kapitel 5).

Exemplifikation *basiert* auf dieser cotextuellen Relation zwischen Ausdrücken, diese Beziehung wird, so Caffi / Hölker vom Sprecher angezeigt: „In order to indicate that an expression is an *exemplificans*, one frequently uses (...) appropriate (discourse) markers, e.g. ‚for (one) example““ (Caffi / Hölker 1995, S. 13, Hervorh. Caffi / Hölker).

Es ist zwar einerseits, wie erwähnt, für eine linguistische Betrachtung von Beispielen in der Sprache unabdingbar, dass man, wie Caffi / Hölker es tun, ein „*exemplificans*“ und „*exemplificatum*“ auf der konkreten Äußerungsebene verortet. Andererseits wäre es – wie die disziplinenübergreifende Betrachtung in Kapitel 3 gezeigt hat – ein zu eingeschränktes Verständnis für die Betrachtung von Beispielverwendung und –funktionen in der kommunikativen Praxis, wenn man das „Formuliertsein“ des „*exemplificatums*“ (genereller: des Allgemeinen) als *notwendig* voraussetzen würde. Beispiele weisen über sich selbst hinaus (sonst sind es keine Beispiele), aber worauf sie verweisen, ist nicht immer sprachlich realisiert oder realisierbar. „Exemplifikation“ als das Aufzeigen einer cotextuellen, auf die Semantik zweier Ausdrücke basierende Relation ist nur eine von vielen Möglichkeiten. Das Aufeinander-Bezogen-Sein von „*exemplificans*“ und „*exemplificatum*“ wird - so meine Betrachtensperspektive - in der jeweiligen Verwendungssituation vom Sprecher *konstituiert* und ist nur bedingt durch die Semantik der Ausdrücke „mitgegeben“ und zudem häufig *nicht* durch „markers“ vom Sprecher oder der Sprecherin indiziert.⁵³

Caffi / Hölker bestimmen im Weiteren die „Relation der Exemplifikation“ hinsichtlich der Formen des „*exemplificans*“ und sein Verhältnis zum „*exemplificatum*“ genauer:

Sätze können ein Ausdruck des „*exemplificans*“, des Beispiels, sein: Als Beispiel wird ein Ausschnitt von Reichenbach (1966, S. 83, zitiert in Caffi / Hölker, Kursivdruck Caffi / Hölker, Unterstreichung und Sperrdruck H.R.) zitiert:

„There are also functions of two variables. For instance, the sentence ‘Peter is taller than Paul’ refers to the situational function *being taller* and thus contains the propositional function ‘taller’. Both functions are two-place functions, i.e. they possess two arguments“.

Der gesperrt gedruckte Teil im obigen Zitat ist das „*exemplificans* (das Beispiel)“, der unterstrichene Satz das „*exemplificatum*“, wobei der relevante Teil nach Caffi / Hölker die Nomi-

⁵³ Ganz ab- bzw. ausgegrenzt wird bei Caffi / Hölker das „*exemplum*“ im Sinne der Lehrerzählung und es wird unterschieden vom englischen „*exempel*“. Der lateinische Begriff „*exemplum*“ hat, darauf verweisen die Autoren, im Mittelalter eine spezielle Bedeutung, nämlich „Erzählung in didaktischer Absicht“, und die beiden Begriffe sollten deshalb, so Caffi / Hölker, konsistent differenzierend verwendet werden. Hierbei wird, wie in dieser Arbeit schon mehrfach begründet, vernachlässigt, dass auch eine Exempelgeschichte über sich selbst hinausweist.

nalphrase „functions of two variables“ ist. Die Nominalphrase referiert auf die Klasse der zweistelligen Funktionen, und zwei Mitglieder dieser Klasse – „being taller“ und „taller“ – werden von Reichenbach genannt. Falls alle Mitglieder aufgezählt werden, liegt keine Beispielrelation mehr vor, „the relation ceases to be a relation of exemplification“ (Caffi / Hölker 1995, S. 6)

Definite Beschreibungen können Ausdruck des „exemplificans“, des Beispiels sein: Caffi / Hölker ziehen folgenden Beispielsatz heran (1995, S. 7, Unterstreichung und Sperrdruck H.R.):

„There are famous ships. For instance, the ship in which Columbus sailed to America“

Das „exemplificatum“ wird von Caffi / Hölker als die indefinite Beschreibung „famous ships“, analysiert, das „exemplificans“ besteht in der definiten Beschreibung (siehe das gesperrt Gedruckte), die auf genau ein bestimmtes Schiff referiert.

Eine definite Beschreibung, so die Autoren, die der Ausdruck des „exemplificans“ ist, kann auch im Plural stehen, als z.B. „die Schiffe, mit denen Kolumbus nach Amerika segelte“. Auch hier sind es genau drei bestimmte Schiffe. Caffi / Hölker sagen, das Schiff oder die Schiffe sein „identisch“ mit allen Schiffen, auf die sich das „exemplificatum“ (berühmte Schiffe) bezieht.

Indefinite Beschreibungen können Ausdrücke des „exemplificans“, des Beispiels sein: Caffi / Hölker habe hier offensichtlich den Wittgenstein'schen Beispielsatz (vgl. dazu Kapitel 3.3.5, S. 125f.) im Sinn und führen folgenden Beispielsatz an (1995, S. 6, Unterstreichung und Sperrdruck H.R.):

„There were some books on the table. For example an introduction to physics“ oder „introductions to physics“

Caffi / Hölker schließen aus ihren Betrachtungen, dass das, was ein Beispiel ausmacht, ein sprachlicher Ausdruck ist, der auf dasselbe referiert wie der sprachliche Ausdruck, der das zu Exemplifizierende bezeichnet. Das zu Exemplifizierende muss insofern „allgemeiner“ sein, als dass es auf eine größere Anzahl von Objekten referiert als das Beispiel:

„It becomes clear by now what an exemplificans is. It is an expression that refers to one or more than one object. *These objects are identical with objects referred to in another expression in the same text, i.e., the exemplificatum, which must refer to a greater number of objects than the exemplificans.* This also holds for an exemplificans which is an enumeration whose single elements exemplify the same expression as the whole enumeration“ (Caffi / Hölker 1995, S.8, Hervorh. H.R.).

Die eigentliche Exemplifikation wird also auf der referenzsemantischen Ebene angesiedelt und auf Fälle von Referenzidentität von Ausdrücken, auf eine einfache „Enthalten-Sein“-Relation auf der Ebene der Referenz beschränkt. Dies ist unbefriedigend, denn es erfasst nicht die Vielfalt der möglichen Verhältnisse von Beispiel und Allgemeinem. Fälle. So kann man eine einfache Referenzidentität z.B. nicht beobachten, wenn ein Beispiel aus einer komplexen Sachverhaltsbeschreibung oder einer persönlichen Erlebniserzählung besteht, die in argumentativer Funktion die Glaubwürdigkeit einer Behauptung stützen soll. Deshalb erweitern Caffi / Hölker m.E. ihr Verständnis auch implizit, wenn sie im Verlauf ihrer Darstellung später – mit Bezug auf Perelman / Olbrechts-Tyteca – von „reference to a particular case“ (1995, S. 8) sprechen.

Mit der Beschränkung auf die Referenzidentität wird m.E. aber auch in anderer Hinsicht der Blick verengt: Das oben angeführte Beispiel kann man „nebenbei“ auch als bedeutungsexplikativ deuten, denn es gibt eine Idee davon, macht eine Art Angebot, Dimensionen der Be-

rühmtheit zu entdecken, aus dem Beispiel zu entnehmen, was denn „Berühmtheit“ (bei Schiffen) ausmacht.

Die cotextuelle Funktion „Beispiel-Sein“ findet sich ähnlich in der Konzeptualisierung von Schwitalla (1991), der von der „Textfunktion“ von Beispielen (unabhängig davon, ob sie in Beleg- oder Illustrationsfunktion verwendet werden) spricht, nämlich „für etwas Allgemeines ein Beispiel zu liefern“ (Schwitalla 1991, S. 200, vgl. dazu Kapitel 4.5.).

Kontextuelle Relation und kontextuelle Funktionen: Vom eigentlichen Exemplifizieren als cotextuelle, semantische Relation grenzen Caffi / Hölker die sogenannten „kontextuellen Relationen“ von Beispielen ab. Sie erläutern dies anhand der Funktion des Beispiels als Illustration:

„ (...) exemplification is (...) a semantically-based cotextual relation, whereas illustration is a contextual relation determined by the purposive context. One should, therefore, distinguish the cotextual function of being an *exemplificans* from the contextual function of being illustrative“ (Caffi / Hölker 1989, S. 8, Hervorh. Caffi / Hölker)

Es werden also, abgeleitet aus den beiden Relationen, zwei Funktionen von Beispielen unterschieden:

- a) die cotextuelle Funktion „Beispiel sein“, die auf der semantisch basierten cotextuelle Relation zwischen zwei Ausdrücken beruht,
- b) die kontextuellen, zweckbestimmten Funktionen – so ist z.B. „illustrativ sein“ als eine didaktische Funktion eines Beispiels.

Dies wird an einem konkreten Fall erläutert: Wird der Begriff – wie vorher im zitierten Beispielsatz - „zweistellige Funktion“ genannt und „größer sein“ als Beispiel für eine zweistellige Funktion angeführt, so ist das Beispiel ein Element der Klasse der zweistelligen Definitionen. Dass das Beispiel „größer sein“ ggf. zur Illustration / Veranschaulichung des Begriffs dient, wäre seine kontextuelle Funktion.

Pragmatische Aspekte: Caffi / Hölker formulieren, dass “pragmatic aspects mainly concern the purpose and effect of the use of examples in a context” (1995, S. 12) und führen beispielhaft didaktische Funktionen des Beispielgebrauchs wie etwa die Erleichterung von Verstehen oder die bessere Erinnerbarkeit an. Eine solche Beschreibung “focusses on contextual functions, on perlocutionary goals” (Caffi / Hölker 1995, S. 13), und eine solche Redeweise beinhaltet, Exemplifikation als Sprechakt zu betrachten: Exemplifikation „can also be viewed as a speech act” (Caffi / Hölker 1995, S. 13) und stellen fest, dass „the problem of what kind of act exemplification (...) has not yet been solved satisfactorily” (1995, S. 13). Es wird vorgeschlagen, Exemplifikation als einen Sprechakt zu sehen, der eine andere, eine „Hauptilokution“ unterstützt:

„Without entering into the intricacies of the problem here, we can argue that exemplification as a speech act is based on a cotextual relation and functions as an *underpinning* of the main illocution” (Caffi / Hölker 1995, S. 13, Hervorh. H.R.).

Wie in Kapitel 5 ausführlich thematisiert, lässt sich die Vielfalt der Beispielverwendungen in natürlicher Sprache als komplexe Sprachhandlung im Sinne Heringers (1974), verknüpft mit dem Konzept der initialen Sprechhandlung wie bei Liebert (2002) oder der Hierarchisierung von sprachlichen Handlungen in Handlungsmustern wie etwas bei Fiehler / Kindt / Schnieders (2002) angemessener konzeptualisieren als in einem einfachen Sprechaktmodell. Die Konzeptualisierung von Beispielverwendung im Rahmen der Handlungssemantik zeigt

hier auch einen Weg zwischen der konkreten Ebene der linguistischen Ausdrücke und der Handlungsebenen - im Konzept von Heringer (1974) steht ÄUSSERN – als das Äußern der konkreten „linguistic objects“ – stets am Ende der Handlungskette.

Metapragmatische Relation: Caffi / Hölker bezeichnen die Exemplifikation zudem als „metapragmatic relation“, denn der Sprecher überschreitet die Grenzen des laufenden Diskurses und sucht – in der Welt oder in seinem Wissen oder typischerweise in seiner persönlichen Erfahrung – etwas, nämlich „evidence of what he / she is claiming. The example is the result of this *excursion beyond the text*“ (S. 13, Hervorh. H.R.). Der Sprecher sammelt Daten, mit denen er seine Argumentation stützen und klarer machen will für seinen Adressaten. Auch Lyons (1989) spricht von „gesturing outside the pure discourse (...) toward support in a commonly accepted textual or referential world“ (S. 28, vgl. dazu genauer Kapitel 3.4.4.) und auch Günther (1995) bezieht sich auf diese, auf Quintilian zurückgehende Redeweise in der „Ausbildung des Redners“ (vgl. dazu Kapitel 4.4.).

Exemplifikation stützt sich auf Hintergrundwissen: Die Autoren nehmen Bezug auf Perelman / Olbrechts-Tyteca und verweisen darauf, dass sich das Beispiel (als typisches Beispiel, vgl. Kapitel 3.2.1.) und die Illustration (als anschauliches Beispiel, vgl. Kapitel 3.2.1.) im Grad der Zustimmung zur regelhaften Aussagen unterscheiden. Es handle sich, da es bei Beispiel und Illustration um die Frage der Übereinstimmung hinsichtlich der regelhaften Aussage gehe, damit auch um geteiltes Wissen. Es bestehe eine Wechselbeziehung, meinen Caffi / Hölker: Je eindeutiger, unumstrittener eine Behauptung sei, umso weniger „brauche“ sie Beispiele. Unumstrittene Behauptungen (wie Postulate) sind demzufolge geteiltes Wissen und können nur illustriert werden: „The more a statement is clear, the less it needs examples. So, to give an example means to rise the issue of consensus“ (Caffi / Hölker 1995, S. 12).

Da Beispiele, mit geteiltem Wissen zu tun haben, produziert jede Kultur, so behaupten Caffi / Hölker, „ihre“ Beispiele und umgekehrt wirken die Beispiele auf die Kultur ein, „reinforcing, reassessing or reframing its systems of beliefs and values. To give examples is thus a type of action which calls into play a metapragmatic awareness (...) rooted in a social and cultural context“ (Caffi / Hölker 1995, S. 12). Dieser Aspekt wird insbesondere bei der Analyse wiederkehrender Beispiele und Beispielmotive in der Immigrationsdebatte relevant werden (vgl. Kapitel 9.9.).

Insgesamt ist Caffi / Hölkers Ansatz vor allem wegen der expliziten Bezugnahme auf die konkrete Äußerungsebene und den explizit relationalen Beispielbegriff wichtig für eine linguistische Analyse von Beispielen. Die Kategorisierung des „exemplificatum“ als „indefinite Beschreibung“ erfasst in der praktischen Analyse einen ganzen Bereich von Realisierungsformen. Allerdings darf nicht vernachlässigt werden, dass es viele Fälle gibt, in denen das „exemplificatum“, das Allgemeine, nicht auf der direkten Äußerungsebene zu finden ist, sondern im Kontext des Gesprächs und auf der Grundlage von Wissen und Annahmen interpretiert werden muss, was das Beispiel „soll“ und wozu es in Bezug steht. Zu analysieren, ob es sprachliche Realisierungen nicht nur des „exemplificans“, sondern des „exemplificatum“ gibt, ist jedoch m.E. in jedem einzelnen Fall ein unabdingbarer Schritt einer linguistischen Vorgehensweise.

4.3. Exemplarische Geschichten in der Alltagskommunikation: Die Analysen von Keppler

Eine Analyse von Gesprächen, die sich ausschließlich mit der Funktion von Beispielen beschäftigt, führt Keppler (1988) vor. In ihrer umfassenden Studie zu Tischgesprächen (Keppler 1994) zeigt sich ebenfalls, dass Beispiele in der Familienkonversation eine wichtige kommunikative Form darstellen, in der „persönlich wichtige Fragen auf allgemeinem Niveau beispielhaft diskutiert werden können“ (Keppler 1994, S. 109). Meinungsverschiedenheiten können, so Keppler, an Hand von konkreten Beispielen ausgetragen werden, ohne dass ein Streitgespräch entsteht. Es werden in beiden Studien authentische Alltagsgespräche anhand von Transkripten analysiert, Keppler verbindet die Ergebnisse mit interessanten soziologischen Schlussfolgerungen. Obwohl keine originär linguistische Arbeit lassen sich Keplers Untersuchungen dennoch in Bezug auf die Analysen von Beispielen m.E. in den Rahmen gesprächslinguistischer Ansätze stellen.⁵⁴ Keppler stellt verallgemeinernd fest, dass Beispiele im Sinne von sogenannten „exemplarischen Geschichten“ in der Alltagskommunikation eine zentrale Rolle spielen, die weit über die Weitergabe oder Verdeutlichung von Informationen und Einsichten hinausreicht (Keppler 1988, S. 39).

Beispiele werden häufig da erzählt, wo es um Erkenntnis von Menschen und Situationen, um Fragen der Moral und praktischen Lebensführung geht: Durch Beispielkommunikation wird, so Keppler, Wissen vermittelt, aber auch gemeinsames Hintergrundwissen wachgerufen oder erneuert, das die richtige Einschätzung des Falles garantiert. „In beispelorientierten Gesprächen, in denen Beispiele den Wert von ‚Geschichten‘ erhalten, verständigen sich die an ihnen Beteiligten auf den sachbezogenen und wertgebundenen *Kontext* ihres Gesprächs“ (Keppler 1988, S. 40, Hervorh. Keppler).

Bei Fragen, die das Zusammenleben in der sozialen Gemeinschaft betreffen, verständigen wir uns fast immer unter Zuhilfenahme von Beispielen: Dies begründet Keppler (1988, S. 40) durch die spezifische Struktur von Beispielen, welche eine spezifische Struktur von Verständigung ermöglicht: Mit Bezug auf Buck (1967 / 1989, wie in Kapitel 3.3.3. dargestellt) verweist Keppler darauf, dass es mit Beispielen möglich ist, sich über ein Allgemeines zu verständigen, das nicht eindeutig zu definieren ist und über das man sich nur im Besonderen angemessen verständigen kann. „Diese Form des Beispielgebens ist es, die meiner Meinung nach charakteristisch für das Erzählen von Beispielgeschichten in alltäglichen Gesprächssituationen ist“ betont Keppler (1988, S. 42). In Bezug auf das Verhältnis zum Allgemeinen werden zwei Arten von Beispielen ausdifferenziert:

„Unselbstständige“ Beispiele / „Fallbeispiele“: Das Beispiel ist ein Beispiel *für* etwas, das prinzipiell auch *ohne* Bezug auf Beispiele formuliert werden kann. Das Beispiel wird zur Erklärung oder Rechtfertigung des Allgemeinen angeführt, es ist nicht „selbstständig“. Keppler fasst den Unterschied als Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein von „Asymmetrie“ von Allgemeinem und Besonderem auf:

⁵⁴ Keppler ist Soziologin, ihre transkriptbasierten Analysen werden jedoch auch von Habscheid (1997) in großer Nähe zum linguistischen Kontext gesehen, er stellt in Bezug auf die Arbeiten Keplers zu Tischgesprächen (1994) fest, dass ihr Vorgehen „thematisch und methodisch sehr enge Bezüge zur linguistischen Gesprächsanalyse aufweist“ (Habscheid 1997, S. 195). Auch Günthner (1995) bezieht sich in ihrer gesprächsanalytischen Untersuchung zur „Entrüstung“ in Beispielgeschichten explizit auf Keppler (vgl. dazu Kapitel 4.4).

„Das Allgemeine, so könnte man auch sagen, dominiert hier das Besondere; die besonderen Fälle sind Fälle, die ‚unter‘ das betreffende Allgemeine fallen, nachdem die entsprechende Regel einmal etabliert oder der entsprechende Zusammenhang einmal entdeckt worden ist.“ (Keppler 1988 S. 44).

Diesen unselbstständigen Beispielen ordnet Keppler zwei „Verwendungsaspekte“ zu. Sie sollen zum einen dazu dienen, einen nicht oder noch nicht verstandenen Zusammenhang oder Sachverhalt zu verdeutlichen. Zum anderen sollen sie eine noch (oder noch nicht genügend) beglaubigte allgemeine oder zu verallgemeinernde Aussage belegen. Keppler geht zudem auf die Wirkungsabsichten ein, die mit solchen Beispielverwendungen einhergehen: Beim Rezipienten soll eine Veränderung vom Nicht-Verstehen zum Verstehen, bzw. vom Nicht-Glauben zum Glauben bewirkt werden. Die Verdeutlichungs- und Belegfunktion von Beispielen ist jedoch nicht notwendigerweise eine „belehrende Funktion“: „Sie kann sich auf die Erfüllung der Erfordernis der Klarheit des Redens und der Einsichtigkeit von Argumentationen beschränken“ meint Keppler (1988, S. 43). Die theoretische Dichotomisierung von zwei Beispieltypen ist m.E. für die Analyse von Beispielverwendung in Gesprächen nicht angemessen, es zeigt sich auch in Keplers Analysen, dass Beispiele und Beispielgeschichten häufig als multifunktional verstehbar sind.

„Selbstständige“ Beispielgeschichten: Die „relativ selbstständigen“ Beispielgeschichten, die Keppler analysiert, weisen zwar über sich selbst hinaus, aber sie verweisen nicht auf etwas Allgemeines, das *unabhängig* von den Beispielen fassbar wäre. Die selbstständigen Beispielgeschichten bestimmen dagegen *Typen von Situationen*, in denen das Allgemeine gilt. Keppler nennt ihre Beispielgeschichten deshalb auch „Situationsbeispiele“, die Beispielgeschichte

„verweist auf *Situationen der Geltung des Allgemeinen*, eines Allgemeinen, das unabhängig von der Anwendung auf Situationen eine *erst durch die Beispielverständigung prägnant bestimmten Typs* keine klare Bestimmung und folglich keine Geltung hat. Statt von *Beispielgeschichten* könnte man hier also auch von *Situationsbeispielen* reden, weil hier das Verständnis dessen, wofür etwas ein Beispiel ist, nur zusammen mit einem Verständnis der Situationen gegeben ist, in denen es seine Bedeutung hat“ (Keppler 1988, S. 44, Hervorh. Keppler).

Entwurf eines Charakterbildes durch Beispielgeschichten: Keppler analysiert Situationsbeispiele in konkreten Gesprächen. So betrachtet sie ein Gespräch von zwei Frauen (Marlies und Sonja) über Sonjas Chef, Herrn Hübner-Voss. Sonja kritisiert ihren Chef mit den Worten, sie hätte manchmal das Gefühl

„ich wär zu seim Privatvergnügn do abschtellt also: (-) wenn er halt pfeift, daß ich dann (-) gleich Stamm-Stehen sollt“ (Keppler 1988, S. 44)

Auf die Nachfrage von Marlies „ja inwiefern Stramm-Stehn“ erzählt Sonja verschiedene Interaktionssituationen mit dem Chef. Diese Erzählungen versteht Keppler als „Beispielgeschichten“. Sie bestehen z.B. daraus, dass Sonja über eine Situation berichtet, in der ihr Chef ins Zimmer kam und erwartet hatte, dass sie ihre Arbeit sofort unterbrechen würde, wenn er den Raum betritt. Sonja schildert danach noch drei weitere, ähnliche Episoden. Was das dem Arbeitsverhältnis „nicht angemessene“ Verhalten des Chefs ist, wird, so Keppler, nicht „definitiv“ festgelegt, sondern in Anführung der Beispiele verhandelt – es gäbe auch keine allgemeinere Formulierung, die Gleiches wie die Beispiele leisten würde (Keppler 1988, S. 48).

Im Verlauf des Gesprächs wird das Charakterbild des Chefs durch fünf weitere Episoden weiter ausgemalt. Marlies hatte Hübner-Voss anfangs relativ positiv („ganz umgänglich“) gesehen. In der Beurteilung der konkreten Handlungen, die in den Beispielgeschichten geschildert

werden, sind sich die beiden Frauen jedoch einig. Für verschiedene Aspekte der Chef-Persönlichkeit (z.B. seine Neigung zur Bequemlichkeit) werden Beispielgeschichten erzählt, so dass sich – wie Keppler es nennt – eine Art Mosaik ergibt:

„Die jeweiligen Charaktereigenschaften werden *im Besonderen* vorgeführt und im Gang von Beispiel zu Beispiel rekonstruiert, ohne daß der Sinn der Beispiele sich wie eine Summe extrahieren ließe. Einem Mosaik gleich wird ein Charakterbild des Hübner-Voss entworfen, in dem die einzelnen Elemente den Charakter des Ganzen bestimmen und gleichwohl ihre eigenen Aussagekraft behalten.“ (Keppler 1988, S. 48, Hervorh. Keppler)

Betrachtet man diese Analyse Kepplers, so fällt auf, dass es durchaus eine allgemeine Formulierung gibt, die die Geschichtenpräsentation einleitet, denn zu Beginn wird das Verhalten des Chefs ja regelhaft verallgemeinernd beschrieben: „wenn er pfeift, daß ich dann gleich dann (-) gleich Stramm-Stehen sollt“. Zudem wird abschließend eine Art Fazit bezüglich des Verhaltens des Chefs gezogen. Keppler bezeichnet es als eine Art Gesamtresümee (das sie mit „Trau keinem Chauvi nicht“ umschreibt), dem sie aber nur untergeordnete Bedeutung zuweist, dieses Resümee liefere

„nicht mehr als den roten Faden, durch den die Beispiele verbunden sind und selber nur in der Kette der Beispiele als verbindliche Richtschnur des Gesprächs wahrnehmbar wird“ (Keppler 1988, S. 49).

Dies lohnt eine genauere Betrachtung. Sonja und Marlies sind sich einig, dass das Verhalten des Chefs typisch für einen „Chauvi“ sei und Sonja beschreibt ausführlich auf *allgemeiner* Ebene, was ein solches Verhalten ausmacht (Keppler 1988, S. 48):

325: Sonja: Ja also die= die= die
326 (1.6)
327 die Schowis=
328 Marlies: =s is unglaublich weisch!
329: Sonja: Un die (-) also: soblald de ihne irgendwo n klei'n
330 Finger gibsch dann packn se zu
331 (1.0)

Es liegt hier, zusätzlich zur Klassifizierung als „Chauvi“ (also der „Unterordnung“ der Beispiele unter einen allgemeine, präexistente Kategorie), auch noch eine explizite Formulierung einer allgemeinen Regelhaftigkeit vor: „sobald de ihne irgendwo n klei'n Finger gibsch dann packn se zu“ formuliert Sonja in Zeile 329/330. Im Sinne von Müller / di Luzio (1995) könnte man dies (die einleitende allgemeine Formulierung, die Beispielgeschichten und die quasi schlussfolgernde, allgemeine abschließende Formulierung) als eine typisch dreischrittige „developing conclusion“ ansehen (vgl. dazu Kapitel 4.7.) Zwar ist Keppler einerseits unbedingt zuzustimmen, dass nur die Beispiele das vielschichtige Charakterbild und die Typisierung des Chefs ermöglichen, aber andererseits ist m.E. festzuhalten, dass nur die deutlich vorhandene Bezugnahme auf eine allgemeinere Dimension die Beispiele überhaupt zu Beispielen macht und sie so unterscheidet von beliebigen Alltagserzählungen. Die allgemeine Eingangsformulierung und das typisierende Fazit (der von Keppler selbst bemerkte, aber m.E. in seiner Bedeutung unterschätzte „rote Faden“) etablieren die lange Geschichtenreihe deutlich als *Beispiel*erzählungen. Geschichten, von denen wir nicht wissen, ob sie beispielhaft gemeint sind, die wir einfach nur als Berichte über Tatbestände auffassen, sehen wir u.U., um mit den Worten Sacksteders zu sprechen, als „relativ uninteressant“ an (Sacksteder 1962, S. 94, vgl. dazu Kapitel 3.3.2). Es kommt m.E. nicht darauf an, ob und wie ausführlich etwas Allgemeines auf der sprachlichen Oberfläche realisiert wird – relevant ist nur, dass *irgendwie* (und sei es nur kontextuell) verstehbar wird, dass etwas (eine Erzählung, eine Geschichte

etc.) über sich selbst hinausweisen soll. Dies aber ist m.E. die notwendige Bedingung, um von Beispielhaftigkeit sprechen zu können.

Es zeigt sich auch, dass die zuvor eingeführte scharfe Unterscheidung von Fallbeispiel und Beispielgeschichte hinsichtlich der Funktionen m. E. überflüssig ist. Denn aufgrund der Tatsache, dass die Freundin Zweifel an Sonjas negativer allgemeiner Einschätzung des Chefs zum Ausdruck bringt, können die Beispielgeschichten über Hübner-Voss zugleich als Beweis für die eingangs formulierte Einschätzung und Bewertung interpretiert werden – dies sieht auch Keppler selbst so (Keppler 1988, S. 56), ohne jedoch ihre Unterscheidung anzuzweifeln. Wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch vielfach zeigen wird, scheint Multifunktionalität kennzeichnend für viele Situationen von Beispielverwendung zu sein.

Soziale Typisierung / Fremdtypisierung durch Beispielgeschichten: Durch die Beispielgeschichten wird der Chef nach Keppler „als moralischer Charakter etabliert“ (1988, S. 49) und einer sozialen Typisierung unterworfen, er erscheint als „Exemplar“ eines bestimmten sozialen Typus:

„Über die Beispiele wird individuelles Verhalten zu einem typischen erklärt, typisch für die konkrete Person, typisch aber auch für eine Gruppe von Personen, als deren Mitglied die besprochene Person daher betrachtet werden kann und hinkünftig betrachtet werden wird“ (Keppler 1988, S. 49).

Selbsttypisierung durch Beispielgeschichten: In den Beispielgeschichten über den Chef kommt nicht nur der Chef, sondern auch die erzählende Person selbst vor, so dass durch die Beispiele nicht nur eine Fremdtypisierung, sondern auch eine Selbsttypisierung stattfindet, indem das eigene und das „fremde“ Verhalten, die verschiedenen Wertmaßstäbe und Ansprüche kontrastiert werden (Keppler 1988, S. 49). In dem Augenblick, in dem der Sprecher / die Sprecherin Handlungsbeteiligte in der Beispielerzählung sind, können sie sich selbst in der ihnen angemessen erscheinenden Art darstellen und haben die Möglichkeit – so könnte man an die linguistische Terminologie anschließen – Imagearbeit zu betreiben.

Beispiele als Verweise auf bereits Bekanntes: In weiteren Analysen stellt Keppler heraus, dass Charakterisierungen und Einordnung einer Person als bestimmter sozialer Typ auch *ohne* ausführliche Beispielgeschichten erfolgen kann – und zwar dann, wenn die Person, um die es geht, allen Kommunikationsbeteiligten bekannt ist. In einem von ihr analysierten Gesprächsausschnitt wird z.B. eine der gesamten Gesprächsrunde bekannte Person, „Alois“ von einem Gesprächsteilnehmer als „Chauvi“ bezeichnet und anschließend werden drei typische Äußerungen von Alois zitiert. *Punktuelles* Ansprechen bestimmter, allen Kommunikationsbeteiligten bekannten, typischen Verhaltensweisen von Alois reicht also aus für eine gemeinsame Verständigung über Alois' Charakter aus, Alois wird „als Exemplar des sozialen Typus ‚Chauvi‘ verortet“ (Keppler 1988, S. 51, nachfolgendes Transkript S. 50f.):

05 Mutter: Ah weisch die (---) a die hats nit besonders nett bei
06 ihm Alois::s hmkkrrhm do hat se [garnix zu sa:ge
07 Vater: [Do steht se unter Kuratel
08 2.0
09 Alfred: Des s so n richtiger (-) wie dät Uli sage (-) Scho[wi
10 Ulrike: [Schowi
11 Alfred: Sitzt in Sessel nei „Bring mer meine Schuh“
12 [„Warum is Esse no nit fertich“ „Ah des schmeckt
13 Ulrike: [Ja ja ja
14 Alfred: widr et!“

Vergewisserung über einen gemeinsamen Erfahrungshorizont: Es wird also - so stellt Keppler anhand des kurzen Gesprächsausschnitts zum Thema Alois heraus - durch die Beispiele, die Alois-Zitate, nichts Neues mitgeteilt, denn alle Kommunikationsbeteiligten kennen die Situationen, die mit den Beispielen angesprochen werden. Daraus zieht Keppler nun den Schluss, dass der Sinn des Beispielgebens hier darin besteht, sich des gemeinsamen Erfahrungshorizonts zu vergewissern und zu erinnern und so eine beziehungserhaltende und -festigende Funktion vorliegt. Keppler fasst zusammen, dass

„ (...) der Sinn dieser Beispiele weder im Austausch noch in der Bestätigung von Informationen liegt. Beispiele in Gesprächen können dazu dienen, etwas Bekanntes als etwas Bekanntes, die Bekanntheit des Bekannten also, in Erinnerung zu rufen und im alltäglichen Zusammenhang lebendig zu halten“ (Keppler 1988, S. 51).

M.E. ist aber die „Bekanntheit“ von Beispielen kein Merkmal, dessen Auftreten allein solche ausschließenden Schlussfolgerungen hinsichtlich der Funktionen erlaubt. „Chauvi“ stellt eine explizite Formulierung einer *allgemeinen* sozialen Kategorie dar, unter die Alois fällt (also hier läge nach Keplers Dichotomisierung sogar ein „unselbstständiges Beispiel“ vor). Gerade die Typisierung der besprochenen Person Alois als „Chauvi“ ist aber, nach meinem Eindruck, in der Gruppe etwas Neues, die Angemessenheit der Typisierung wird allerdings an – allen Familienmitgliedern bekannten – Beispielen aufgezeigt: Die Beispiele belegen die Kategorisierung des Alois *als Chauvi*, indem solche Verhaltensweisen von Alois ausgewählt und geschildert werden, die die Einordnung in die Kategorie nach Ansicht des Beispielgebers rechtfertigen, weil sie „typisch“ für einen „Chauvi“ sind. Keppler selbst verweist darauf, dass Begriffe wie „Chauvi“ durch Beispiele auf konkrete Situationen und individuelles Verhalten „rückbezogen“ werden, dass durch die Beispiele ein Vorverständnis des Begriffs aktiviert wird (Keppler 1988, S. 50).

Der „Sinn“ der Beispielverwendung ist m.E. in dem betrachteten Ausschnitt also nicht *allein* darin zu sehen, das allseits bekannte Charakterbild des Alois in Erinnerung zu rufen, sondern der Familie durch die Typisierung von Alois als „Chauvi“ einen *neuen* begrifflichen und evaluativen „Zugriff“ auf eben diesen Alois zu eröffnen.

Beispielgeschichten als Ort der Bewertung und Aushandlung sozialer Verhaltensregeln: Bei der Verwendung von Beispielgeschichten in Alltagsgesprächen geht es, so stellt Keppler fest, häufig nicht um die Richtigkeit von Behauptungen, sondern um die Richtigkeit und Falschheit von Verhaltensweisen. Allgemeine soziale und moralische Regeln werden zwar häufig ausformuliert, jedoch nicht in „situationsübergreifender Allgemeinheit“ (Keppler 1988, S. 53) diskutiert, sondern stets so verhandelt, dass über *Situationen* gesprochen wird, in denen sie relevant sind. Kommunikation über soziale und moralische Regeln *ohne* Situationsbindung, gibt es, so Keppler, nicht:

„Die Anwendung, Erprobung, Umbildung und Revision solcher Verhaltensregeln ist ein entscheidender Teil unserer alltäglichen Kommunikation (...). Auch wenn die sozialen und moralischen Regeln nicht selten ausgesprochen oder sogar als Regeln aufgestellt werden, so werden sie *hier niemals in ihrer bloß situationsübergreifenden Allgemeinheit* diskutiert. Ihre Erörterung erfolgt am Beispiel von Situationen, aus denen sie ihre Verbindlichkeit und Fragwürdigkeit im alltäglichen Handeln gewinnen. (...) Beispielgeschichten der betrachteten Art legen soziales Verhalten in einer offenen Reihe von Situationsdeutungen fest.“ (Keppler 1988, S. 53f., 54, Hervorh. H.R.).

In Beispielgeschichten findet ein Prozess der Typisierung von Handlungsweisen und damit auch eine Verständigung darüber, was „richtiges“ und „falsches“ soziales Verhalten darstellt (Keppler 1988, S. 50). Wenn es um soziales Verhalten geht, sind Beispielgeschichten deshalb unabdingbar:

„Während wir uns in vielen Bereichen und über viele Themen mit Hilfe von Beispielgeschichten verständigen *können, müssen* wir diese Gesprächselemente immer dort in Anspruch nehmen, wo es im Alltag um die Mitteilung und Bewertung sozialen Verhaltens geht“ (Keppler 1988, S. 54, Hervorh. Keppler).

Beispielgeschichten dienen somit bei Keppler vordringlich der Verständigung auf den angemessenen Umgang miteinander und dienen der Auseinandersetzung mit und Schaffung von sozialen / moralischen Regeln (vgl. dazu auch die im nächsten Kapitel thematisierte Analyse von Günthner (1995), die sich auf die Analysen Kepplers bezieht). Auch in Kepplers Analyse von Tischgesprächen (Keppler 1994) wird dies deutlich: In den untersuchten Familiendiskussionen spielen Beispiele immer dann eine wichtige Rolle, wenn es um Mitteilung und Bewertung von sozialem Verhalten geht. Die Familiendiskussionen leben, so die Autorin, von konkreten Beispielen, anhand von Beispielen werden Normen und Regeln diskutiert, verworfen, modifiziert etc.:

„Durch die erzählende Aktualisierung bereits gemachter oder probeweise – anhand eines Beispiels – vorweggenommener Erfahrungen wird hier ethische Erfahrung kommuniziert und ein (wenn auch nicht immer vorbehaltlos von allen geteiltes) Wirklichkeitsverständnis formuliert, das für die Identität der Familie als Familie von eminenter Bedeutung ist“ (Keppler 1994, S. 109).

Mit Bezug auf Wellmer (1986) stellt Keppler (1988) heraus, dass nicht die Aufstellung von Normen die entscheidende Rolle für die Alltagsmoral spielt, sondern die Gewinnung eines gemeinsamen Situationsverständnisses: „Soziale Regeln können nur dort unverstellt zur Geltung gebracht werden, wo exemplarische Situationsdeutungen erzählend ausgehandelt werden“ (Keppler 1988, S. 55).

Durch Beispielgeschichten findet „gesprächsvermitteltes Lernen“ statt: Lernen in diesem Sinn meint bei Keppler, dass wir eine Situation durch „Beispielgespräche“ anders verstehen lernen, dass wir lernen, einen Charakterzug zu bewerten, oder dass wir lernen, uns in den bestimmten Situationen anders zu verhalten (Keppler 1988, S. 55). Lernen wird aber als eine gemeinsame Verständigungsleistung verstanden – mit Bezug auf das vorgestellte Gespräch zwischen Marlies und Sonja formuliert Keppler:

„Sonja verständigt sich *mit* Marlies darüber, wie bestimmte Verhaltensweisen und davon abgeleitet der Charakter eines Menschen zu beurteilen sind und welcher Gruppe von Menschen dieser zuzuordnen ist. (...) Interaktiv relevant ist in diesem Beispiel nicht so sehr Sonjas bessere Kenntnis des Hübner-Voss als vielmehr das gemeinsame Interesse von Sonja und Marlies, von jemandem wie Hübner-Voss ein klares Bild zu gewinnen. Dieses gemeinsame Interesse muß sich in der beispielgebenden und Beispiele kommentierenden Rede selbst bewähren“ (Keppler 1988, S. 56, Hervorh. Keppler).

Beispielgeschichten haben beziehungserhaltende und -stiftende Funktion: Indem Beispielerzähler und Beispielrezipient(en) die Beispielsituation zusammen „erleben“ und bewerten, wird ein gemeinsamer Zusammenhang und Horizont geschaffen, beide Kommunikationspartner sind gemeinsam in eine Situation hineinversetzt. Es wird ein gemeinsamer Kontext geschaffen, der weitere, zukünftige Gespräche ermöglicht:

„Wer einem anderen, den er als Gleichberechtigten und zu einem gewissen Grad als Gleichgesinnten anerkennt, ein Beispiel erzählt, teilt ihm nicht einfach etwas mit, er versetzt sich *mit* dem anderen in eine bestimmte Verstehenssituation, in der beide einen gemeinsamen Kontext für die Einschätzung der in Rede stehenden Angelegenheiten suchen oder erneuern. Und Gespräche im Alltag, wovon immer sie handeln mögen und wozu immer sie sonst noch gut sein mögen, haben fast immer auch den Sinn, für die Erhaltung und Erweiterung eines gemeinsamen Kontextes für *weitere* Gespräche im Alltag zu sorgen. Es ist daher nicht verwunderlich, daß wir in Gesprächen, in denen wir uns etwas zu erzählen haben, ohne allerlei Beispielgeschichten nur selten auskommen“ (Keppler 1988, S. 56, Hervorh. H.R.).

Beispiele nehmen im *sozialen* Leben der Menschen also nach Keppler eine zentrale Rolle ein – dies macht die beobachtbare Allgegenwart von Beispielen in alltäglichen Gesprächskontexten erklärbar. Auch in den in dieser Arbeit betrachteten Gesprächen geht es um Fragen des Zusammenlebens und Fragen nach dem „richtigen“ oder angemessenen Verhalten, sei es in Bezug auf die vielfältigen Aspekte des Zusammenlebens von Immigranten und „Einheimischen“ in den Immigrationsdiskussionen, sei es im Kontext von Konfliktfällen in der Familie in den Mütter-Töchter-Gesprächen oder im Zusammenhang mit der Auseinandersetzung in der Talkshow „Nachtcafé“ darum, ob es so etwas wie seriöse Psychotherapie gibt. In all diesen, von mir untersuchten, Gesprächskontexten bilden Beispiele – entsprechend Keplers Erwartungen – häufig zentrale Figuren der Interaktion. Allerdings ist Trennung von selbstständigen Beispielgeschichten und (angeblich) letztlich verzichtbaren, unselbstständigen Fallbeispielen m.E. nicht angemessen: Beispiele und die (auch in Keplers Gesprächsausschnitten stets erkennbaren) Bezugnahmen auf etwas Allgemeineres sind in der Gesprächsrealität sehr vielfältig in ihren Realisationsformen und in den meisten Verwendungssituationen typischerweise auf verschiedenen Ebenen der Interaktion mehrfach funktional interpretierbar.

4.4. Entrüstung in Beispielgeschichten: Günthners Analysen zur interaktiven Konstruktion von moralischen Werten

Die gesprächsanalytische Untersuchung Günthners stellt eine besondere Dimension der Beispielverwendung in den Mittelpunkt, nämlich die Konstruktion einer gemeinsamen moralischen Perspektive und damit die Versicherung der Interaktionspartner über einen geteilten Norm- und Wertehorizont. Dies wird möglich durch die, durch *Beispiele* „erzeugte“ gemeinsame Entrüstung der Interaktionspartner. Günthner verbindet dabei eine (knappe) theoretische Konzeptionalisierung von Beispiel (sie greift dabei auf Perelman zurück) mit der linguistischen, mit gesprächsanalytischer Genauigkeit durchgeführten Analysen authentischer Alltagsgespräche.

Moralische Urteile über dritte Personen sind, so Günthner (1995, S. 147), generell eine „sensible Angelegenheit“. Beispiele oder Beispielgeschichten, die das typische Verhalten der beurteilten Person in einer konkreten Situation lebendig schildern, werden deshalb von den Sprechern und Sprecherinnen zur Stützung ihres moralischen Urteils verwendet („use as evidence to substantiate their assessments“, Günthner 1995, S. 147). Beispielgeschichten dienen aber darüber hinaus der Veranschaulichung und insbesondere der interaktiven Konstruktion gemeinsamer moralischer Werte und emotionaler Bewertungen:

„It will be argued that exemplary stories not only function to present evidence to substantiate a general claim or to illustrate a general statement but they also have important functions in the interactive construction of moral values and the creation of congruent emotional evaluations (such as indignation) regarding the presented fact“ (Günthner 1995, S. 147).

Günthner stellt fest, dass rhetorische Mittel und besonders der Gebrauch des „*exemplums*“ hauptsächlich an geschriebenen Texten untersucht wurden. Auch sie betont die Notwendigkeit, die Rhetorik der Alltagsargumentation und die Frage „whether traditional rhetorical elements and figures of organizing and structuring texts can also be found in everyday conversations“ (Günthner 1995, S. 148) zu untersuchen, insbesondere im Kontext der Funktionen von Beispielen und Beispielgeschichten in Alltagsgesprächen.

In Bezug auf ihr Beispielverständnis geht Günthner auf das Beispiel als natürlichem Beweis im Sinne der antiken Rhetorik ein, d.h. als einen Beweis, der vom Sprecher mithilfe seiner Erfahrung und Wahrnehmung „außerhalb“ der *causa* gefunden werden muss. Die Verbindung von *causa* und *exemplum* wird vom Sprecher hergestellt (vgl. dazu auch Lyons (1989), der in diesem Kontext die Realitätskonstruktion thematisiert, vgl. dazu Kapitel 3.4.4.). Beispielverwendung sieht Günthner mit Bezug auf Lausberg (1960) als Induktion: „By use of an example, the speaker (...) refers to an issue beyond the actual situation at hand and employs the method of *inductio*. The *exemplum* (...) seeks to reveal a general law or structure by providing a particular case“ (Günthner 1995, S. 148, Hervorh. Günthner). Dieses „Hinausverweisen“ wird – wie bereits gesehen – auch bei Lyons (1989, vgl. Kapitel 3.4.4.) und Caffi / Hölker (1995, vgl. Kapitel 4.2.) als relevantes Charakteristikum der Beispielverwendung thematisiert.

Günthner nimmt im Weiteren allerdings hauptsächlich Bezug auf Perelman (1979, 1982) und seine (auch in Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) weiter ausgeführte) Unterscheidung von anschaulichem / illustrierendem und typischem Beispiel.⁵⁵ Die Beispielgeschichten, die Günthner untersucht, werden in erster Linie als – im Sinne von Perelman – illustrierenden, veranschaulichenden Beispiele betrachtet. Günthner entdeckt in einer ihrer Fallanalysen jedoch auch den bei Perelman beschriebenen unmerklichen Übergang vom typischen zum illustrierenden Beispiel, d.h. es werden verschiedene Beispiele präsentiert, die zunächst das moralische Urteil der Sprecherin Hilla begründen, die folgenden Beispiele werden aber dann von Günthner als illustrierend eingeschätzt. Mit dem Übergang zur illustrierenden Funktion geht, so beobachtet Günthner, auch ein Wechsel in den Erzählmodus einher. Die Sprecherin Hilla berichtet in dem analysierten Gespräch von ihrem China-Aufenthalt, bei dem sie afrikanische Studenten getroffen hatte, die die Chinesen aufgrund eigener Erlebnisse als „durch und durch rassistisch“ gegenüber Schwarzen einschätzten. Um diese moralische Bewertung geht es dann im Folgenden:

„Instead of providing a simple argument in favour of a morally sensitive assessment, Hilla presents exemplary stories and thereby not only claims authenticity (...) but also changes the interactive modality from argumentative to a narrative one. Whereas the two short examples (...) function merely to ‚establish a rule‘ (Perelman 1982), the exemplary stories moreover provide a lively illustration of the rule by reconstructing and staging the past event“ (Günthner 1995, S. 157).

Beispielgeschichten als Re-Präsentation von Vergangem: Günthner versteht mit Bezug auf Berger / Luckmann (1993) Beispielgeschichten als eine Reproduktion und Re-Präsentation des Vergangenen, der Erzähler „remodels knowledge of the past according to the situative communication intention and s/he imprints the process of narration into the reconstructed event“ (Günthner 1995, S. 149). Die vergangene Erfahrung wird in die Gestalt einer Geschichte geformt, es werden die relevanten Aspekte ausgewählt und in den Vordergrund gestellt. Die Erzählform ist grundlegend für die Vermittlung von und die Bezugnahme auf (vergangene) Erfahrungen, wir nehmen uns selbst im Zusammenhang von „Geschichten“ wahr, stellt Günthner mit Bezug auf Stierle (1979) heraus.

„Affective loading“ von Beispielgeschichten: Günthner geht in einzelnen Fallanalysen der Verwendung von selbst erlebten Beispielgeschichten speziell im Zusammenhang mit moralischen Bewertungen / Urteilen nach und kommt anhand ihrer Analysen zu dem Ergebnis, dass die Beispielgeschichten das moralische Urteil durch eine konkrete, affektiv „geladene“ Situa-

⁵⁵ Das typische Beispiel begründet eine Regel, wohingegen das anschauliche Beispiel lediglich die Zustimmungsbereitschaft zu einer bereits akzeptierten Regel verstärkt (vgl. dazu entsprechendes Kapitel 3.2.1.2).

tionsschilderung veranschaulichen. Dieses „affective loading“ verstärkt die emotive Komponente einer Beispielgeschichte, es kommt durch lexikalische, prosodische und strukturelle Parameter zustande, Günthner (1995, S. S. 154 f.) beschreibt die folgenden:

- „Extreme case formulations“: In Günthners Analysebeispielen sind dies Ausdrücke wie „unheimlich interessant“ , „ganz irre Geschichte“ , „DURCH. UND. DURCH. RA.SSIS.TISCH.“ oder „stehen immer zuletzt in der Schlange“. Die Ereignisse und Handlungen werden dabei als regelhafte, typische dargestellt.
- Prosodische Markierungen
- Textuelle Organisation: Die Beispielgeschichten werden einer generellen Behauptung *untergeordnet*, stellt Günthner fest. „Narratives are *produced subsequent* to the general assessment and give particularized, highly dramatized and detailed ‚accounts‘ which are designed to provide personal and empirical evidence for the narrators morally evaluation“ (S. 155, Hervorh. H.R.).
- Konstruktion von Ungleichgewichtigkeit: In der Beispielgeschichte wird interaktiv eine Ungleichgewichtigkeit konstruiert zwischen angemessenem und unangemessenem, moralisch falschem Verhalten. Eine harmlose Handlung wird kontrastiert mit einem unangemessenen Verhalten, diese Konstruktion von Ungleichgewichtigkeit ist ein rhetorisches Mittel der Dramatisierung, und ist ebenfalls wirksam für die Erweckung von Affekten beim Rezipienten.

Es werden keine moralischen Normen und Werte expliziert (etwa „Man sollte nicht rassistisch sein“), sondern es wird nur hingewiesen auf diese Normen, indem die allgemeine Aussage („China ist durch und durch rassistisch“) gestützt wird durch Beispiele in Form von Beispielgeschichten. Anschauliche Rekonstruktionen der Ereignisse erzeugen Beteiligtsein und laden den Rezipienten zum *alignment* in Form von Mitentrüstung ein, „exemplary stories are essential genres für doing ‚moral work‘“, betont Günthner (1995, S. 157).

Bei „nur“ veranschaulichenden / illustrierenden Beispielen verweist Günthner unter Bezugnahme auf Perelman darauf, dass die Vergegenwärtigung, die Schaffung von „Präsenz“ im Bewusstsein des Rezipienten, eine wesentliche Qualität dieser Beispiele ist und die Rolle der Anschaulichkeit in der Argumentation bisher vernachlässigt wird. Das Präsenz-Verschaffen hat aber wesentliche Bedeutung im Kontext der moralischen Urteile: Durch die Konkretisierung schaffen die Beispielgeschichten dem negativen moralischen Urteil des Sprechers / der Sprecherin *Präsenz* im Bewusstsein des Rezipienten, indem sie seine Affekte erwecken und dadurch „Co-Entrüstung“ ermöglichen: „They invite the recipients to *display* their involvement in congruence to the narrator’s emotional stance. Thus the examples given are affectively framed and take a morally evaluative stance concerning the events presented“ (Günthner 1995, S. 150, Hervorh. H.R.). Günthner verbindet ihre Ergebnisse der Beobachtung konkreter Interaktionen mit den Begriffen der antiken Rhetorik:

„Exemplary stories (...) illustrate the rule by providing concrete, affectively loaded situations. (...) By means of concretization they give the negative assessment a certain presence in the consciousness of the recipients and they arouse (*movere*) the recipients’ affects and create *pathos* (in form of indignation)“ (Günthner 1995, S. 171, Hervorh. Günthner).

Über die Schaffung von Präsenz wird also letztendlich die gemeinsame Entrüstung von Erzählerin / Erzähler und Rezipientin / Rezipient möglich, über die Funktion des „Anschaulich-Machens“ wird im Fall der Beispielgeschichte zu moralischen Urteilen sozusagen zusätzlich eine Anpassung, eine Synchronisation der Affekte ermöglicht. Der Rezipient wird, durch die – mit den Anzeichen von Entrüstung präsentierten – Beispielgeschichten in die Lage versetzt

und eingeladen, sozusagen auch die „emotionale Perspektive“ des Sprechers / der Sprecherin auf das dargestellten Ereignis zu übernehmen.

Notwendige Aufgaben für die Erzeugung moralischer Entrüstung: Für die oben genannten Zwecke muss aber der Sprecher / die Sprecherin verschiedene interaktive Aufgaben in Bezug auf die Beispielgeschichten bewältigen (Günthner 1995, S. 171f):

1. Die Beispielgeschichte muss als authentisch ausgewiesen werden: Damit die Interaktionsteilnehmer von dem moralischen Urteil überzeugt werden, muss die Beispielgeschichte glaubhaft und „objektiv“ erscheinen. Diese Authentizität wird durch verschiedene Objektivierungsstrategien erzeugt, die das Ereignis in der „Realität“ verankern, so etwa durch die detaillierte Beschreibung von Ort, Zeit, der Atmosphäre des Ereignisses und damit das Ereignis in der Realität verankern.

2. Die Beispielgeschichte muss als Fall einer allgemeinen Regel präsentiert werden: Das Beispiel darf nicht als einmalig oder zufällig erscheinen, „the speaker here provides extreme case formulations, references to different sources and series of different examples“ (Günthner 1995, S. 171). Damit soll der Rezipient von der Ernsthaftigkeit und Regelmäßigkeit des Fehlverhaltens überzeugt werden.

3. Die Beispielgeschichte muss als lebendige Interaktion präsentiert werden: Präsenz beim Rezipienten kann nur erzeugt werden, wenn die Beispielgeschichte lebendig „aufgeführt“ wird. Bestimmte Präsentationstechniken des Sprechers / der Sprecherin reduzieren die Distanz zwischen der Welt der Geschichte und der des Rezipienten. Es wird ein gemeinsamer Kontext für die Bewertung des geschilderten Ereignisses etabliert. Solche Präsentationstechniken sind z.B. Detaillierung oder Redewiedergabe. Den Effekt der direkten Redewiedergabe im Rahmen einer solchen „Aufführung“ beschreibt Günthner wie folgt:

„Of course, direct reported speech is not a simple reenactment of what ‚really happend‘. It is a stylistic device to bring the protagonists closer to the audience and to evoke the impression that the recipients are ‚hearing‘ the personae speaking“ (Günthner 1995, S. 163).

In einem von Günthners Analysetranskripten ermöglicht z.B. die Sprecherin Hanna ein solches „Mithören“ (Günthner 1995, S. 161):

25	Hanna:	(...) es hätte bei'
26		gute Bewerbungen von Frauen [gegeben]
27	Sara:	[mhm]
28		und ich hab dann gesacht
29		((hohe globale Tonhöhe)) =JA UND WO SIND DIE GE↑BLIEBEN?

4. „Affektive cooperation“ herstellen: Da die Bewertung anderer Personen eine sehr delikate Angelegenheit darstellt, für die der Sprecher verantwortlich gemacht und gegebenenfalls angegriffen werden kann, ist der Sprecher sehr interessiert daran, dass die anderen Gesprächsteilnehmer seine Bewertung des Verhaltens der dritten Person als unangemessen teilen. Der Sprecher nutzt rhetorische, prosodische, lexikalische und diskursorganisierende Mittel, um diese Übereinstimmung zu erreichen (vgl. oben). So werden die Rezipienten z.B. schon durch die Rahmung der Beispielgeschichte (mit vorangestellter allgemeiner Aussage) dazu ermuntert, die Ereignisse in einer bestimmten Art zu interpretieren, der Sprecher erwartet eine bestimmte Art von Anpassung, d.h. „affective cooperation“ und letztendlich gemeinsame Entrüstung.

„Affective cooperation“ und die kommunikative Konstruktion von moralischer

Entrüstung: Das Ausmaß dieser Kooperation, so Günthner, beeinflusst den Grad der negativen Bewertung der dritten Person. Im Analysebeispiel wird von drei Frauen, Hanna, Eva und Sara, der Fall „Sabine“ besprochen. Sabine, die ehemalige Frauenbeauftragte an der heimischen Fachhochschule der drei Frauen, hat nach Hannas Meinung in Berufungsverhandlungen ihre Funktion nicht wahrgenommen. Zu Beginn lautet Hannas Urteil über Sabine:

10 Hanna: ich find daß die Sabine das nicht so
11 =richtig=wahrgenommen=hat

Sie präsentiert dann zwei Beispielgeschichten, in denen Sabine angeblich „verschlafen“ hat, ihre Aufgabe, Frauen auf die Vorschlagsliste zu bringen, wahrzunehmen. Hanna empfängt, so Günthner „signs of co-indignation“ (S. 164) und zwar sowohl von Eva durch z.B. „*is ja ungläublich*“ also auch von Sara durch z.B. „↑SCHEI:ßE↓“ (Günthner 1995, S. 164).

Nach diesen Zeichen der Mitentrüstung und die damit einhergehende Anpassung an ihre negative Bewertung durch Eva und Sara formuliert Hanna ihre negative Bewertung nun wesentlich schärfer: „die Sabine ist glaub ich wirklich VÖLLIG ungeeignet dafür“ (Günthner 1995, S. 164)

Günthner bezeichnet dies als eine „Eskalation“ der negativen Bewertung, die eine gemeinsame Hervorbringung der Interaktanten darstellt:

„The escalation of the negative evaluation can be treated as an interactively negotiated and thus as cooperative achievement. This shift from an assessment concerning the ‚inadequacy‘ of another’s behaviour to a congruent display of indignation among the interlocuters is achieved by means of exemplary stories: the narrative modality enables the speaker to stage a particular event in detail and evoke the co-participants’ affects“ (Günthner 1995, S. 164).

Die Beziehung zwischen Affekt und Moral: Günthner betrachtet das Verhältnis zwischen Moral und Affekt genauer. Sie bezieht sich auf Tugendhat (1993) der annimmt, dass Gefühle der Empörung, des Ärgers oder der Scham und Schuld immer dann auftreten, wenn jemand seine „moralischen Verpflichtungen“ nicht erfüllt. Solche Gefühlsreaktionen treten auf, weil unmoralisches Verhalten die gemeinsamen Grundlagen der Gemeinschaft gefährdet. Auch Montada (1993), so zeigt Günthner (1995, S. 169) auf, nimmt an, dass Schuldgefühle oder Entrüstung mit der Abweichung von moralischen Normen zu tun haben. Schuldgefühle treten auf, wenn das Individuum *selbst* eine moralische Norm verletzt. Entrüstung tritt dagegen auf, wenn – in den Augen eines Individuums – eine *andere* Person eine moralische Norm verletzt hat. Diese Art von Entrüstung über „Dritte“ wird m.E. im heutigen Sprachgebrauch scherzhaft oft als „Fremdschämen“ bezeichnet – und betrifft nicht nur moralische, sondern z.B. auch ästhetische Normen / Normen des „guten Geschmacks“.

Dass eine emotionale Reaktion auf eine Normverletzung erfolgt, zeigt, dass die Person persönlich betroffen ist und dies wiederum belegt die Identifikation der Person mit der verletzten Norm, die moralische Norm ist Teil der persönlichen Identität:

„Die emotionale Reaktion beweist die persönliche Betroffenheit, und diese Betroffenheit der eigenen Person beweist die Identifikation mit der verletzten Norm: Das Erleben moralischer Normen ist etwas anderes als ein Lippenbekenntnis oder eine lediglich intellektuelle Zustimmung zu einer moralischen Regel, sondern indiziert, daß die entsprechende moralische Norm Teil der persönlichen moralischen Identität, des Selbst, ist“ (Montada 1993, S. 268, Hervorh. Montada).

Warum reagieren Menschen so stark auf von der Norm abweichende Handlungen von Dritten, obwohl sie doch gar nicht selbst betroffen sind, fragt Günthner weiter. Da die morali-

schen Normen internalisiert sind, werden Verletzungen der Normen als Angriff auf ihre Gültigkeit behandelt, erklärt Günthner, mit Bezug auf Bergmann (1987). Co-Entrüstung zu zeigen ist dann eine Form der sozialen Kontrolle, die Teilnehmer konstruieren und bestätigen interaktiv eine gemeinsame moralische Basis.

„By showing one's involvement when a third party violates a social norm I demonstrate my identification with the violated norm and hence, implicitly treat the moral norm as valid. I doing so, I reconfirm it“ (Günthner 1995, S. 171).

Das „display“ der moralischen Entrüstung: In Günthners Beispielgeschichten geht es immer um moralisch verwerfliches, unangemessenes Verhalten von Dritten gegenüber bestimmten Personengruppen (Schwarze, Frauen, Ausländer) – und sowohl die Erzähler der Beispielgeschichten als auch die Rezipienten zeigen ihre moralische Entrüstung und damit auch ihre Identifikation mit der verletzten Norm.

Die moralische Entrüstung zeigen die Interagierenden mittels verschiedener prosodischer und lexikalisch-semantischer Phänomene an, „the term ‚moral indignation‘ can be used to refer to a range of phenomena located on different levels of discourse organization“ (Günthner 1995, S. 170). Günthner spezifiziert hier einerseits das *display* von Entrüstung durch eine speziell platzierte Einheit innerhalb von Äußerungen (wie z.B. emotional gefärbte Adjektive). Diese Einheiten sind strukturell und prosodisch hervorgehoben und sind Indikatoren für erhöhte Affektorientierung. Andererseits zeigt ein Sprecher / eine Sprecherin auch allgemein durch das (oben bereits angesprochene) „affective loading“ Entrüstung an. Die Grenzen zwischen „affective loading“ und Entrüstungssignalen sind dabei fließend.

Moralische Entrüstung als kommunikativer Akt und interaktive Handlung: Indem ein Sprecher eine moralische Bewertung des Verhaltens einer dritten Partei anzeigt, bekennt er sich damit auch zu dieser Bewertung. Dies macht eine bestimmte Art der Rezipientenreaktion relevant: das Äußern eines Signals von Mit-Entrüstung.

„Although signs of indignation are produced by individual interlocutors, indignation is organized as an interactive activity including speaker and recipients. The speaker's display of affective involvement is reacted to and oriented to in the recipient's display of their alignment to it“ (Günthner 1995, S. 170).

Günthner hat regelrechte „Entrüstungsdialoge“ in ihrem Material aufgefunden, die die Interaktivität von „Entrüstung“ besonders deutlich machen.

Günthners Analysen gehen über eine einfache Klassifizierung von Beispielen als illustrierend hinaus. Unter Nutzung der Erkenntnisse aus der „neuen Rhetorik“ von Perelman und Erkenntnissen aus Soziologie und Philosophie kommt sie zu einer überzeugenden Beschreibung einer interessanten „Funktionslogik“ der Beispielgeschichte im Fall von moralischen Urteilen. Über die Funktionen des Begründens / Glaubhaft-Machens einer Regel und des Anschaulich-Machens hinaus beschreibt Günthner sozusagen eine darüber hinausgehende Funktion von Beispielgeschichten im Kontext des moralischen Urteilens, nämlich die interaktive Konstruktion moralischer Werte und die Schaffung übereinstimmender emotionaler Bewertung, wie eben „Entrüstung“. Da die „entrüsteten“, veranschaulichenden Beispielgeschichten durch die Erzählform es schaffen, sich im Perelman'schen Sinn *Präsenz* im Bewusstsein des Rezipienten zu verschaffen und quasi ein Mit- / Nacherleben des Erzählten ermöglichen, wird der Rezipient angeregt, sich emotional mit dem Erzähler zu „synchronisieren“, Mit-Entrüstung zu fühlen und dies zu zeigen („signs of co-indignation“) und damit letztlich Anpassung an das Sprecherurteil zu betreiben. Wenn affektive Kooperation gelingt, si-

gnalisieren die Rezipienten dies deutlich, bis hin zu gemeinsamen „Entrüstungsdialogen“ zwischen Erzähler und Rezipient.

Entrüstung über dritte Parteien kommt aber, so argumentiert Günthner, dann zustande, wenn moralische Normen bei den Interagierenden als Teil des Selbst internalisiert sind. Das Nicht-Befolgen einer Norm (wie es sich in den Beispielgeschichten zeigt) wird als Gefährdung und Angriff auf die Gültigkeit der Norm verstanden. Das Zeigen von Entrüstung durch den Erzähler / die Erzählerin und das Zeigen von Co-Entrüstung durch den Rezipienten / die Rezipientin macht somit deutlich, dass beide die moralischen Normen, die dem negativen Urteil zugrunde liegen, teilen und für gültig halten, diese Normen eine gemeinsame Basis darstellen. Die „Entrüstungsinteraktion“, wie sie Günthner analysiert, ist damit m.E. eine im eigentlichen Sinne *soziale* Handlung, indem sie auf die Stabilisierung der Wertebasis jener sozialen Gemeinschaft abzielt, in der die Interaktionsbeteiligten leben.

Günthners Ansatz lässt sich m.E. zudem erweitern auf alle Arten von Bewertungen, die auf (vermeintlich) gemeinsame, geteilte Normvorstellungen basieren. So kann man sich z.B. auch über „unwissenschaftliches Arbeiten“ oder – wie im Mutter-Tochter-Dialog – über das Aufräumen oder einen Kleidungsstil (EK03), der nach Ansicht der Mutter der allgemeingültigen ästhetischen Norm nicht entspricht, entrüsten:

- 01 M: äh * ach sabine wenn du nur endlich amal * äh lernen würdscht
02 was: zusammen passt * du hasch e geschmack also *
03 jetzt bisch bald zwanzig jahr alt *
04 schließlich müscht amal selber * eh wissen * eh was zusammen passt *
05 un ma zieht net * e e geblümilti jack an un e * un e ka/ un e gestreifte hos * also
06 ich find des wirklich un[möglich!]
07 T: [wieso des] isch * des isch mein geschmack * un: *
08 wenn dein geschmack andersch isch dir * dir gfällt was anderes
09 un ich hab mein geschmack!

Da es sich hier um ein negatives ästhetisches Urteil („unmöglich“) über das eigene Verhalten handelt, zeigt die Tochter keine Co-Entrüstung, es gibt keine gemeinsame, geteilte Wertebasis, sondern die Tochter rechtfertigt ihr „abweichendes“ Verhalten. Die Entrüstung der Mutter zeigt aber, folgt man Günthners Argumentation, dass es sich auf ihrer Seite um eine internalisierte Norm handelt.

Anschaulichkeit als relevanter Aspekt der Beispielverwendung, wie bei Günthner thematisiert, wird später auch in den Arbeiten von Spiegel (2003) hervorgehoben; die Anschaulichkeit von Beispielen wird hier sogar als „Quintessenz“ ihrer besonderen Wirksamkeit in der Alltagsargumentation verstanden (vgl. dazu Kapitel 4.9.). Spiegel, die Schülerargumentationen untersucht, argumentiert allerdings, dass es besonders wichtig sei, dass die Situationen, die in ihrem Material in der Regel in Form von Beispiel-Szenarios geschildert werden, an die gemeinsame Alltagserfahrung, an bekanntes Wissen und vergleichbare Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen anknüpften, an „gemeinsame Welterfahrungen“ und damit auch an vertraute „Gefühlswelten“, dadurch sei Identifikation und Perspektivenübernahme möglich (Spiegel 2003, S. 127).

Im Gegensatz dazu macht Günthner das „affective loading“ an bestimmten Verfahren der Darstellung und dem Erzählmodus fest. Das *alignment* hinsichtlich der Affekte, die „emotionale Perspektivenübernahme“ ist also auch bei Ereignissen möglich, die den Rezipienten nicht bereits aus eigener Erfahrung bekannt sind. Dies stellt eine spezifische Leistung der – Präsenz im Bewusstsein erzeugenden – Beispielgeschichte dar.

Auch Spiegel sieht die Erzeugung von Präsenz im Bewusstsein offensichtlich als zentral an, sie spricht davon, dass Anschaulichkeit „Zugang zum Vorstellungsvermögen der Gesprächsbeteiligten“ (Spiegel 2003, S. 127) ermögliche. Aus Rezipientenperspektive ermögliche die Anschaulichkeit zudem dem Rezipierenden die Überprüfbarkeit des Beispiels hinsichtlich Akzeptabilität (Spiegel 2003, S. 127). Allerdings behauptet Spiegel – trotz ihrer Analysen der rhetorischen Verwendung von Beispielen – dass die Schlüssigkeit beim alltagssprachlichen Argumentieren mit Beispielen letztlich nicht entscheidend sei, wohingegen Günthner von *verschiedenen* rhetorischen Wirkungsmöglichkeiten des Beispiels ausgeht und das Ineinander-Übergehen von glaubhaftmachenden und anschaulichen Beispielen in der Analyse überzeugend aufzeigt.

Der Begriff Beispiel wird bei Günthner zwar nicht ausführlicher thematisiert, im Gegensatz zu anderen Analysen nimmt sie aber konkret Bezug auf Perelmans Verständnis von typischem und anschaulichem Beispiel und verwendet diese Kategorien bei der Interpretation ihrer Ergebnisse. Das Konzept der Präsenz bei Perelman liefert Günthner die entscheidende Schnittstelle für ihren Erklärungsansatz: Die mit dem „display“ moralischer Entrüstung vorgetragene und affektiv geladene Beispielgeschichte ermöglicht durch ihre spezifische Erzählstruktur die Präsenz des re-präsentierten Ereignisses bei den Rezipienten. Diese Präsenz ermöglicht die Erzeugung von Affekten und damit Co-Entrüstung bei den Rezipienten – und damit letztlich Bestätigung und *alignment* mit dem zuvor geäußerten moralischen Urteil und den zugrundeliegenden Normen und Werten. Die Verbindung von Anschaulichkeit und argumentativer Wirkung wird also konzeptuell „ausbuchstabiert“. Letztendlich ist damit – so würde ich sagen – das anschauliche Beispiel persuasiv, denn es befördert ja wesentlich die Zustimmung des Rezipienten zum vom Sprecher präsentierten moralischen Urteil.

Günthner scheint dies ähnlich zu sehen: Mit einer Beispielgeschichte, so die Autorin, präsentiert ein Erzähler / eine Erzählerin eine „lively performance and thus vividly illustrate a special case that stands for the general evaluation in order to achieve affective alignment and hence congruent moral judgments concerning the presented wrongdoings“ (Günthner 1995, S. 172, Hervorh. H.R.).

Dass sich Beispiele und Beispielgeschichten auf etwas beziehen und dass dies auf der Äußerungsebene expliziert wird, ist bei Günthner vorausgesetzt. Worauf sich Beispiele beziehen, wird entsprechend einerseits als „Regel“ im Sinne von Perelman benannt, andererseits auch ohne weitere begriffliche Unterscheidung als „general claim“, „general statement“ oder „general law / structure“ oder – im Kontext der moralischen Urteile, als „general assessment“ benannt. In ihren Analysen wird dieses Allgemeine direkt auf der Äußerungsebene vorgefunden, das Vorliegen einer moralischen Bewertung im Zusammenhang mit Geschichten ist ja gerade allen präsentierten und ausgewählten Gesprächsausschnitten gemeinsam.

Beispielgeschichten mit „moralischer Entrüstung“ und einem negativen Urteil über Dritte sind auch in meinem Korpus immer wieder zu finden. Günthners Analysen öffnen den Blick für die speziellen Implikationen und Leistungen solcher Beispielrealisationen. Im Immigrationskorpus entrüsten sich immer wieder besonders die Gegner und Kritiker von Immigration auf ganz ähnliche Art und Weise, wenn sie in Form von extremen Beispielgeschichten den angeblichen „Missbrauch“ von Sozialleistungen anprangern (vgl. hierzu Kapitel 9) – auch hier geht es sicherlich um das Verhandeln einer gemeinsamen Wertebasis qua Beispielgeschichte.

4.5. Exemplifizieren als Textsorte bei Schwitalla (1991) und Cirko (2001):

Schwitalla versteht *narratives* Illustrieren / Exemplifizieren als eine „narrative Textsorte“, die (im Unterschied zu anderen) eine relativ feste Ablaufstruktur und spezifische sprachliche Eigenschaften aufweist. Illustrieren und Exemplifizieren wird im gleichen Atemzug genannt und in seiner Grundstruktur beschrieben, Schwitalla spricht vom

„Illustrieren oder Exemplifizieren, mit dem man einen *allgemeinen Bedeutungsinhalt* (ein generelles Urteil, eine wiederholte Erfahrung, manchmal nur einen Wortinhalt) durch die *Wiedergabe einer in sich geschlossenen Handlungsszene veranschaulicht* (...). Was Illustrationen von Alltagserzählungen unterscheidet, ist *ihre textliche Funktion des Veranschaulichens*, der Konkretisierung eines Wissens über einen *allgemeinen Sach- und Handlungszusammenhang*“ (Schwitalla 1991, S. 189f., Hervorh. H.R.).

Auch Schwitalla nimmt hier also Bezug auf eine relationale Struktur, indem er sagt, dass es um „Handlungsszenen“ geht, die eine Funktion hinsichtlich eines *allgemeinen Zusammenhangs* („*allgemeiner* Bedeutungsinhalt“, „*allgemeinen* Sach- und Handlungszusammenhang“, vgl. oben) oder eines „Wortinhaltes“ haben. Schwitalla beschreibt später auch als „Textfunktion“ von Illustrationen, „für etwas Allgemeines ein Beispiel zu liefern“ (1991, S. 200).

Illustrieren meint im Sinne Schwitallas also offensichtlich, dass das Beispiel in Form einer „in sich geschlossenen Handlungsszene“ in der Funktion des Veranschaulichens / Konkretisierens eines allgemeinen Zusammenhanges oder Begriffes realisiert wird. Hier ist Schwitalla wesentlich dezidierter in seinem theoretischen Konzept als manche der jüngeren linguistischen Arbeiten.

Das sogenannte „narrative Illustrieren / Exemplifizieren“ kommt nach Schwitalla (1991, S. 189) in zwei Formen vor:

- a) Man illustriert „das Allgemeine“ an einem *wiederkehrenden* Ereignis (Illustrationstyp A).
- b) Man illustriert „das Allgemeine“ an einem *singulären* Ereignis (Illustrationstyp B).

Schwitalla will anhand authentischer Kommunikationsausschnitte zeigen, dass „nicht nur typische Abläufe beispielhaft in einer kurzen Szene dargestellt werden, sondern daß auch singuläre, vom Sprecher erlebte und mitgestaltete Ereignisse, die tatsächlich stattgefunden haben, Inhalt einer Illustration sein können“ (1991, S.190). Für beide Typen setzt Schwitalla das gleiche idealtypische Ablaufmuster an: Etablierung eines Illustrationsraums – Wiedergabe der Handlungsschritte – Erweiterungsphase (z.B. Wertung, generalisierende Wiederholung).

Illustration durch wiederkehrende Ereignisse: Mit Bezug auf Becker-Mrotzek (1989) nennt Schwitalla (1991, S. 190) folgende Merkmale von Illustrationstyp A:

- unspezifische Orts-, Zeit- und Personenreferenz
- Präsens zum Ausdruck der Allgemeingültigkeit
- direkte Rede, bei der der Inhalt von einstellungsimitierender Intonation überlagert wird

Schwitalla analysiert zunächst einen Ausschnitt aus einem Interview mit Jugendlichen, an dem er die Übereinstimmung mit den oben aufgeführten Merkmalen aufzeigt. Stefan, einer der interviewten Jugendlichen, äußert sich wie folgt (Schwitalla 1991, S. 191):

„hier is alles jugendfeindlich. vun de hausmäschder angefang“

Diese Äußerung wird von Schwitalla ohne nähere Erläuterung als „These“⁵⁶ bezeichnet, die von anderen Jugendlichen „aufgegriffen“ wird, die das Verhalten des Hausmeisters („hausmäschder“) typisierend schildern. Bemerkenswert ist hier, dass Schwitalla ganz selbstverständlich das Allgemeine im Äußerungstext bestimmt.⁵⁷ Nach Schwitalla bezieht sich nun die Sprecherin Claudia auf die These, dass der Hausmeister jugendfeindlich sei und äußert:

„wenn die (die kleinen Kinder, H.R) dann vor=m haus irgendwas mache -> was weiß isch <- ihre * blö“den solda“tenspiele oder so was↑ dann kommt er a“n und * scheu“cht se weg # geht doch zum spie“lplatz # un was weiß ich wohin↑ →isch mein bei uns gibt=s kein spielplatz↓(…)“ (Schwitalla 1991, S. 191)

Das Verhalten des Hausmeisters wird hier als *wiederkehrendes* Ereignis geschildert, das u.a. folgende typische Merkmale einer „Illustration Typ A“ aufweist (Schwitalla 1991, S. 191f.):

- Die Illustration wird durch ein Gliederungssignal vom Vorhergehenden abgesetzt,
- der Akteur wird nicht individuell, sondern als Rollenbezeichnung / soziale Kategorie eingeführt,
- es gibt keine genauen Orts- oder Zeitangaben für die Etablierung einer bestimmten Situation,
- das Präsens drückt eine über Zeitstufen übergreifende Allgemeingültigkeit aus,
- mehrschrittige Handlungsdarstellung in kurzen Sätzen,
- Handlungsdarstellung mündet in eine direkte Rede (Höhepunkt der Ereignisdarstellung),
- kurze Texteinheit mit wenig Detaillierung,
- das „Beispielhafte der Darstellung [wird] durch Heckenausdrücke (*was weiß isch (...)*) oder durch formelhafte Etcetera-Erweiterung (*oder was*)“ ausgedrückt (Schwitalla 1991, S. 192).

Illustrieren durch die Darstellung eines singulären Ereignisses: Ein singuläres Ereignis, das Schwitalla ebenfalls bezogen auf die Jugendfeindlichkeitsthese interpretiert, wird dagegen von Martina geschildert:

„ja: wem=ma schon hör daß/ ** letschden morgen zum beispiel↑ * war isch beim bä“cker ↑ ha:b mir mein früh“stück gholt↑ da kam e frau“ an un hot gschimpft↓ ** woa # die jugend fährt ohne licht wenn da was passiert wär # LACHT# →do lang isch mir doch an=en kopp oder↑#* wen isch schon hör wenn da was passiert wär LACHT die muß sämtliche junge leut für #blind halte# LACHT nur weil se kä fahrrad (als kind hatte)“ (Schwitalla 1991, S. 193).

Hier beobachtet Schwitalla zunächst Unterschiede, nämlich die Einführung des Akteurs mit definitiver Deixis („ich“), der genauen Bestimmung der Ereigniszeit sowie die Verwendung von Vergangenheitstempora. Es handelt sich um einen selbst erlebten, einmaligen Vorfall. Andererseits sieht Schwitalla aber auch viele Gemeinsamkeiten mit dem Typ A, dem wiederkehrenden Ereignis (Schwitalla 1991, S. 193f.):

- Darstellung der Szene als beispielhaft für die Jugendfeindlichkeitsthese, die Textfunktion wird von Claudia explizit durch „zum beispiel“ genannt,
- lokale Angaben deuten eine bekannte typische Situation an („beim bäcker“),
- dargestellte Person ist nur mit „e frau“ bezeichnet,

⁵⁶ Hier zeigen sich m.E. Inkonsistenzen: Wenn die Äußerung von Stefan eine These ist, also die Geltung der Aussage potentiell strittig, so wäre das nachfolgende Beispiel in meiner Deutung nicht nur veranschaulichend, sondern hätte auch argumentative Beweisfunktion. Daneben findet sich innerhalb der Äußerung von Claudia nochmals ein Beispiel: „vor=m haus irgendwas mache“ wird konkretisiert durch „ihre * blö“den solda“tenspiele oder so was↑“ – was allerdings bei Schwitalla anders gedeutet wird.

⁵⁷ Allerdings könne man die Nennung der Person „Hausmeister“ selbst schon als ein Beispiel für die Umstände und Personen („alles“) sehen, die jugendfeindlich sind.

- Handlungsablauf wird gerafft dargestellt,
- für beide Typen sind kurze, parataktisch gereimte Sätze oder Nominalphrasen typisch,
- direkte Rede / wörtliches Zitat werden verwendet,
- wie auch in der vorherigen Textstelle findet sich eine abschließende Wertung, ein werten-der Kommentar der Sprecherin.

Zentral ist, dass Schwitalla zu dem Schluss kommt, dass die beiden Arten des Illustrierens hinsichtlich ihrer inhaltlichen und funktionalen Charakteristika *gleich* sind, und zwar bezüglich der

„*inhaltlichen Darstellungsfigur*, weil die Handlungen gerafft, innerhalb einer räumlich-zeitlich begrenzten Situation in wenigen Zügen (...) und mit einer inhaltlichen gradatio dargestellt werden, die in einer wörtlichen Redewiedergabe gipfeln“ (Schwitalla 1991, S. 194, Hervorh. H.R.).

Hier wird bereits das formuliert und beschrieben, was Deppermann / Lucius-Hoene (2003) später in ihrer Analyse herausstellen, dass nämlich die inhaltliche und formale Struktur einer Beispielerzählung von ihrer rhetorisch-pragmatischen Funktion geprägt wird, also nicht einfach eine Erzählung ist, die zu einem bestimmten Zweck nur „verwendet“ wird (vgl. dazu Kapitel 4.8).

Zum anderen gleichen sich die beiden Arten des Illustrierens hinsichtlich der „*Textfunktion*, weil der geschilderte Fall einen Teil des Weltwissens des Sprechers exemplifizieren und veranschaulichen soll“ (Schwitalla 1991, S. 194, Hervorh. H.R.).

Im Prinzip kann ich Schwitalla in seiner strukturellen Analyse der beiden Beispielerzählungen ohne Probleme folgen, auch wenn man, wie zuvor bereits erwähnt, in dem von ihm betrachteten Gesprächsausschnitt die Beispiele nicht nur als „illustrierend“, sondern auch als Beleg für die potentiell strittige These der „Jugendfeindlichkeit“ beschreiben kann.⁵⁸ Allerdings weicht er in der oben zitierten Formulierung von seinem bisherigen Sprachgebrauch ab, in dem das „Allgemeine“ oder die „These“ illustriert werden: Schwitalla spricht nun davon, dass das „Weltwissen“ des Sprechers exemplifiziert und veranschaulicht werde. Warum Schwitalla seine bisherige Systematik aufgibt, ist unklar, denn diese Formulierung ist m.E. problematisch. Nicht nur die Beispiele, sondern auch das zu exemplifizierende Allgemeine sind Bestandteil des Weltwissens des Sprechers. Fraglich ist in vielen Kontexten eher, ob alle Kommunikationsbeteiligten darin übereinstimmen, dass das, worüber der Sprecher spricht, überhaupt „die Realität“, also geteiltes Wissen, darstellt.

„Exemplifizieren“ und „Illustrieren“ sind auch keine im gleichen Sinn verwendbaren Funktionsbeschreibungen. „Exemplifizieren“ ist nämlich m.E. gar keine Funktionsbeschreibung, sondern beschreibt (in Anlehnung an Caffi / Hölker 1995, vgl. dazu Kapitel 4.2.) das Vorliegen einer relationalen Struktur, bzw. den Vollzug einer sprachlichen Handlung, durch die ein Sprecher / eine Sprecherin etwas (z.B. eine kurze Ereigniserzählung) erkennbar auf etwas Anderes, Allgemeineres, bezieht. Dies ist eigentlich auch in Schwitallas Verständnis von „Textfunktion“ impliziert, die nach Schwitalla *allen* Beispielen, egal ob sie in Beleg- oder Illustrationsfunktion verwendet werden, eigen ist: nämlich „für etwas Allgemeines ein Beispiel zu liefern“ (Schwitalla 1991, S. 200). Durch die Benennung einer solchen gemeinsamen „Textfunktion“ wird auch von Schwitalla eine äußerst bedeutsame Grundunterscheidung angesprochen, denn m.E. kann man *analytisch* zwischen dem Exemplifizieren als einer grundlegenden Zuordnungs- bzw. Verweishandlung und den verschiedenen Intentionen /

⁵⁸ Darüber hinaus betrachtet Schwitalla verschiedene Verschränkungen, Übergangs- und Mischformen der beiden Typen, immer bezogen auf die vorher explizierten Textsortenmerkmale.

Funktionen, die im Interaktionskontext mit dieser Zuordnungs- und Verweishandlung verbunden sein können, unterschieden werden, um Beispielverwendung beschreiben zu können (dazu vgl. die eigene Konzeption von Beispielverwenden wie in Kapitel 5 genauer dargelegt und den Ansatz von Caffi / Hölker 1995 wie in Kapitel 4.2. diskutiert).

Die „Textsorten“-Merkmale, die Schwitalla benennt, eignen sich als Kategorien für die Beschreibung von Typen von Realisationsformen des Beispielpräsentierens. Die Merkmale können zudem herangezogen werden als Indikatoren für die am Text begründete Deutung von Äußerungsteilen als „Beispiel präsentieren“ (vgl. zur Konzeption des Beispielverwendens als sprachliche Handlung Kapitel 5). Die von Schwitalla sorgfältig dargelegten Illustrationstypen sind als narrative Formen anschaulich und lebendig und können deshalb auf verschiedenen Ebenen Wirkung entfalten (vgl. dazu z.B. die literaturwissenschaftliche Diskussion um die „Narratio“ in Kapitel 3.4.1. und bei die Quasthoff (1980a) und Deppermann / Lucius-Hoene (2003) dargelegten Überlegungen zur Augenzeugenschaft (vgl. dazu Kapitel 4.8.).

Nicht nachvollziehbar bleibt z.T. in weiteren Analysen bei Schwitalla, wie er dazu kommt, bestimmte Ausschnitte aus seinem Korpus als Illustrieren / Exemplifizieren zu bezeichnen. Er expliziert zwar, wie zuvor gezeigt, „das Allgemeine“ in etlichen Fällen im Äußerungstext selbst und zitiert konkret die Äußerungsteile, die für ihn das sind, worauf sich das Beispiel bezieht. Der Zuordnungsprozess selbst ist allerdings in den meisten Fällen am Transkript (und für mich teilweise auch konzeptuell) nicht nachvollziehbar, da Schwitalla die betreffenden Äußerungsteile aus vorangegangenen, *nicht* gezeigten Transkriptzeilen kontextlos „extrahiert“. Bei anderen Transkriptstellen liegt eine, aus dem Kontext gewonnene, Deutung des Allgemeinen vor, ohne dass Schwitalla seine Deutung stützt und begründet. So sagt er z.B. in einer Analyse, die Illustration solle die „Beziehung zwischen den Schülern, zu denen der Erzähler gehörte und einem Lehrer veranschaulichen“ (Schwitalla 1991, S. 196) oder es handle sich um die „Illustration der Rechtschaffenheit“ (Schwitalla 1991, S. 198) der Sprecherin durch singuläre und typisierende Ereignisdarstellungen. Hier zeigt sich m.E., dass eine linguistische Analyse von Beispielverwendung die Bindung an die Äußerungen der Sprecherinnen und Sprecher nicht vernachlässigen darf und gerade die Deutung „des Allgemeinen“ bzw. die Frage, ob es überhaupt äußerungsseitig expliziert ist (!), am Text klären und plausibilisieren muss.

Insgesamt scheint auch die Funktionsbeschreibung, die Illustration und Belegerzählung voneinander abgrenzt, letztlich inkonsistent. Illustrationen durch singuläre Ereignisse und sogenannte Belegerzählungen haben zwar, wie zuvor schon erwähnt, laut Schwitalla eine gemeinsame „Textfunktion“, nämlich „für etwas Allgemeines ein Beispiel zu liefern“ (Schwitalla 1991, S. 200). Dabei dienen die Illustrationen der Veranschaulichung und Verstehbarkeit, die Belegerzählungen spielen dagegen eine argumentative Rolle für eine geäußerte These, „ähnlich wie ein Datum für eine Behauptung im Sinne Toulmins“ (Schwitalla 191, S. 200). Trotzdem spricht Schwitalla davon, dass das Illustrieren durch einen singulären Einzelfall, mehr Authentizität hat, der Sprecher stellt sich selbst dar oder ist zumindest Zeuge der Begebenheit - deshalb kann „man mit dem Typ B mehr Plausibilität und Konkretion erreichen“ meint Schwitalla (1991, S. 202). Durch eine solche Formulierung wird aber zuvor vorgenommene Grenzziehung zwischen „argumentativ“ und „anschaulich“ verwischt, denn „Plausibilisierung“ ist eindeutig eine argumentative Funktion. Wie sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigt, ist jedoch die eindimensionale Bestimmung von Beispielfunktionen in konkreten

Interaktionen i.d.R. keine Sichtweise, die das Potenzial von Beispielverwendung in Gesprächen angemessen beschreiben kann.

Wird in der Rhetorik, Argumentationsforschung oder Philosophie darüber nachgedacht, inwiefern Typikalität eine notwendige Eigenschaft eines Beispiels ist, so wird bei Schwitalla auf der Ebene des Textes herausgearbeitet, welche Textmerkmale eine typisierende Beschreibung zu einer eben solchen machen, wie also ein Sprecher eine Handlungsszene als typisch i.S.v. ständig wiederkehrend darstellt. Schwitalla spricht von einem „standardisierten Ereignistyp (...) der das Ergebnis einer gedanklichen Verallgemeinerung ist“ (Schwitalla 1991, S. 193). Die typisierende Handlungsszenen wären dann, lege ich Schwitallas Auffassung zugrunde, sozusagen ein „Ablaufmuster“ für viele reale, einzelne, nach dem „Muster“ ablaufende konkrete Ereignisse. Aus den erlebten oder beobachteten Einzelerfahrungen hat der Sprecher / die Sprecherin selbst also in einem induktiven Prozess eine Regelmäßigkeit, eine Typisierung abgeleitet. Insofern „ersetzt“ eine solche typisierende Beschreibung die Schilderung vieler konkreter Einzelfälle, deren „reale“ Existenz damit allerdings als gegeben vorausgesetzt und behauptet wird.

Für die linguistische Perspektive auf das Beispiel bleibt festzuhalten, dass Schwitalla das Allgemeine als Bestandteil des Exemplifizierens mitgedacht hat und es zum Teil auch konkret auf der Äußerungsebene identifiziert. Allerdings liegt seinem Vorgehen in dieser Hinsicht m.E. keine durchgehende Methodik zugrunde, der Interpretation mancher Textstellen als Fall von Exemplifizieren würde ich nicht uneingeschränkt zustimmen. Von besonderer konzeptioneller Relevanz ist jedoch die Annahme einer *allen* Beispielen gemeinsamen „Textfunktion“, wie zuvor bereits dargestellt.

Beispiele als „Textsorte“ zu verstehen, ist, wenn man sich nicht (wie Schwitalla) sowieso auf narrative Formen beschränkt, schwierig. Schon in der Literaturwissenschaft wurde ebenfalls - letztlich erfolglos - nach „Gattungsmerkmalen“ von Exempeln gesucht (vgl. dazu Kapitel 3.4.). In der Linguistik finden sich entsprechend auch kaum solche Ansätze. In der nachfolgend dargestellten Arbeit von Cirko (2001) werden Beispiele jedoch mit dem Begriff „Mikrotextsorte“ bezeichnet, ohne dass damit eine narrative Form verbunden wird. Aus diesem Grund wird nachfolgend auf Cirkos Überlegungen eingegangen, obwohl sie sich auf Beispiele in der Grammatik beschränken.

Das Beispiel als „Mikrotextsorte“ bei Cirko (2001)

Beispiele werden bei Cirko (2001) als eine Textsorte mit bestimmten Merkmalen verstanden, er spricht von der „Textsortenspezifität des Beispiels“ (Cirko 2001, S. 3). Allerdings nimmt er nur Beispiele in der Grammatik in den Blick:

„Mit ‚Beispiel‘ meine ich sowohl ein authentisches Stück Text, dessen Quelle man angeben kann, als auch einen Satz oder eine Phrase, die ein Linguist erfunden und dann in sein Handbuch aufgenommen hat, um so jemandem etwas zu erklären oder zu beweisen“ (Cirko 2001, S. 10).

Beispiele als „Begleiterscheinung der grammatischen Regel“ werden als eigene „Mikrotextsorte“ (Cirko 2001, S.17) verstanden, da sie laut Cirko drei charakteristische Merkmale besitzen, die sie von anderen Textsorten unterscheiden (Cirko 2001, S. 11ff.):

Kontextuelle Platzierung: Im Prinzip geht es dabei wieder um ein relationales Beispielverständnis, denn Beispiele können, wie Cirko herausstellt, nicht *alleine* in der Grammatik vor-

kommen, sondern nur zusammen mit der grammatischen Regel, für die sie Beispiele sind, auftreten. Den Komplex aus Regel und Beispiel(en) nennt Cirko ein „didaktisches Segment“:

„Didaktische Segmente sind Einheiten, die aus zwei Komponenten bestehen. Die erste Komponente ist das Beispiel. Das andere Element, das obligatorisch vorkommt, ist die grammatische Regel. (...) Im Prinzip kann man jede Grammatik als eine geordnete Folge didaktischer Segmente darstellen“ (Cirko 2001, S. 11).

Cirko beschreibt die Funktion von Beispielen als „indirekten Kommentar“ in Bezug auf die Regel und zwar nicht im Sinne einer Erklärung der Regel, sondern verstanden als die objektsprachliche Bestätigung, dass die Regel stimmt (Cirko 2001, S. 12).

Spezifische Funktionen des Beispiels: Cirko beschreibt Folgendes als die „Funktionen des Beispiels“ hinsichtlich der Regel (S. 13 f.):

- Das Beispiel bestätigt die in der Regel genannte Gesetzmäßigkeit.
- Das Beispiel „behebt“ die Unschärfe der Formulierung, mit der auf eine Gesetzmäßigkeit in der Sprache verwiesen wurde.
- Das Beispiel steckt die Grenzen der Gesetzmäßigkeit ab. Darunter versteht Cirko – wie sein Beispiel zeigt – die Aufzählung von Ausnahmen (wobei die vollständige Aufzählung der Ausnahmen in keinem mir bekannten Beispielverständnis ein Beispiel wäre).
- Das Beispiel stellt die Richtigkeit von Regeln in Abrede oder widerlegt Regeln, die in anderen Grammatiken genannt werden.
- „Man kann durch Beispiele die Darstellung in der Grammatik verständlicher machen“ (Cirko 2001, S. 14)

Inhaltliche Indeterminierung. Damit ist gemeint, dass die Eigenbedeutung des Beispiels in der Grammatik nicht relevant für seine Funktion ist, Cirko spricht davon, dass die Bezugnahme auf „die Realität“ nur eine sekundäre Rolle des Beispiels sei (Cirko 2001, S. 15).

„Wenn ein Grammatiker eine Regel formuliert, z.B.: ‚Das Subjekt kann im deutschen Aussagesatz im Satzvorfeld stehen‘, und sie mit dem Beispiel *Viele Familien müssen sparsam leben* illustriert, so will er damit keine Stellungnahme zu Lebensbedingungen vieler Familien abgeben. Dies kann ihm sogar völlig egal sein. Das einzige was er erreichen will, ist eben ein Beweis, dass die Regel stimmt“ (Cirko 2001, S. 13, Hervorh. Cirko).

Allerdings zeigt die Lernforschung zu Beispielen, dass die „Oberflächenmerkmale“ der verwendeten Beispiele offensichtlich Einfluss auf die Lernleistung haben (vgl. dazu Kapitel 3.5.1.). Cirko selbst stellt zudem selbst fest, dass sich in der Helbig / Buscha-Grammatik zu DDR-Zeiten andere Beispielsätze (in denen der „Klassenkampf“ ebenso wie der „Wartburg“, eine DDR-Automarke, Erwähnung fanden) verwendet wurden als in den aktuellen Ausgaben.

„Die linguistischen Beschreibungen haben sich nicht verändert. Die Beispiele passten aber nicht mehr! Eine deutliche Dissonanz zur Realität bewog die Autoren, die Beispiele zu überarbeiten“ (Cirko 2001, S. 16).

Dass die Formulierung von Beispielen i.S. von Anwendungsfällen der zu beschreibenden Objektsprache gesellschaftliche Werte, Normvorstellungen und Stereotype widerspiegelt, dass sie also keinesfalls neutral oder beliebig sind, hat Haß-Zumkehr für die Lexikographie ausführlich dargestellt (vgl. dazu Kapitel 2.3.). Die Annahme, dass dem Beispielgeber der Beispielinhalt – auch im Fall von Beispielen in der Grammatik - „egal“ ist, ist also nicht haltbar, wie Cirko selbst am Fall der Helbig / Buscha-Grammatik zeigt. Zudem kann man auffällige, gut merkbare oder „lustige“ Beispiele auch bewusst verwenden, damit sie als Gedächtnisstütze für die Regel fungieren und die Motivation fördern.

Der Begriff „Indeterminiertheit“ wurde in der vorliegenden Arbeit bereits verwendet, aber nicht im Sinne von Cirko, sondern zur Beschreibung dessen, dass kein Sachverhalt oder Ereignis „an sich“ ein Beispiel für etwas Bestimmtes ist, sondern durch den „Beispielverwender“ dazu gemacht wird.

Die ebenfalls bei Cirko oben formulierte Annahme, mit Beispielen seien grammatische Regeln zu „beweisen“, ist aus sprachtheoretischer Perspektive nicht haltbar, Cirko selbst nimmt keinen Bezug auf die fachliche Diskussion um den Status linguistischer Beispiele. Mit welchem Ziel Cirko die Bestimmung von Beispielen in der Grammatik als Mikrotextsorte betreibt, bleibt offen.

Der Begriff „Textsorte“ wird hier zwar sowohl von Schwitalla als auch von Cirko auf das Beispiele-Geben bezogen, aber auf ganz unterschiedliche Phänomenbereiche angewendet; beide versuchen jedoch, mittels Merkmalen etwas Charakteristisches auf der Äußerungsebene zu beschreiben. Cirko bestimmt dabei aber die „Mikrotextsorte“ Beispiel letztlich funktional, er behauptet, dass Beispiele eine grammatische Regel beweisen. Interessant ist allerdings bei Cirko, dass er in Bezug auf Beispielverwendung von einer komplexen Einheit, dem „didaktischen Segment“ ausgeht: Der „Mikrotext Beispiel“ besteht also nicht nur aus dem Beispiel selbst, sondern umfasst auch das Allgemeine – diese Sichtweise entspricht im Kern der in dieser Arbeit vertretenen Konzeption (vgl. dazu Kapitel 5).

4.6. Beispiele als Verfahren der Veranschaulichung bei Brünner / Gülich (2002) und Brünner (1999)

Im Kontext der Erforschung von Experten-Laien-Kommunikation untersuchen Brünner und Gülich (2002) in einer umfassenden empirischen Studie mit gesprächsanalytischer Methodik kommunikative Verfahren der Veranschaulichung anhand der Analyse authentischer mündlicher Kommunikation. Eine zentrale Rolle nehmen bei dieser Analyse – neben den Metaphern und Vergleichen – die Beispiele ein. Brünner / Gülich diskutieren den Begriff „Veranschaulichung“ nicht, sondern nennen ihn in einem Atemzug mit „verständlich machen“:

„Wir fragen, wie medizinische ExpertInnen Teile ihres professionellen Wissens veranschaulichen und verständlich machen und wie sie sich dabei an Adressatengruppen orientieren. Weiterhin fragen wir, wie PatientInnen und nicht-betroffene LaiInnen ihr krankheitsbezogenes Erlebnis- und Alltagswissen und ihr semi-professionelles Wissen in die Kommunikation einbringen. (...) Wir untersuchen, welches die häufigsten und wichtigsten Verfahren der Veranschaulichung sind, wie sie in den Diskurs eingebracht werden, welche Funktionen sie erfüllen und wie sie rezipiert und ggf. interaktiv weiterverarbeitet werden“ (Brünner / Gülich 2002, S. 21 f.).

Die Autorinnen untersuchen anhand ihrer Korpora, wie sich die Beteiligten medizinisches und krankheitsbezogenes Wissen vermitteln. Ein zentrales Verfahren ist dabei die Veranschaulichung durch „sprachliche Bilder unterschiedlicher Art“ (Brünner / Gülich 2002, 24).⁵⁹

„Einteilungskategorien“: Prinzipiell analysieren die Autorinnen entlang einer Reihe von sogenannten „Einteilungskategorien“, die sie „aus dem Material (...) herausgearbeitet“

⁵⁹ Der erste Untersuchungsabschnitt beschäftigt sich mit Veranschaulichungsverfahren, die Experten gegenüber Laien zur Veranschaulichung von medizinischen Informationen zum Thema Herz-Kreislauf-Erkrankungen verwenden und die umgekehrt Laien im Gespräch mit Experten einsetzen. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich thematisch mit Anfallserkrankungen, hier wird jedoch hauptsächlich auf die Veranschaulichungsverfahren von PatientInnen in Arzt-Patient-Gesprächen fokussiert, mittels derer die PatientInnen versuchen, ihre Wahrnehmungen und Empfindungen darzustellen.

(Brünner / Gülich 2002, S. 80) haben. Sie unterscheiden (neben Metaphern und Vergleichen als Veranschaulichungsverfahren) zwischen „Beispielen“, „Beispiel Erzählungen“, „Konkretisierungen“ und „Szenarios“ (vgl. Brünner / Gülich 2002, S.25 / S. 33). Da in dieser Arbeit die Realisationsformen von „Beispiel präsentieren“ typologisch beschrieben werden sollen (vgl. dazu Kapitel 6.3.), wird auf die Erkenntnisse von Brünner / Gülich im Folgenden genauer eingegangen.

Beispiel Erzählungen: Bei „Beispiel Erzählungen“ wird auf Keppler (1988, vgl. Kapitel 4.3.) und Schwitalla (1991, vgl. Kapitel 4.5.) sowie Günthner (1995, vgl. Kapitel 4.4.) und Müller / di Luzio (1995, vgl. Kapitel 4.7.) verwiesen. Beispiel Erzählungen werden gefasst als Alltagserzählungen, d.h. „erzählt werden vergangene, für den Sprecher in irgendeiner Weise bemerkenswerte Ereignisse, die er selbst erlebt oder u. U. nur von Dritten gehört hat“ (Brünner / Gülich 2002, S. 35). Sie können ausgestaltet sein z.B. durch Redewiedergaben oder auch nur in knapper Form auftreten. Sie unterscheiden sich von anderen Alltagserzählungen dadurch, dass sie eine bestimmte Funktion besitzen, nämlich „einen allgemeinen Sachverhalt zu illustrieren und zu veranschaulichen“ (Brünner / Gülich 2002, S. 35). Beispiel Erzählungen haben eine Art Handlungsverlauf, häufig auch eine Pointe.

Szenarios: „Szenarios“ sind fiktive, vorgestellte Situationen, in die der Adressat als Handelnder „eingebaut“ wird. Sie werden wie folgt verstanden:

„Ein Szenario ist der verbale Entwurf einer vorgestellten, kontrafaktischen Situation, wobei Ereignisse und Handlungen des Adressaten verbal geschildert und mehr oder weniger ausgemalt werden“ (Brünner / Gülich 2002, S. 23).

Das Szenario ist also eine imaginierte Situationsschilderung. Die Situation wird ausgemalt, es gibt konkretisierende Details und Redewiedergaben. Involviert in der Situation ist jedoch nicht der Erzähler, sondern der Adressat, d.h. der Adressat handelt und spricht in der Situation („Stellen sie sich vor, Sie ...“ / „Sie kennen ja vielleicht die Situation ...“). Typischerweise wird das Szenario als gegenwärtige Situation (Erzählung im Präsens) vorgestellt und die Erzählung schließt inhaltlich an Alltagswissen und Erfahrungen des Adressaten an. In einer früheren Untersuchung von Brünner (1999) zeigte sich bei verständnissichernden Szenarios auch, dass diesen typischerweise eine allgemeine Information vorausging und nach dem Szenario wurde ein Fazit gezogen, das die vorgestellte Situation auf die allgemeine Aussage zurück bezieht (dies wäre in meinem Konzept eine Realisierung von Beispielverwendung nach dem Muster „Beispiel in der Mitte“ (vgl. Kapitel 7); bei Müller/ di Luzio (1995) wurde zuerst diese „Dreischrittigkeit“ als „developing conclusion“ als „Ethnomethode des alltäglichen Argumentierens“ herausgearbeitet, vgl. dazu die Betrachtungen in Kapitel 4.7.). Bei Brünner / Gülich wird das Szenario jedoch nicht als Form des Beispiels verstanden.

Ein Szenario muss nicht zwangsläufig „voll ausgebaut“ sein, Brünner / Gülich fanden auch „Minimalformen“, in denen nur wenig konkrete Details verwendet werden (Brünner / Gülich 2002, S. 37). In dieser Auffassung ist die Rückbindung an den Adressaten und seine persönlichen Erfahrungen für den Begriff des Szenarios konstitutiv.

Eine eigene Erweiterung des Szenariobegriffs: Mit dem Begriff des Szenarios lässt sich ein bestimmter Typ von Beispielen angemessen beschreiben. In meinen Analysen konnten zwei Formen beobachtet werden, die ich ebenfalls als „Szenario“ bezeichnen möchte und die von der Brünner / Gülich'schen Charakterisierung hinsichtlich der Handlungsbeteiligten in zwei Hinsichten abweichen:

- In der imaginierten Situation ist der / die Erzählende selbst eine handelnde Person - dies bezeichne ich als „Ich-Szenario“ (vgl. dazu Kapitel 6.3.).
- In der imaginierten Situation können auch imaginierte Dritte handeln – dies bezeichne ich als „Dritte-Personen-Szenario“ (vgl. dazu Kapitel 6.3.).

Diese beiden Formen werden als „Szenario“ verstanden, da es sich eben nicht um reales Erleben des Sprechers handelt, sondern die Schilderung in allen Fällen als kontrafaktisch gekennzeichnet ist, dabei aber den Anspruch auf „Realitätshaltigkeit“ hat. Alle drei Formen enthalten m.E. die implizite Aufforderung an den Adressaten, sich in die Situation hineinzusetzen und sie in diesem Sinn auch zu „erleben“ und zu „erfahren“, auch wenn nur beim adressatenbezogenen „Du-Szenario“ eine Rückbindung an persönliche Erfahrungen möglich ist (ausführlich siehe dazu Kapitel 6.3.). Die Einbeziehung der Szenarios in ein allgemeines Verständnis von Beispiel wird auch durch die Beobachtung gestützt, dass in meinem Korpus Szenarios häufig vom Sprecher metakommunikativ als Beispiel eingeleitet werden.

Beispiele: Unterschieden von Beispielerzählungen und Szenarios werden „klassische Fälle“ von Beispielen,⁶⁰ die als „hierarchisch tiefer liegende Kategorie“ das Gemeinte exemplifizieren (Brünner / Gülich 2002, S. 37). Eine der angeführten Transkriptstellen für den „klassischen Fall“ ist die folgenden, in dem ein Arzt erklärt:

„das is ein relativer Begriff. Ein zu großes Herz. Viele Sportler, wenn ich zum Beispiel an den/ an ein Rad.sportler denke, Eddi Merckx, is ja vielen Leuten bekannt. Der hat ein Herz gehabt, das war drei mal so groß wie das eines. normalen Bürgers. Und äh der war ja in diesem Sinne nich herzkrank. Also die Definition zu großes Herz is also sehr relativ“ (Brünner / Gülich 2002, S.33).

Hier, so sagen Brünner / Gülich, wird eine real existente Person als Beispiel angeführt, um einen Sachverhalt zu veranschaulichen (2002, S. 34). Diese Redeweise halte ich für problematisch: Nicht „die Person“ veranschaulicht einen Sachverhalt, nicht „Eddi Merckx“ „ist“ ein Beispiel, sondern der „Fall“ Eddi Merckx, also der ganz komplexe Sachverhalt, der geschildert wird mittels einer komplexen Äußerungsfolge, ist „das Beispiel“ (in meinem Konzept eine Realisation der Handlung BEISPIEL PRÄSENTIEREN, vgl. dazu Kapitel 5) für den zu veranschaulichenden Sachverhalt. Keinerlei Erwähnung findet bei Brünner / Gülich die – hier sogar sehr augenfällige – konkrete Realisierung dessen, worauf sich das Beispiel bezieht, nämlich auf „das ist ein relativer Begriff. Ein zu großes Herz“. Mit „also“ wird am Ende sogar noch einmal das aus dem Beispiel abgeleitet, was eingangs schon behauptet wurde, vom konkreten Fall wird eine generalisierende Aussage wie induktiv abgeleitet. Das Muster ist auch hier – wie oben im Kontext des „Szenarios“ bereits angesprochen – gut im Sinne einer „developing conclusion“ nach Müller / di Luzio (1995), bzw. als „Beispiel-in-der-Mitte“ – im Sinne des in Kapitel 7.1.4. Gesagten beschreibbar. Zwischen Beispielerzählung, Szenario und „klassischem“ Beispiel nach Brünner / Gülich bestehen also fundamentale Gemeinsamkeiten, die es m.E. rechtfertigen, in allen Fällen von Beispielgebrauch zu sprechen.

Prinzipiell spielt auch bei Brünner / Gülich die Konkretetheit von Beispielen eine Rolle: Sie gehen davon aus, dass Beispiele auf verschiedenen Abstraktionsstufen vorkommen, die geringste Abstraktionsstufe ist dabei der „individuelle Einzelfall“. Ist in einer Textstelle etwa

⁶⁰ Die Begriffe Beispiel, Vergleich und Analogie werden bei Brünner / Gülich nicht zueinander in Beziehung gesetzt, das gemeinsame „Dach“ aller Veranschaulichungsformen scheint der Grundansatz von Lakoff / Johnson zu sein, die mit dem Satz „The essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another“ (Lakoff / Johnson 1980, 5, zit. nach Brünner / Gülich 2002, 22) zitiert werde.

eine reale, bekannte Person ein Beispielfall für ein bestimmtes medizinisches Phänomen oder Zusammenhang („Eddi Merckx“), so ist in der nächsten Textstelle eine abstrakte Personenbezeichnung ausreichend („ein Radsportler“). Dabei ist jedoch der Begriff „konkret“ relativ:

„Ein Beispiel braucht also nicht notwendig auf ein konkretes, individuelles Exemplar einer Kategorie zu verweisen. Es erfüllt seine Veranschaulichungsfunktion auch dann, wenn es lediglich konkreter als die jeweilige Kategorie ist, die durch es erklärt oder veranschaulicht werden soll. Es gibt eine Hierarchie jeweils konkreter werdender Kategorien bis hinunter zum individuellen Einzelfall, wobei die jeweils tiefer liegende Kategorie als Beispiel für alle höheren fungieren kann: Menschen mit vergrößertem Herzen > Hochleistungssportler > Radsportler > Eddie Merckx“ (Brünner / Gülich 2002, S. 34).

Das Beispiel wird deshalb auch verstanden als „hierarchisch tiefer liegende Kategorie, die das Gemeinte exemplifiziert“ (Brünner / Gülich 2002, S. 37). Im Grunde genommen trifft sich diese Betrachtungsweise hinsichtlich der Konkretheit von Beispielen mit der knappen Formel bei Klein (1992), dass das Beispiel immer *relativ* konkreter sei als das Allgemeine. Theorie und Analysepraxis zeigen immer wieder, dass die einfache, in Wörterbüchern (vgl. dazu Kapitel 2.3.) zu findende Redeweise, ein Beispiel sei etwas an sich „Konkretes“, nicht angemessen ist. Maximale Konkretheit wird bei den Autorinnen erreicht, wenn das konkrete Exemplar einer Kategorie genannt wird – auf eine ähnliche Unterscheidung zielen auch Caffi / Hölker (1995), wenn sie davon sprechen, dass ein Beispiel in Form einer finiten oder indefiniten Beschreibung vorliegen kann (vgl. dazu Kapitel 4.2.).

Veranschaulicht werden können in der Perspektive eines so spezifischen Beispielbegriffes nur „Kategorien“ im Sinne von begrifflichen Kategorien. Wie auch bei Caffi / Hölker besteht die eigentliche Beispielbeziehung letztlich dann in Referenzidentität: Das Beispiel – als „Mitglied“ sowohl der „höheren“ als auch der „tieferen“ Kategorie – bezieht sich auf dasselbe, „Eddi Merckx“ ist zugleich auch der Radsportler, der Hochleistungssportler wie auch ein Mensch mit vergrößertem Herzen.

Gerade die oben zitierte Transkriptstelle zeigt aber m.E., wie erwähnt, dass „Eddi Merckx“ als Beispielfall für die Glaubhaftmachung und / oder Erläuterung / Verständlichmachung der ganzen *Aussage* (der gesamten Prädikation, im Sinne von von Polenz (2008), vgl. dazu Kapitel 4.1.) „das ist ein relativer Begriff. Ein zu großes Herz“ verwendet wird. Das Allgemeine, also das, was das Beispiel im Verwendungskontext veranschaulichen soll, ist mit einem reinen Kategorienkonzept also nicht angemessen beschreibbar. Alle Arten von Allgemeinem, bei denen das Beispiel sich auf ganze Aussagen oder noch größere Zusammenhänge bezieht, werden mit einer solchen Definition nicht erfasst. Bezugnahmen auf ein Allgemeines jenseits von „Kategorien“ gibt es bei Brünner / Gülich jedoch nur im Zusammenhang mit Beispielerzählungen und Szenarios, die aber ja nicht als „Beispiele“ im oben geschilderten Sinn eingeordnet werden. Die Unterscheidung verstellt m.E. den Blick auf die wesentlichen Gemeinsamkeiten von Beispiel, Beispielerzählung und Szenario. Die gelieferte Definition für „Beispiel“ ist deshalb zwar eingängig, reicht aber m.E. nicht aus, das, was die Autorinnen in der vorgestellten Analyse konkret tun, konzeptuell zu begründen.

Konkretisierung vs. Beispiel: Brünner / Gülich unterscheiden eine weitere Form der Veranschaulichung, nämlich die sogenannte Konkretisierung. Hierunter verstehen sie Fälle, in denen einerseits keine übertragene Bedeutung vorliegt – wie bei der Metapher – aber andererseits auch kein Beispiel, weil es, nach Ansicht von Brünner / Gülich, nicht um *hierarchisch tiefer* liegende Kategorien geht:

„Die Konkretisierung (...) ist anders als das Beispiel keine hierarchisch tiefer liegende Kategorie, die das Gemeinte exemplifiziert. Vielmehr scheinen metonymische Relationen, z.B. pars-pro-toto-Beziehungen, eine Rolle zu spielen“ (Brünner / Gülich 2002, S. 37).

Folgender Redeausschnitt wird als ein Beispiel für eine Konkretisierung präsentiert:

„(H60) wir hatten hier große Entsorgungprobleme. . Wenn wir Blut kommen lassen, das kann man nich einfach inn Müll kippen“

Brünner / Gülich kommen zu dem Ergebnis, dass hier „Entsorgungprobleme“ durch „nich einfach inn Müll kippen“ *konkretisiert* werden. Man kann allerdings das „Blutproblem“ auch als Beispiel eines Entsorgungsproblems verstehen, es gehört dann zu einem bestimmten Typ von Problemen, das „Blutproblem“ ist Beispiel für einen „Situationstyp große Entsorgungsprobleme“ (vgl. dazu Keppler 1988, wie in Kapitel 4. 3. besprochen). Voraussetzung für ein solches Verständnis ist aber, dass das „Blutproblem“ nicht das einzige Entsorgungsproblem ist, eine Deutung als Beispiel setzt „multiplicity“ (vgl. Lyons 1989, Kapitel 3.4.4.) voraus.

Diese Stelle kann aber auch im argumentativen Kontext als Beispiel interpretiert werden. Man kann die Äußerung „Wir hatten hier große Entsorgungprobleme“ als Formulierung eines strittigen Allgemeinen und die gesamte Äußerung „wenn wir Blut kommen lassen, das kann man nich einfach inn Müll kippen“ als Beispielpräsentation interpretieren. Das Beispiel bezieht sich dann auf den gesamten Aussagegehalt, es kann als Beleg für die Geltung der Behauptung, dass große Entsorgungsprobleme existierten, gedeutet werden. Da es sich beim Blut-Beispiel um ein Beispiel handelt, muss es noch andere Entsorgungsprobleme gegeben haben.

Eine interpretative Unterscheidung von Konkretisierung und Beispiel ist also überhaupt nur unter Einbeziehung von Wissen und Annahmen bezüglich des Situationskontextes möglich.

Anschlussverfahren für Beispiele: Ein weiteres Ergebnis besteht in der Auflistung von verschiedene Arten von sogenannten „Anschlusselementen und -verfahren“, mit denen Veranschaulichungen, also auch Beispiele „an den Kontext“ gebunden werden (vgl. Brünner / Gülich 2002, S. 40f.). In Anlehnung an die Verfahren der Redebewertung und -kommentierung bei Gülich / Kotschi (1996) werden zwei im Kontext von Beispielverwendung relevante „Anschlussverfahren“ formuliert, nämlich die sogenannten „metadiskursiven Kommentare“ und die „Rückbindung an gemeinsames Wissen und Erfahrungsbereiche“ (vgl. Brünner / Gülich 2001, S. 40ff.). Auf diese beiden Verfahren wird im Kontext des Kapitels 6.1., das sich mit dem „display“ des Beispielstatus beschäftigt, näher eingegangen.

Experten kombinieren verschiedene Verfahren der Veranschaulichung: Ein wichtiges Ergebnis bei Brünner / Gülich ist, dass verschiedene Verfahren der Veranschaulichung miteinander kombiniert oder aneinandergereiht werden, was besonders bei den Experten für Herz-Kreislauf-Erkrankungen in der Vermittlungssituation beobachtet wurde. So wie Metaphern und Vergleiche breit ausgebaut werden können, können auch Beispiele breit ausgebaut und mit anderen Formen der Veranschaulichung angereichert oder kombiniert werden (vgl. Brünner / Gülich 2002, S. 39). Ein interessantes Beispiel aus dem Textkorpus der Autorinnen zeigt eine Kombination, in der auf das Allgemeine in Form einer Metapher Bezug genommen

wird, das Beispiel als Schilderung eines typischen Ablaufes ausgearbeitet ist.⁶¹ Frau Reifen, die Patientin, beschreibt wie folgt:

„Frau Reifen: dies das = (e)s wie n bild . is das reinprojiziert wird (4 sec) ich SEH das alles und auf einmal taucht nen anderes bild auf ja' wie wenn ich auf einmal jetzt da meine mutter sehen würde ja' . ja, . die is ja nich DA . aber ich seh die trotzdem . und auf einmal seh ich da zum beispiel jetz nich SIE sitzen sondern jemand anders ja' . sie kenn ich und so weiter aber . auf einmal kriegen sie nen anderes gesicht . ja' oder sie sind . es sitzt dann jemand anders dort . (Brünner / Gülich 2002, S. 66)

In diesem Ausschnitt kann man die Kombination gut erkennen: Es wird eine Metapher für die Wahrnehmungsstörung eingeführt („Filmriss“, „ein Bild, das reinprojiziert wird“) und durch das Beispiel erläutert.⁶² Ich würde sogar sagen, die Metapher wird erst durch die Explikation durch das Beispiel verständlich – im Sinne von „es wird klar, was gemeint ist.“

Herzpatienten bevorzugen Beispiele als Veranschaulichungsverfahren: Bei den Herzpatienten und -patientinnen fanden Brünner / Gülich – anders als bei den Experten – keine ausgebauten Vergleiche, Analogien oder Anthropomorphisierungen. Neben einzelnen Metaphern und Vergleichen überwiegen bei den Patientinnen und Patienten Beispiele und Beispielerzählungen als Veranschaulichungsformen. Besonders relevant sind dabei die Beispielerzählungen. Brünner / Gülich vermuten, dass der Grund dafür ist, dass durch Ich-Erzählungen das Leben und Erleben des betroffenen Individuums besonders gut veranschaulicht werden kann (Brünner / Gülich 2002, S. 49).

Beispiele helfen Anfallserkrankten bei schwierigen Formulierungsaufgaben: Bei der Untersuchung der Veranschaulichungsverfahren der anfallserkrankten Patienten und Patientinnen war wichtig, dass gerade ihre Krankheitserfahrungen schwer beschreibbar sind. Beispielen, Konkretisierungen und Szenarios kommt neben den Metaphern deshalb ein wichti-

⁶¹ Dies zeigt einmal mehr, wie ungeeignet das von den Autorinnen anfangs eingeführte, schlichte Begriffs-Hierarchie-Modell für die verschiedenen Kontexte ist – auch Brünner / Gülich bleiben ja in der Analysepraxis nicht bei diesem eingeschränkten Begriff von Beispiel.

⁶² Aber auch in anderen Gesprächskonstellationen lässt sich, wie meine Korpusanalyse zeigt, die Kombination von Metapher und Beispiel finden. Dies veranschaulicht der folgende Ausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus:

- 01 S87: (...) ich mein ich persönlich seh es auch nicht so
02 nur ich m/ hör immer diese ganzen # Meinungen die mir zugetragen werden
03 S88: mhh
04 S87: und das ist die Befürchtung weil ich sprech ja auch als Deutsche
05 S88: mhh
06 S87: die Befürchtung der Deutschen geht zum Teil dahin dass dann die glei/
07 die die Scheibe immer dünner und dünner wird die ihnen selbst (lacht) dann zufällt
08 S88: mhh
09 S87: wenn noch mehr Ausländer reinkommen weil die kriegen ja dann Sozialhilfe
10 die kriegen dieses und jenes und ## (atmet tief ein) diese Befürchtungen
11 ich persönlich denke dass eben ## diese Meinung verkehrt # ich denke
12 dass die jeder genügend Arbeit haben wenn er sich bemüht
13 S88: ja

Im obigen Diskussionsausschnitt stellt der Sprecher S87 eine Fremdposition in Form einer Metapher dar. S87 vermutet, dass diejenigen Deutschen, die immigrationsfeindlich eingestellt sind, befürchten würden, „dass die Scheibe immer dünner und dünner wird die ihnen selbst dann zufällt“ (Zeile 6-7). Seine Vermutung, warum Immigrationsgegner dies befürchten, formuliert S87 in Form eines Beispiels: „weil die kriegen ja dann Sozialhilfe die kriegen dieses und jenes“ (Zeile 9-10).

ger Stellenwert zu, weil sie „ein Verfahren zur Lösung der oft von den PatientInnen selbst als schwierig definierten Formulierungs- und Vermittlungsaufgaben darstellen“ (Brünner / Gülich, 2002, S. 62f.)

Beispiele machen persönliche Erfahrungen nachvollziehbar: Zudem kommt es angesichts dieser Schwierigkeiten auch häufiger auf PatientInnen-Seite zur Kombination oder Aneinanderreihung von verschiedenen Veranschaulichungsverfahren. Brünner / Gülich formulieren unterschiedliche Funktionen der verschiedenen Veranschaulichungsformen: während Metaphern und Vergleiche dazu eingesetzt werden, die charakteristischen Qualitäten von Empfindungen und Wahrnehmungen zu veranschaulichen, werden Beispiele, Konkretisierungen und Szenarios dahingegen vor allem in der Funktion verwendet, „persönliche Erfahrungen mit der Krankheit dem Interaktionspartner dadurch nachvollziehbar zu machen, dass sie an konkrete, vorstellbare Situationen oder Handlungen rückgebunden werden, die allgemein bekannt sind“ (Brünner / Gülich 2002, S. 67). Ärzte und Ärztinnen sind, wie im Fall der Herzkrankheiten, sehr interessiert an Konkretisierungen oder Beispielen und versuchen häufig, diese durch Nachfragen oder Aufforderungen „hervorzulocken“.

Ärzte und Ärztinnen initiieren Beispielerzählungen: Entsprechend ihrer Beobachtungen unterscheiden Brünner / Gülich dann auch *selbstinitiierte* und *fremdinitiierte* Beispielerzählungen. Die Aufforderung, Beispiele zu präsentieren, wurde auch im vorliegenden Korpus häufig beobachtet und wird als Interaktionsmuster in Kapitel 7.2.4. und 7.2.5 und in Kapitel 9 ausführlicher analysiert.

Brünner / Gülich führen das „Hervorlocken“ an einem Transkriptausschnitt vor. Auf die Frage des Arztes („vielleicht fällt ihnen dann irgendeine bestimmte situation ein (...) was besonders blöd war“) präsentiert „Frau Asig“, die Patientin zunächst ein Beispiel, durch immer weitere Nachfragen wird „Frau Asig“ zu stufenweiser Konkretisierung veranlasst, es wird „der Konkretisierungsgrad der Anfallsbeschreibung zwischen Arzt und Patientin geradezu ausgehandelt“ (Brünner / Gülich 2001, S. 64).

Neben der Unterscheidung bezüglich der Initiative sehen die Autorinnen anhand ihrer Analysen zudem zwei verschiedenen Arten des Beispielgebrauchs, die, unter Verweis auf Schwitalla (1991, vgl. Kapitel 4.5.) zwischen einzelnen Fällen und typisierenden Beschreibungen unterschieden wird:

Beispiele als einzelne Episoden: Eine Gruppe von Patienten vermitteln ein Bild ihrer Erkrankung, indem sie eine Vielzahl von als Beispiel erzählten Einzelepisoden präsentieren, die häufig auf eigene Initiative erzählt werden.

Beispiele als typische Aktivitäten / Situationen: Eine andere Gruppe versucht eher, die schwer beschreibbaren Gefühle bei einem Anfall verallgemeinernd zu beschreiben und sie dann in einem zweiten Schritt zu konkretisieren (dies geschieht auf eigene oder Initiative des Arztes / der Ärztin). Einzelne Episoden werden als typische, sich wiederholende Aktivitäten oder Situationen präsentiert, etwa in einer Form wie „wenn ich in die Stadt einkaufen gehe“, bei der durch einen Verallgemeinerungsindikator „wenn“ und die Verbform als typische, sich wiederholend Aktivität oder Situation präsentiert wird.

Bei der Untersuchung der Interaktionen stellen Brünner / Gülich insgesamt fest, dass die Funktionen von Veranschaulichungen nur dann differenziert herausgearbeitet werden können, wenn man nicht nur die Verfahren selbst, sondern auch ihre diskursive Einführung, Wiederaufnahme und Weiterverarbeitung im Gespräch berücksichtigt. „Veranschaulichung“

wird „interaktiv konstituiert und auch interaktiv relevant gesetzt“ (Brünner / Gülich 2002, S. 77), so dass ein erfolgreiches Veranschaulichungsverfahren in der Regel *Zusammenarbeit* bedeutet, denn „Anschaulichkeit erscheint als Resultat der kommunikativen Interaktion“ (Brünner / Gülich 2002, S. 78).⁶³

Konversationelle Aufgaben von Veranschaulichungsverfahren: Brünner / Gülich rekonstruieren drei Gruppen von konversationellen, interaktiven Aufgaben, für die Veranschaulichungsverfahren eingesetzt werden (Brünner / Gülich 2002, S. 81):

- *Komplizierte Sachverhalte einfach und verständlich vermitteln:* Hierfür sehen die Autorinnen besonders Metaphern und Vergleiche als geeignet an.
- *Alltagsbezug herstellen:* Zu diesem Zweck seien Beispiele und Konkretisierungen besonders geeignet.
- *Adressatenbezug herstellen:* Hierfür seien Beispielerzählungen und Szenarios besonders geeignet.

Brünner / Gülich halten als Ergebnis ihrer Analysen fest, dass die verschiedenen Verfahren der Veranschaulichung von Experten und Laien *unterschiedlich* eingesetzt werden. Beim Herzkorpus überwiegen dabei als Formen der Veranschaulichung seitens der Patienten die Beispiele und Beispielerzählungen. Die Ärzte und Ärztinnen nutzten dagegen sämtliche Verfahren der Veranschaulichung.

Beispiele als Verfahren der Veranschaulichung: In dieser Funktion werden Beispiele, Beispielgeschichten und Szenarios nach den Erkenntnissen von Brünner / Gülich unterschiedlich, jeweils im Zusammenhang mit der institutionellen Rolle (Arzt/Ärztin oder Patient/Patientin) eingesetzt (Brünner / Gülich 2002, S. 82):

Funktionen von Beispielen und Konkretisierungen:

- Aktualisierung gemeinsamen Wissens (Experten / Expertinnen)
- Herstellung einer gemeinsamen Wissensbasis (Experten / Expertinnen)
- Übermittlung von Erfahrungen (Experten / Expertinnen)
- Vermittlung einer detaillierten und präzisen Vorstellung von Krankheitssymptomen (Patient/innen)
- Trainieren der Fähigkeit zur Selbstbeobachtung (um Kontrolle über die Krankheit zu erwerben) (Patient/innen)

Funktionen von Beispielerzählungen und Szenarios:

- Vermittlung von Betroffenheit (Experten / Expertinnen)
- Motivierung der Adressaten (Experten / Expertinnen)
- Anleitung zu bestimmten Verhaltensweisen (Experten / Expertinnen)
- Vermittlung / Erschließung von Erleben und Alltagsleben (Patient/innen)
- Relevantsetzung (Patient/innen)
- Darstellung von Plänen bzw. Wünschen für die Zukunft (Patient/innen)

Veranschaulichungsverfahren sind personenabhängig: Nach den Beobachtungen von Brünner / Gülich kann die Verwendung bestimmter Veranschaulichungsverfahren personenabhängig sein. In den von ihnen untersuchten Gesprächen arbeiteten zwei der Expertinnen, eine Kardiologin und eine Medizinsoziologin, hauptsächlich mit Beispielerzählungen, Szenarios und Konkretisierungen und forderten Patienten und Patientinnen auch ausdrücklich auf,

⁶³ Der interaktionale Aspekt wurde jedoch vor allem an den Arzt-Patient Gesprächen bei den Anfallserkrankungen untersucht.

eigene Beispiele zu bringen. Bei den Patientinnen und Patienten ließen sich ebenfalls verschiedene bevorzugte Stile beobachten.

Beispielhaftigkeit als Teilnehmerkategorie: Brünner / Gülich stellen die Frage, inwiefern die Kommunikationsbeteiligten sich der Veranschaulichungsverfahren zielgerichtet bedienen und das Veranschaulichen als konversationelle Aufgabe begreifen. Dazu wurden die besonders auffälligen und deutlichen *accounts*, d.h. im vorliegenden Fall die Äußerungen, die sich auf die Tätigkeiten des Wissenvermittelns und der Veranschaulichung selbst beziehen, analysiert. Mit *accounts* wird allgemein deutlich, in welcher Weise die Kommunikationsbeteiligten selbst Veranschaulichen als „konversationelle Aufgabe“ präsentieren und zu erkennen geben, dass sie die Verfahren zielgerichtet einsetzen. Auffällige *accounts* sind bei Brünner / Gülich metadiskursive Äußerungen und Kommentare, die sich eben auf die Tätigkeit des Veranschaulichens selbst beziehen. Die Autorinnen wollen damit sicherstellen, dass sie mit dem linguistischen Beschreibungsverfahren Probleme bearbeiten, die sich den Teilnehmern auch tatsächlich stellen. *Accounts* in diesem Sinne sind bei Brünner / Gülich (2002, S. 85f.) z.B. Kommentierungen der Experten oder Patienten, die die Schwierigkeit thematisieren, medizinische Sachverhalte bzw. Krankheitsaspekte zu vermitteln (z.B. „wie soll ich das beschreiben“). Die Relevanz von Veranschaulichungsverfahren für die Kommunikationsteilnehmer selbst bestätigt sich:

„Anschaulichkeit, Bildlichkeit, Konkretheit, *Beispielhaftigkeit* ebenso wie Alltags- und Erfahrungsbezug sind *Teilnehmerkategorien*, die in der Situation selbst, also in den Gesprächen zwischen Experten und Laien bzw. zwischen Ärzten und Patienten eine Rolle spielen. Dies ist nicht zuletzt auch daran zu erkennen, dass sie u.U. von einem der Gesprächsteilnehmer ausdrücklich eingefordert werden, dass also zur Konkretisierung oder zur Exemplifizierung aufgefordert wird und es ausdrücklich anerkannt wird, wenn jemand in dieser Weise Anschaulichkeit herstellt“ (Brünner / Gülich 2002, S. 86, Hervorh. H.R.).

Ich thematisiere metakommunikative Äußerungen, mittels derer Teilnehmer den Beispielstatus einer Äußerung anzeigen, unter dem Stichwort „display“ in Kapitel 6.1. In der vorliegende Arbeit konnte zudem auf einer weiteren Ebene gezeigt werden, dass Beispiele als Teilnehmerkategorie verstehbar sind: die Auswertung der Antworten aus der Persuasionsmittelbefragung (vgl. Kapitel 8) erbrachte nämlich, dass die Kommunikationsbeteiligten selbst Beispiele als eine wichtige Kategorie im Argumentations- und Verständigungsprozess thematisieren und dass vielfältige Annahmen über Beispielfunktionen bei den Diskutanten vorhanden sind. Es zeigte sich auch, dass eine Gruppe von Befragten Beispiele im Bereich der Argumentation als unzureichendes und „unstatthaftes“ Mittel der Argumentation ansieht – ein Ergebnis, das für die Veranschaulichung kaum vorstellbar ist.

Was insgesamt m.E. auch bei Brünner / Gülich vernachlässigt wird, ist die Betrachtung des Verhältnisses und der Beziehung zwischen Beispiel und Allgemeinem auf der konkreten Äußerungsebene. Trotzdem die „Einteilungskategorien“ als aus dem Material herausgearbeitet verstanden werden, zeigt sich ein unvermeidlicher Rückgriff auf eine theoretische Konzeptionalisierung (Beispiele werden als „hierarchisch tieferliegende“ Kategorie verstanden). Dieser Beispielbegriff erweist sich aber, wie oben gezeigt, als zu eng, die Gemeinsamkeiten von Beispiel, Szenario und Beispielgeschichte werden verdeckt. Für die Analyse von Beispielverwendung in natürlicher Sprache haben Brünner / Gülich, wie die Betrachtung gezeigt hat, viele relevante Aspekte herausgearbeitet. Speziell die Analyse von Beispielverwendung als fremdinitiiert verweist auf den Aspekt der Interaktionalität. Die Aufforderung zum Beispielpräsentieren, das Beispiel-Einfordern war (auch im argumentativen Kontext) in meinem

Korpus häufig zu beobachten, „Fremdinitiierung“ reicht aber noch nicht aus, um die komplexen Interaktionen in Verbindung mit Beispielverwendung zu beschreiben (vgl. dazu Kapitel 7.2).

4.7. Beispielgeschichten als Ethnomethode des alltäglichen Argumentierens bei Müller / di Luzio

Müller / di Luzio (1995) konstatieren eine wichtige Rolle von Beispielgeschichten (sie nennen es „story as an example“) beim alltäglichen Argumentieren und gehen in ihren Analysen speziell auf diese ein. Sie betonen, dass nicht alles, was die Gesprächsteilnehmer als Beispiel hervorheben, die Gestalt einer Geschichte („everyday narrative“) hat und solche Geschichten nicht zwangsläufig einem argumentativen Zweck dienen (Müller / di Luzio 1995, S. 113). Sie sehen dennoch einen Zusammenhang von Struktur und Funktion und stellen fest, dass das Einführen einer Alltagsgeschichte ein grundlegendes Verfahren ist, mittels dessen eine Schlussfolgerung (sie verwenden den Begriff „claim“) begründet wird. Sie schreiben den Beispielgeschichten insgesamt die Funktionen „substantiate“, „illustrate“, „detail“ und „specify“ (Müller / di Luzio 1995, S. 115) zu und sehen das Erzählen von Geschichten als grundlegende „Ethnomethode der Alltagsargumentation“ an:

„[in] the (mostly European) discussion of the interrelation of structure and function in everyday narratives, it has been widely recognized that narratives have important functions in documenting, detailing, dramatizing claims the narrators want to affirm or maintain in everyday argument. (...) *Storytelling is probably one of the most important 'ethnomethods' of participants in everyday reasoning*“ (Müller / di Luzio, 1995, 115f., Hervorh. / Hinzufüg. H.R.).

Entsprechend gehen Müller / di Luzio Beispielgeschichten auf gesprächsanalytischem Weg an. Es geht ihnen vor allem um zwei Aspekte:

Äußerungsgestaltung: Müller / di Luzio (1995, S. 116) fragen, wie Geschichten, die als Beispiele beim Argumentieren dienen („occur as examples in argument“), so von den Kommunikationsbeteiligten gestaltet werden, dass sie als „Beweise“ zur Stützung des *claims* dienen können („are manifestly ‚designed‘ by participants to serve as ‚proofs‘, as narrative means of presenting evidence to substantiate a claim in argument“).

Strategische Rolle von Beispielen: Zum anderen geht es darum, welche strategische Rolle Beispielgeschichten für die Persuasion spielen, d.h. wie sie zur Überzeugung beitragen „as a productive resource opening up ways to construct a discourse that is convincing and persuasive“ (Müller / di Luzio 1995, S. 116). Dabei geht es den Autoren sowohl um „the *inventio*, the heuristics of what to say, as the *dispositio*, its appropriate placement and sequential ordering to make it most effective“ (1995, S. 116).

Auf methodischer Ebene vermerken auch Müller / di Luzio, dass das Verhältnis von Konversationsanalyse und Argumentationsanalyse ungeklärt ist, und eine Schnittstelle zwischen den beiden Ansätzen fehlt. Ihr Vorgehen beschreiben sie wie folgt:

„Although the ‚interface‘ between (...) the point of view of conversational analysis and that of everyday rhetoric (...) is not evident at the moment and has yet to be worked out, we will deal with both questions, if only, it is true, in an explorative manner. (...) We remain basically within a framework of conversation analysis, but include the rhetorical point of view as well – and appropriate data to make it amenable to discussion“ (Müller / di Luzio 1995, S. 116).

Aber auch etliche Jahre später kommt Deppermann (2003, S. 12) immer noch zu einem ähnlichen Schluss bezüglich der aktuellen Forschungslage, nämlich dass die Argumentationsforschung zwar ein Empiriedefizit habe, die Gesprächsanalyse als genuin empirische Wissenschaft jedoch umgekehrt argumentationsrelevante Phänomene meistens ohne Bezug auf Argumentationstheorien und nicht in Termini von Argumentation untersuche (vgl. dazu auch Kapitel 5 dieser Arbeit) – dass also das „interface“ auch hier noch fehle.

Müller / di Luzio stellen ausgewählte, kurze Fälle vor, ihre Analyse basiert überwiegend auf eine 90-minütigen italienischen Radiosendung („Chiamate Roma 3131“ auf „Radio Due“), in der die Anrufer für oder gegen eine bestimmte Position argumentieren sollen. In den vorgestellten Ausschnitten geht es um die Frage, welchen Stellenwert Erinnerungen haben, ob sie „nutzlos“ sind, d.h. eine Last, die den Blick auf Neues verstellen, oder ob man sie bewahren und als Leitlinie für die Zukunft nutzen sollte. In diesem Zusammenhang wurde diskutiert, ob man Orte und Menschen, die man aus der Kindheit kennt, wieder aufsuchen oder ob man dies vermeiden sollte.

Müller / di Luzio selbst bezeichnen ihre eigenen Darlegungen als „exemplarisch“: „We will present examples – *exempla*, as produced by authentic speakers ‚in situ‘, in episodes of argument, and will *observe and interpret* how participants use stories as a means to exemplify and negotiate claims in argument“ (1995, S. 117, Hervorh. H.R.).

Ein wesentlicher Ansatzpunkt für die Analysen von Müller / di Luzio sind die Grenzen der Beispielgeschichten, d.h. die Stellen, an denen der Erzähler den „Eingang“ und den „Ausgang“ der Geschichte gestaltet und an denen die Geschichte mit den Vorausgegangenen und der Behauptung, die es zu stützen gilt, verknüpft wird. Vor allem das Ende der Beispielgeschichten, so Müller / di Luzio, stellt einen „slot“ in der argumentativen Sequenzstruktur dar. Es ist die Stelle, an der Schlussfolgerungen gezogen, Behauptungen expliziert oder nochmals bestätigt werden. Diese strukturellen „slots“ sind der Punkt, an dem die in Frage stehenden Behauptungen üblicherweise zwischen den Beteiligten verhandelt werden und sind deshalb für die Analyse von besonderem Interesse (Müller / di Luzio 1995, S. 117).

Rahmung von Beispielgeschichten durch allgemeine Aussage und Conclusio: Müller / di Luzio stellen insgesamt in ihrem Material eine Grundstruktur fest: Die Beispielgeschichte ist gerahmt, d.h. es gibt eine allgemeine, generische Aussage, die der Beispielgeschichte vorausgeht und die häufig in ganz ähnlichen Worten nach dem Ende der Geschichte reformuliert wird. Die allgemeine Aussage folgt der Geschichte „as a concluding *quod erat demonstrandum*“ (Müller / di Luzio 1995, S. 126). So erscheint die Beispielgeschichte als einerseits abgeleitet („derived“) von der vorangehenden allgemeinen Behauptung und andererseits erscheint die nachfolgende, gleichartige allgemeine Behauptung, die „conclusio“ als abgeleitet aus der Beispielgeschichte (Müller / di Luzio 1995, S. 126).

Display des Beispielstatus‘: Müller / di Luzio gehen davon aus, dass ein Sprecher anzeigt, dass eine Geschichte funktional eingebettet ist, genauer gesagt, dass sie als Beispiel „gemeint“ ist; „its status as an example to support a prior generic claim in argument is *displayed*“ (1995, S. 121, Hervorheb. H.R.). Müller / di Luzio zeigen anhand eines konkreten Ausschnitts aus der Radiosendung folgende Möglichkeiten des *displays* auf (1995, S. 120f.):

- Stellung im Äußerungsverlauf, nach dem „generic claim“ (= „sequential proximity“)
- innere Struktur der Geschichte („the format of a brief and succinctly developed narrative“ (1995, S. 120)

- das zweifache In-Beziehung-Setzen zur allgemeinen Behauptung: Der Beispielstatus „is also explicitly invoked here by the speaker, who gives the story a frame and relates it, both at its beginning and at its end, to the preceding claim“ (1995, S. 121) - und zwar durch:
 - eine explizite Einführung der Geschichte in ihrem Status als Beispiel, als „particular instance taken from the general category“ (1995, S. 121) - im analysierten Fall durch „*ich erinnere mich zum Beispiel*“,
 - den Abschluss der Geschichte mit einer „Lehre“ (der „Konklusion“), die offensichtlich aus der Geschichte abgeleitet wird

Die generelle Frage der Deutung von Beispielen als Beispiele durch die Analytiker/innen wird allerdings auch bei Müller / di Luzio nicht thematisiert.

Eingänge: Nach den Erkenntnissen von Müller / di Luzio steht vor dem Beginn der Beispielgeschichte häufig ein Abbruch, etwa ein Abbruch einer begonnenen Äußerung („cut off“ im Sinne von Anakoluth). Geschichten im Gespräch, so die Autoren, stellen oft „sudden rememberings“ im Sinne von Jefferson (1978) dar, sie sind unterbrechende Ereignisse, wie das folgende Beispiel zeigt (Müller / di Luzio 1995, S. 123; nur die englische Übersetzung des italienischen Originals ist zitiert):

07 F: I think it comes always mh/ I recall for example
 08 when I once went (...)

Der Unterbrechung folgt dann aber eine Einleitung. Diese Einleitung bindet die Beispielgeschichte wieder zurück an das, was zuvor im Gespräch die Geschichte „ausgelöst“ hat, etwa durch anaphorische Elemente, die zurückverweisen auf die Quelle im vorangegangenen Gesprächsteil, das die Beispielgeschichte angestoßen hat (im obigen Beispiel „I recall for example“).

Das, was zuvor erwähnt wird und worauf sich das Beispiel, die Beispielgeschichte bezieht, wird bei Müller / di Luzio auch als eine allgemeine, strittige Kategorie bezeichnet, das Beispiel ist dann ein „token“ aus dieser Kategorie. Die allgemeine Kategorie (insbesondere wenn sie strittig ist) ruft Beispielgeschichten als „plötzliche Einfälle“ sozusagen auf:

„Also ‚triggering‘ itself, it seems to be a fairly general process in conversational story-telling (...) that *the naming of a general category* is the ‚source‘ and *invokes a particular token* of it, which is then developed in the format and the circumstantial detail of a narrative. Clearly the ‚sudden remembering‘ or ‚finding one has a story‘ will a fortiori be occasioned (...) when the general category is one which is in dispute and which has to be defended“ (Müller / di Luzio 1995, S. 122. Hervorh. H.R.).

Es zeigt sich erneut, wie in vielen Analysen zum Thema Beispiel, dass hier ein nicht-explizierendes und mehrdimensionales Beispielkonzept vorliegt, wenn sowohl das Beispiel (d.h. die Beispielgeschichte) als Exemplar einer Kategorie thematisiert wird („general category“ - „particular token“, s.o.), wohingegen zuvor die Beispielgeschichten als „example to support a generic claim“ (Müller / di Luzio 1995, S. 120) oder „substantiate a claim“ (Müller / di Luzio 1995, S. 113) konzeptualisiert wurde. An anderer Stelle sprechen Müller / di Luzio auch mit Bezug auf das oben angeführte Transkript von der Geschichte, die als Beispiel steht „as a particular instance taken from the general category ‚ricordi‘/memories“ (1995, S. 121).

Vorwort: In den Analysen von Müller / di Luzio zeigten sich zudem mehrere Fälle, in denen es sozusagen ein für mündliche Erzählungen typisches „Vorwort“ zu den nachfolgenden Beispielgeschichten gab. In der Vorwort-Sequenz wird die Einführung der Beispielgeschichte interaktiv verhandelt, d.h. der Sprecher bietet an, eine Geschichte zu erzählen und holt sich

die „Erlaubnis“ beim Hörer ein, dies zu tun. Folgender Ausschnitt illustriert dies (Müller / di Luzio 1995, S. 123, nur die englische Übersetzung des italienischen Originals ist zitiert):

- 01 B: h but may I give a trivial example from these last few
02 days? (.) hm a personal one eh: the death of Greta Garbo?
03 A: yes
04 B: for me this event (...)

Die Gesprächsteilnehmer holen sich, so die Autoren, nicht nur die Erlaubnis ein, einen ausführlicheren Gesprächsbeitrag zu leisten, sondern auch die Erlaubnis, die Diskursebene zu wechseln, also von der allgemeinen Ebene der Argumentation zur „niedrigeren“ Ebene des einzelnen, eventuell persönlichen und „profanen“ Falles, der begrenzte Reichweite und Gültigkeit hat, zu wechseln (Müller / di Luzio 1995, S. 123).

Ausgänge: Nach der Beispielgeschichte wird die narrative Ebene verlassen und auf die allgemeine Ebene zurückgekehrt. Die verallgemeinernde Schlussfolgerung („the conclusion derived from the narrative“ (Müller / di Luzio 1995, S. 124)) hat zwei Funktionen:

- *abschließende Bewertung* („concluding evaluation“) im Sinne einer interpretierenden Aussage, bezogen auf die ganze Geschichte,
- *Rückbindung*, denn die „Bewertung“ ist zugleich ein erneutes Behaupten der allgemeinen Aussage. Die abschließende Bewertung nimmt lexikalische Elemente der Geschichte vorangegangenen, allgemeinen Behauptung wieder auf und bindet die Geschichte damit zurück an den Anfang, „back to the superordinate claim“ (Müller / di Luzio 1995, S. 124).

Mit der abschließenden Bewertung werden *drei Gestalten* geschlossen: die Erzählung wird abgeschlossen, ein Argumentationsschritt wird abgeschlossen und ein ausführlicher Redebeitrag wird beendet (Müller / di Luzio 1995, S. 124f.). Die erneute Platzierung des „generic claims“ am Ende eines Redebeitrages („last-positioning“) betont zusätzlich den Geltungsanspruch, vermuten Müller / di Luzio: „It may also be used as a resource to give it a high salience, to mark it as definitely fixed and unchangeable“ (Müller / di Luzio 1995, S. 133).

Geschieht dies alles nicht nur am Ende eines Turns, sondern sogar am Ende des Gesprächs, so ist dies ein „strategischer Sieg“ in der Argumentation – es werden zugleich verschiedene Gestalten geschlossen und zudem noch das Thema des Gesprächs abgeschlossen (Müller / di Luzio 1995, S. 135).

„Developing conclusion“: Die Rahmung der Beispielgeschichte wird insgesamt als eine Art Strategie verstanden, bei der die Konklusion auf zweifache Art herausgearbeitet wird, Müller / di Luzio nennen dieses Verfahren mit Bezug auf Ryave (1978) *“developing conclusion“* und beschreiben es wie folgt:

„the narrator constructs a story to substantiate a preceding assertion in such a way as to integrate the same assertion as a conclusion into the story – a „method of the developing conclusion““ (Müller / di Luzio 1995, S. 126).

Das heißt also, die zuvor geäußerte Behauptung wird durch die Geschichte gestützt, aber zugleich wird die Geschichte so konstruiert, dass die Konklusion sozusagen „eingebaut“ ist. Die Konklusion ist kein „Nachgedanke“ oder Kommentar zu der Beispielgeschichte, sondern die Ereignisse werden so angeordnet und dargestellt, dass sie passend und nachvollziehbar in der Präsentation der (zuvor bereits vorangestellten) Äußerung gipfeln.

Diesen Prozess sehen Müller / di Luzio als einen Prozess der *wechselseitigen Interpretation*, bei der „the generic assertion informs and situates the story and the story informs and situates the generic assertion, as a process of „contextualization““ (1995, S. 127, Hervorh.

H.R.). Der Sprecher „monitors the progression of his story so to make it narratively substantiate the preceding claim, which is constructed to support“ (Müller / di Luzio 1995, S. 127).

Die erste allgemeine Aussage muss nun nicht, so erkennen die Autoren, eine einfache Behauptung (eine „basic assertion“) sein, sondern kann auch eine komplexe Beschreibung sein. Dies gilt z.B. für den Fall Gabriella, die vor der Präsentation der Beispielgeschichte äußert (Müller / di Luzio 1995, S. 125):

06 what we did as children today i:s reported
07 to our kids of today it really is a thing which is
08 h: (.) antediluvian and therefore considered pathetic
09 ammos:st mh/ well I don't know/ for example I can give

Insgesamt haben also Müller / di Luzio implizit ein erschließbares Konzept von Beispiel und dem Allgemeinen, worauf sich das Beispiel (hier in Form der Beispielgeschichte) bezieht. Sie finden das Allgemeine (wechselweise benannt als „utterance“, „claim“, „metapragmatic description“ „generic assertion“, „general category“, „generic claim“) im Sprechtext, sie finden es sogar *vor* der Beispielgeschichte und *nach* der Beispielgeschichte. Wie auch bei anderen Analysen wird dieses implizite Konzept aber nicht expliziert. Dies zeigt einmal mehr, dass BEISPIELVERWENDEN sinnvollerweise als komplexe sprachliche Handlung modelliert werden sollte, bei der „das Allgemeine“ ins Konzept direkt mit eingebunden werden muss (dazu s. Kapitel 5.4. dieser Arbeit).

Beispielgeschichte und Gegenbeispielgeschichte: Die Beispielgeschichte kann nun auch interaktiv hinsichtlich ihrer Angemessenheit verhandelt werden, ihr Wert als „Beweis“ für die Behauptung kann durch eine zweite Beispielgeschichte in Frage gestellt werden. Dies kann, wie Müller / di Luzio an einem Transkriptausschnitt zeigen, durch die Präsentation einer zweiten Geschichte geschehen, diese stellt einen Einwand gegen die Evidenz der ersten Beispielgeschichte dar und weist die Angemessenheit der Beispielgeschichte als Beispiel für die allgemeine Aussage zurück.

Die beiden Geschichten, so Müller / di Luzio, bilden ein Paar. Sie nehmen Bezug auf Coulter (1990), der „*contrastive matching*“ als eine elementare Argumentationssequenz bezeichnet und die aus einer deklarativen Behauptung, gefolgt von einer Gegenbehauptung, besteht. Als archetypische Form findet sich bei Coulter (Coulter 1990, S. 196, zit. n. Müller / di Luzio 1995, S. 128) die folgende:

Mary: Yes I ha:ave
John: No you haven't

Beim „*contrastive matching*“ wird eine symmetrische Äußerung produziert, die gleichzeitig zwei Funktionen erfüllt, nämlich einmal die Zurückweisung der ersten deklarativen Behauptung und das Vorbringen einer alternativen Position (Müller / di Luzio 1995, S. 128).

An einem Transkriptausschnitt einer Diskussionsrunde zum Thema Pornographie im französischen Fernsehen betrachten Müller / di Luzio die Verwendung von Beispiel und Gegenbeispiel im Sinne eines solchen „*contrastive matching*“. Sie stellen zunächst heraus, dass die betrachtete Diskussionsteilnehmerin als Beispiel die Fallgeschichte eines „Zeugen“ erzählt. Dieser Mann, von dem sie berichtet, sagt von sich selbst und seinen Freunden, dass der Konsum von gewaltvoller Pornographie bei ihm und seinen Freunden eine kriminelle Karriere befördert hätte. Die Diskussionsteilnehmerin beansprucht mit der Präsentation der Ge-

schichte einen exemplarischen Status der Geschichte, dass also von der Fallgeschichte generalisiert werden könne auf einen generellen Zusammenhang von Pornographiekonsum und Kriminalität. Der Diskussionspartner erzählt jedoch eine „Gegengeschichte“, indem er sich selbst und seine Schulkameraden als Gegenbeispiele präsentiert, die ebenfalls Pornographie „konsumiert“ hätten, aber nicht kriminell geworden seien. Am Transkripttext arbeiten die Autoren heraus:

Die „counter story“ folgt – ganz im Sinne von „contrastive matching“ – der Struktur der eigentlichen Beispielgeschichte. Der Turn ist somit einerseits symmetrisch und andererseits kontrastiv. Beides aber dient der Zurückweisung der Stichhaltigkeit der ersten Beispielgeschichte und der Beförderung und Bekräftigung der alternativen eigenen Position.

Die Symmetrie besteht zum einen darin, dass das narrative Format auch beim Gegenbeispiel (eben auch als Gegenbeispielgeschichte) beibehalten wird, es wird auch eine Fallgeschichte erzählt und ebenfalls eine „pornographische Karriere“ dargestellt. Dadurch werden auch die „narratively coded aspects in the evidence presented“ (Müller / di Luzio 1995, S. 132) beibehalten.

Symmetrie entdecken Müller / di Luzio aber auch auf der Ebenen der Formulierung der Konklusion der Gegenbeispielgeschichte: Sie nimmt lexikalische Elemente der Konklusion aus der ersten Beispielgeschichte wieder auf („beaucoup de ses camerades (...)“ vs. „il y en pas un de mes camerades (...)“ (Müller / di Luzio 1995, S. 132)).

Hier setzen Müller / di Luzio einen Bezug zur Rhetorik und ordnen die „counter story“ der rhetorischen Strategie des Gegenbeispiels zu: „Considered in a traditional way, as a rhetorical means to construct a counter discourse of refutation that is convincing, the counter story (...) can be an effective and appropriate strategy“ (Müller / di Luzio 1995, S. 132).

Wesentlich ist auch, dass die Gegenbeispielgeschichte eine Geschichte aus eigener Erfahrung ist, die argumentativ höher bewertet wird als die Beispielgeschichte der ersten Diskutantin: „In our case, a first person narrative, based on the evidence of personal experience of the protagonist / storyteller ‚beats‘ (in argument) a third person narrative, based on vicarious experience“ (Müller / di Luzio 1995, S. 132).

Beispielhaftigkeit ex post: Obwohl Müller / di Luzio als regelhafte Form von Beispielgeschichten die Rahmung ansetzen, haben Sie in ihrem Material natürlich auch Formen gefunden, in denen die Beispielgeschichte nicht „kontextualisiert“ wird durch eine vorangehende Formulierung eines „generic claims“, sondern bei denen erst am Ende der Beispielgeschichte die Konklusion aus der Geschichte zu finden ist. Sie bezeichnen dies als „Exemplifikation ex post“:

„Exemplification, i.e. what a story is made to stand as an example for, if it occurs at all, must here be a matter that emerges *post hoc*, when the story has run its course and is retroactively projected on the story. (...) Note that recipients in such a case, without the ‚cognitive map‘ of a preceding contextualisation, are less well equipped to watch the unfolding of the story for a ‚developing conclusion‘. Even the narrator may find him- or herself in a position where s/he will be confronted with unpredictable conclusions and may be surprised by what the other participants propose what the story has ‚shown‘ or ‚proved‘ etc.“ (Müller / di Luzio 1995, S. 136).

Die Frage der (interaktionalen) retrospektiven bzw. rückwirkenden Konstituierung von etwas als Beispiel (bzw. als Allgemeines) wird in der vorliegenden Arbeit genauer in Kapitel 7 behandelt. Prinzipiell ist zu sagen, dass – ob mit oder ohne vorausgehende Kontextualisierung – ein Sprecher / eine Sprecherin niemals gegen andere Interpretationen „seiner“ / „ih-

rer“ Beispielgeschichte durch die Interaktionspartner gefeilt ist – dies liegt an der schon mehrfach angesprochenen Indeterminiertheit von Beispielen.

Dreischritt-Muster als Analyseergebnis: Als Ergebnis ihrer Analyse kommen Müller / di Luzio am Ende zu einem allgemeinen Dreischritt-Muster, dass sich in den Daten wiederholt, wenn ein Sprecher eine Geschichte zur Stützung einer Behauptung bearbeitet. Die „three step procedure of the display of narrative work in exemplary stories“ (Müller / di Luzio 1995, S. 141) wird als eine Form von „everyday-reasoning“ verstanden und wie folgt rekonstruiert:

- I *Behauptung* / „claim“ (z.B. „Erinnerungen sind nutzlos“)
- II *Geschichte* / „story“
 - in autobiographischer, „finiter“ Form („als ich ein Kind war ...“)
 - in „infiniter“ / „common-place“ Version („wenn man an einen Ort seiner Kindheit geht ...“)
- III *Bewertung / Konklusion*
(bezogen auf den Gesprächsschritt oder das Gespräch, z.B. als Wiederholung:
z.B. „Erinnerungen sind nutzlos“)

Im alltäglichen Sprechen verhalten sich Menschen nicht wie Logiker, betonen Müller / di Luzio, es gibt kein „law of inference“ (1995, S. 141), die den Übergang von der Geschichte zur Konklusion erlaubt, sondern dieser Übergang ist „a process of contextualization“ (1995, S. 141). Die Drei-Schritt-Prozedur ist eine Form des *alltäglichen* Argumentierens.

Allerdings sehen Müller / di Luzio Ähnlichkeiten zwischen dem „everyday reasoning“ und zum Syllogismus sowie dem Toulmin’schen Argumentationsschema. Sie glauben, dass Beispielgeschichten als Argumente („data“) im Toulmin’schen Schema fungieren: „exemplary stories provide the material that is called ‚data‘ by Toulmin (...) and they do the foundational work of ‚data‘, i.e. they provide empirical grounds to justify a claim“ (Müller / di Luzio 1995, S. 141).

Jahre später kommen Schütte / Spiegel (2002) und Spiegel (2003) in Bezug auf die Analyse von Schülerdiskussionen zu einem ganz ähnlichen Ergebnis; eine zentrale Erkenntnis ist bei ihnen, dass Beispiele von Schülerinnen und Schülern „als Argumente“ gebraucht werden (vgl. dazu ausführlich Kapitel 4.9. dieser Arbeit) – Bezug auf argumentationstheoretische Termini oder ein Argumentationsmodell wird hierbei aber nicht genommen.

Insgesamt ist die Analyse von Beispielgeschichten bei Müller / di Luzio durch die enge Verzahnung mit den Transkriptausschnitten überzeugend, die Drei-Schritt-Struktur ist keine randständige, sondern im Material gut fundierte Argumentationsprozedur, die mit der Form der Beispielgeschichte eng verbunden ist. Allerdings ist die starke Strukturierung der Beiträge durch das Sendeformat der Radiosendung, durch die vorgegebene „These“, durch die strukturierenden und fokussierenden Moderatoren-Aktivitäten sehr „geordnet“, zudem muss man im Fall von Radio-Sendungen immer auch mit „gebauten“ Beiträgen rechnen. Die Klarheit, mit der sich die Drei-Schritt-Struktur immer wieder modellieren lässt, ist deshalb – so könnte man vermuten – auch in der „geordneten“ Gesprächssituation mitbegründet. Allerdings zeigen die Analysen meines Korpus, dass die von Müller / di Luzio beobachtete „Dreitelligkeit“ ein zentrales Muster der Beispielverwendung ist, es ist jedoch nicht notwendigerweise so, dass eine *Beispielgeschichte* „gerahmt“ wird, sondern auch andere Realisationsformen des Beispielpräsentierens können „in der Mitte“ zu finden sein (vgl. dazu ausführlich Kapitel 7.1.4. und 9). Eine ähnliche Struktur wie die „developing conclusion“ haben zudem

auch Deppermann / Lucius-Hoene (2003, S. 140, Fußnote 11, vgl. dazu Kapitel 4.8.) in einer Analyse des „argumentativen Erzählens“ in einem Fallbeispiel eines biographischen Interviews wiederentdeckt, dort wird in der Fußnote der Bezug zu Müller / di Luzio gesetzt. Auch Schütte / Spiegel (2002) sprechen im Kontext ihrer Analyse von Schülerdiskussionen von „Rahmung“, wobei diese Redeweise jedoch nur eine Rahmung eines Beispiels durch ein „allgemeineres Darstellungsniveau“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 41) meint.

Auch Müller / di Luzio haben ganz selbstverständlich, aber implizit, einen relationalen Beispielbegriff. Sie thematisieren zwar nicht die Erscheinungsweisen des Allgemeinen, finden aber die Bezugsäußerungen für die Beispielgeschichten im Sprechtext. Sie benennen diese, unterschiedlich mit „utterance“, „claim“, „metapragmatic description“, „generic assertion“, „general category“, „generic claim“ und unterscheiden dabei jedoch nicht zwischen der Äußerungsgestaltung und der funktionalen Beschreibung. Explizit beschäftigen sich Müller / di Luzio dagegen mit der Äußerungsgestaltung der Beispielgeschichten selbst und fragen, wie sie „designed“ (1995, S. 116) werden und wie die Sprecher anzeigen, dass etwas als Beispiel gemeint ist. Die Redeweise vom „display“ des Beispielstatus habe ich für meine Konzeptualisierung übernommen (vgl. Kapitel 6.1.)

Die Suche nach der Schnittstelle zwischen Konversationsanalyse und dem „rhetorical point of view“, die die Autoren suchen, ist insofern erfolgreich, als dass sie eine empirisch gut gestützte Beschreibung der argumentativen „Funktionslogik“ der Beispielgeschichten in ihren Transkriptausschnitten aufzeigen. Allerdings benutzen auch sie eine Vielfalt von unreflektiert bleibenden Begriffen aus der Rhetorik, die bei der gesprächsanalytischen Interpretation / Deutung dann verwendet werden („support a prior generic claim“ (Müller / di Luzio 1995, S. 121), „serve as ‚proofs‘, as narrative means of presenting evidence to substantiate a claim in argument“ (1995, S. 116), „substantiate“, „illustrate“, „detail“, „specify“ „a claim“ (1995, S. 115)). Die Verbindung von der Beschreibungsebene der „Gestaltschließung“ mit persuasiven Zwecken stellt ebenfalls einen interessante rhetorische Perspektive dar.

Beispielgeschichten werden als „funktionales Erzählen“ in der Linguistik auch im Rahmen der linguistischen Erzähltextanalyse behandelt, auf die im Folgenden genauer eingegangen wird.

4.8. „Funktionales“ und „argumentatives“ Erzählen bei Gülich, Quasthoff und Deppermann/ Lucius-Hoene

Schon seit langem wird, wie schon Gülich (1980, S. 336) feststellt, in der linguistischen Erzähltextanalyse davon ausgegangen, dass Alltagserzählungen, eingebettet in Interaktionszusammenhänge, kommunikative Funktionen – u.a. auch aus meiner Sicht typische Beispiel-funktionen – erfüllen (vgl. etwa Gülich 1980, Quasthoff 1980a / 1980b, Becker-Mrotzek 1989, Schwitalla 1991, Quasthoff 2001, Deppermann / Lucius-Hoene 2003). So analysiert Gülich Alltagserzählungen explizit als „Beispiel- oder Belegerzählungen“ (Gülich 1980, S. 340) innerhalb eines übergeordneten Handlungsschemas. Für die von ihr untersuchten „funktionalen Erzählungen“ in Gesprächen stellt sie fest:

„Jede dieser Erzählungen hat (...) eine bestimmte kommunikative Funktion für Sprecher und Hörer in einem übergeordneten Handlungsschema, nämlich *als Beleg oder Illustration für eine – vom Erzähler selbst oder von einem Kommunikationspartner geäußerte These*. Solche Erzählungen nenne ich ‚funktionale‘ Erzählungen. Mit dem Terminus ‚funktional‘ soll auf Funktionen hingewiesen werden, die sich unmittelbar aus einem übergeordneten Handlungsschema oder auch einem über-

geordneten Sachverhaltsschema wie ‚Argumentieren‘ ergeben; ‚funktional‘ heißt also ‚handlungssemantisch und inhaltlich funktional‘“ (Gülich 1980, S. 349, Hervorh. H.R.).

Dabei beobachtet Gülich, dass solche funktionalen Alltagserzählungen an die Erfordernisse des übergeordneten Handlungsschemas angepasst sind, sie weisen z.B. ein ungleiches Detaillierungsniveau auf, d.h. es werden nur solche „kognitiven Strukturen“ detailliert, die unmittelbar für das übergeordnete Handlungsschema relevant sind (Gülich 1980, S. 349).

Quasthoff (2001) benennt in einem Forschungsüberblick Funktionen auf verschiedenen Ebenen der Interaktion und des verbalen Handelns, die dem Erzählen selbst erlebter Geschichten im Kontext linguistischer Forschungen zugeschrieben werden. Sie nennt die Funktion, eine Behauptung in einer Argumentation zu belegen oder etwas zu illustrieren (also typische Beispielfunktionen), aber auch, sich zu streiten, sich zu rechtfertigen, über jemanden zu klatschen, ein Stück Biographie preiszugeben, ein Selbstbild von sich zu präsentieren, Status / Rollen festzulegen, sich einer gemeinsamen sozialen Identität zu vergewissern, Vergangenes zu strukturieren, jemanden zu unterhalten oder ein Problem zu präsentieren (Quasthoff 2001, S. 1293). Auf der Grundlage eigener empirischer Analysen eines Korpus‘ von Sozialamtsgesprächen unterscheidet Quasthoff (1980a, 1980b) selbst drei verschiedene Typen von kommunikativen Funktionen von „konversationellen Erzählungen“. Als kommunikative Funktionen versteht sie dabei solche, deren Wirksamkeit hauptsächlich auf dem Inhalt der erzählten Geschichte beruhen:

„Kommunikative Funktionen im Zusammenhang mit dem Erzählten sind also beabsichtigte und / oder eingetretene Wirkungen beim Erzähler selbst oder beim Hörer, die der Sprecher mit Übermittlung des Inhaltes der Erzählung zu erzielen beabsichtigt. Er geht davon aus, daß er diese Wirkung mit einer Geschichte des Inhaltes A, aber nicht einer Geschichte des Inhaltes B erreichen kann“ (Quasthoff 1980a, S. 147).

Eine solche kommunikative Funktion wäre etwa die Selbstdarstellung oder Belustigung durch eine Erzählung. Alle bei Quasthoff beschriebenen Funktionen können m. E. prinzipiell auch für die funktionale Analyse von Beispielerzählungen in Gesprächen herangezogen werden. Quasthoff (1980a, S. 148ff.) unterscheidet drei Arten von kommunikativen Funktionen, von denen die sogenannten „kontext-orientierten“ Funktionen Beispielfunktionen im engeren Sinn sind, weil Quasthoff hier von einer notwendig relationalen Struktur ausgeht, die dadurch gekennzeichnet ist, dass eine konversationelle Erzählung eine Aussage belegt oder erklärt.

1. Primär sprecherorientierte Funktionen nach Quasthoff (1980a)

Kommunikative / psychologische Entlastung: Die Verbalisation eines Erlebnisses stellt ein „Ventil“ für den inneren Spannungszustand des Erzählers dar; es findet ggf. eine erzählende Verarbeitung belastender Erfahrungen im Sinne eines Aneignungs- und Sinngebungsprozesses statt. „Dem Alltagsbewußtsein ist diese Funktion des Erzählens durchaus bekannt; es hat solche Formeln geprägt wie z.B. „er mußte das unbedingt *loswerden*“ (Quasthoff 1980a, S. 149, Hervorh. Quasthoff). Grundlage der Entlastung ist eine emotionale Beteiligung an der Geschichte, häufig geht es dabei um eigene Handlungsweisen (Quasthoff 1980a, S. 150).

Selbstdarstellung: Diese Funktion wird als grundlegende Funktion des Geschichten-Erzählens verstanden. Durch das interaktive Mittel des Erzählens über eigene Erlebnisse wird die Herausbildung eines Selbstbildes möglich. Es geht, so Quasthoff, um die Notwendigkeit für jedes „ego“, in der Interaktion das Bild, das „ego“ von sich selbst hat, dem „alter“ in der Interaktion zu vermitteln. Wenn man sich z.B. als mutige Person sieht, muss man versuchen zu

erreichen, dass auch „alter“ dieses Bild hat. „Das Erzählen von Geschichten über das eigene Verhalten als Ersatz für oder als Zusatz zum faktischen eigenen Verhalten“ (Quasthoff 1980a, S. 153) eignet sich für die „Übertragung“ eines bestimmten Selbstbildes. Der Erzähler / die Erzählerin der Geschichte kann dabei Kontrolle ausüben, z.B. indem er / sie selbst explizite Kommentare und Evaluationen liefert. Man kann durch konversationelle Erzählungen sogar ein schmeichelhaftes Selbstbild vermitteln, das dem eigenen faktischen Verhalten *widerspricht* (Quasthoff 1980a, S. 153f.). Als Grundbedingung formuliert Quasthoff, dass in unserem Kulturkreis die direkte *Mitteilung* eines positiven Selbstbildes schwierig sei: Man kann den Eindruck, eine souveräne Person zu sein, schlecht durch die Mitteilung „Ich bin eine souveräne Person“ erzeugen, denn ein positives Bild vom anderen wird normalerweise über direkte Erfahrung gebildet. Hier nimmt die konversationelle Erzählung eine „Ersatzfunktion“ für das Erleben ein:

„Wenn man die Erfahrung im direkten Erleben nicht machen kann, so kann das verstehende Nacherleben einer Handlungsweise beim Zuhören einer Erzählung *stellvertretend* wirken, nicht aber die bloße Mitteilung, die nie als *Ersatz* für eigene Erfahrung akzeptiert wird“ (Quasthoff 1980a, S. 155, Hervorh. H.R.).

Die „Charakterisierungsbegriffe“ (Quasthoff 1980, S. 155) – wie etwa „mutig“, „vernünftig“, „souverän“ etc. – soll der Hörer / die Hörerin auf der Basis der erzählten Handlungsweise und der Art der sprachlichen Bezugnahme auf die Aktanten selbst „herausarbeiten“, stellt Quasthoff (1980a, S. 155) fest. Man kann also das charakterliche Selbstbild implizit lassen, dieses Verfahren wird dadurch zu einem „wichtigen erzähltechnischen Mittel zur Durchsetzung der Selbstdarstellungsfunktion innerhalb der interpersonalen Wahrnehmung“ (Quasthoff 1980, S. 156). Der Schluss von den Handlungsbeschreibungen auf „Charakterisierungsbegriffe“ gründet sich – so meint Quasthoff – auf Alltagswissen über Stereotype.

In den konversationellen Erzählungen, die eigene Handlungen des Sprechers schildern, soll seitens des Sprechers also etwas gesehen werden, das nicht explizit ausgesprochen wird – das, was erzählt wird, soll also, anders ausgedrückt, als ein bestimmter Typ von Handeln verstanden werden. In diesem Sinn stellt sich eine Person durch Beispiele, durch „Einzelfälle“ ihrer Handlungsweisen dar, die der Hörer / die Hörerin unter einer allgemeinen evaluativen / kategorialen Perspektive sehen soll. Ganz ähnlich beschreibt – wie in Kapitel 4.3. bereits thematisiert - auch Keppler (1988) die Funktion von „Beispielgeschichten“, die der Ausbildung eines „Charakterbildes“ (Keppler 1988, S. 48) dienen. Keppler beschreibt allerdings, wie *andere* im Gespräch durch Beispielerzählungen charakterisiert werden und betont, dass das Charakterbild gerade *nicht* durch einzelne, den Charakter typisierende Begriffe, sondern nur durch die Gesamtheit der Beispielgeschichten bezüglich einer Person „erzeugt“ werden: „Die jeweiligen Charaktereigenschaften werden *im Besonderen* vorgeführt (...) ohne daß der Sinn der Beispiele sich wie eine Summe extrahieren ließe“ (Keppler 1988, S. 48, Hervorh. Keppler). Die Rolle der Beispiele ist also nicht eine nach- oder untergeordnete, man kann zudem auch nicht davon ausgehen, dass in der konkreten Kommunikationssituation ein sicherer „Schluss“ von erzählten Verhaltensweisen auf einen bestimmten „Charakterisierungsbegriff“ erfolgt, wie Quasthoff anzudeuten scheint. Dass der Gesprächspartner das beispielhaft geschilderte eigene Verhalten als „mutig“ kategorisiert, kann der Sprecher zwar intendieren, kann aber nicht verhindern, dass der Rezipient zu ganz anderen Ideen bezüglich dessen kommt, was sich in den Beispielen zeigt (z.B. „Leichtsinn“).

2. Primär Hörerorientierte Funktionen nach Quasthoff (1980a):

Information: Diese Funktion ist nach Quasthoff nur dominant bei fremdinitiierten Erzählungen (was nicht bedeutet, dass alle fremdinitiierten Erzählungen in reiner Informationsfunktion eingesetzt werden).

Belustigung und Unterhaltung: In solcher Funktion werden Erzählungen im Gespräch häufig mit einem meta-narrativen Satz wie „Da fällt mir ne lustige Geschichte ein“ abgegrenzt. In Situationen des geselligen Beisammenseins sind Erzählungen in Belustigungs- und Unterhaltungsfunktion besonders häufig. Dass eine Erzählung in solcher Funktion vom Hörer „angenommen“ wurde, zeigt sich daran, dass der Hörer / die Hörerin die Pointe der Erzählung mit einem Lachen „quittiert“ (Quasthoff 1980a, S. 159f.).

3. primär kontextorientierte Funktionen nach Quasthoff (1980a):

Die primär kontextorientierten Funktionen konversationeller Erzählungen sind auch bei Quasthoff solche, die im Sinne eines Beispiels etwas Allgemeineres „belegen“ oder „erklären“. Eine relationale Struktur wird als notwendige Bedingung vorausgesetzt, die Erzählungen nehmen bei Quasthoff auf eine Behauptung, einen Vorwurf, eine Rechtfertigung oder eine zukünftige Handlung Bezug, sie spricht von einer „übergeordneten Diskurseinheit“. Kontextorientierte Funktionen von konversationellen Erzählungen werden, so betont sie,

„ausschließlich im Rahmen einer *übergeordneten Diskurseinheit* realisiert, indem Erzählungen z.B. exemplifizierend oder konkretisierend eine Behauptung, einen Vorwurf, eine Rechtfertigung oder auch eine zukünftige Handlung des Zuhörers unterstützen bzw. auslösen sollen“ (Quasthoff 1980b, S. 136).

Im Folgenden sollen diese Funktionen von Erzählungen, soweit sie für den Kontext dieser Arbeit relevant sind, dargestellt werden. In einer handlungssemantischen Modellierung handelt es sich bei den Funktionen um eine indem-Relation: X tun, indem ERZÄHLEN, also etwa BELEGEN indem ERZÄHLEN.

Belegen: „Eine Erzählung in Belegfunktion (...) kann ihre Funktion nur im Zusammenhang mit einer Aussage erfüllen, die sie belegen soll“ (Quasthoff 1980a, S. 160). Mit Bezug auf Toulmins Argumentationsmodell legt Quasthoff den Begriff „Beleg“ wie folgt fest:

„Ich nenne das Element der relationalen Struktur von Argumenten, das die Wahrheit oder Gültigkeit von Daten oder anderen Teilen des Arguments durch Hinweis auf einen je konkreten Tatbestand untermauern soll, unter funktionellem Aspekt ‚Beleg‘. Innerhalb des Toulmin-Schemas wäre also das Datum Beleg für die Behauptung“ (Quasthoff 1980a, S. 161).

Im Alltag bestehe, so Quasthoff, häufig die Notwendigkeit, den Wahrheitsgehalt der *Daten* zu belegen. Beim Belegen ist dabei der Hinweis darauf, dass man selbst „Zeuge“ war, besonders glaubwürdig: „Es gehört zu den Basisregeln (...) der Kommunikation, daß des Sprechers Hinweis auf seine Zeugenrolle, auf den eigenen Augenschein, als eine Art Evidenz für die Wahrheit des Geschehenen bzw. Gewußten genommen und nicht weiter hinterfragt wird“ führt Quasthoff (1980a, S. 161f.) aus. Auf die im meinem Analysekorpus beobachtbaren expliziten Verweisformen von Augenzeugenschaft bei der Beispielpräsentation wird in Kapitel 6.2 dieser Arbeit ausführlich eingegangen. Aus dem „Augenzeugenprinzip“ wird ersichtlich, dass Erzählungen dabei geradezu als klassische Realisierungsform der Belegfunktion angesehen werden können, meint Quasthoff:

„Erzählungen verbinden den Augenzeugenstatus des Sprechers, der in der Identität zwischen Akteur in der Geschichte und Erzähler liegt, mit der *Suggestivität des ‚Wirklichen‘*, das mit der sprach-

lich-kommunikativen Form der Erzählung, ihrem szenischen Charakter und ihrem hohen Detaillierungsgrad gegeben ist“ (1980a, S.162, Hervorh. H.R.).

Hier finden sich in der linguistischen Perspektive Parallelen zur literaturwissenschaftlichen Exempelforschung, so wird die „Konstruktion von Realität“ durch Beispiele (bei Quasthoff, wie oben zitiert, die „Suggestivität des ‚Wirklichen‘“) auch bei Lyons hervorgehoben (vgl. dazu Kapitel 3.4.4). Unter linguistischer Perspektive verweisen, ganz ähnlich wie Quasthoff, auch Deppermann / Lucius-Hoene (2003) auf die besondere Bedeutung des Augenzeugenprinzips (vgl. dazu das nächste Unterkapitel).

Prinzipiell differenziert Quasthoff die Belegerzählungen hinsichtlich ihrer Funktionen genauer aus: „Rechtfertigung, Beschuldigung, Persuasion und Dokumentation sind jeweils Funktionen, die sich nach der Art bzw. dem argumentativen Stellenwert der zu belegenden Behauptung richten“ (Quasthoff 1980, S. 168).

Dokumentation: Wenn es darum geht, den Wahrheitsgehalt einer Aussage zu belegen, hat das Datum (im Toulmin’schen Schema) nach Quasthoff „Dokumentationsfunktion“. Wird das Datum wiederum durch eine Erzählung belegt, so „verstärkt“ sich diese Dokumentationsfunktion, die belegende Erzählung leistet, so sagt Quasthoff, „Hilfsdienste“ zur „Untermauerung“ des Datums (Quasthoff 1980a, S.162).

Persuasion: Der Sprecher versucht, „den Hörer zu einer bestimmten affektiven Einstellung und – als Folge davon – zu einer bestimmten Entscheidungs- / Handlungsweise zu bewegen“ (Quasthoff 1980a, S. 163). Um affektive Beteiligung beim Hörer zu erreichen, ist nach Quasthoff das beste sprachlich-kommunikative Mittel das Erzählen entscheidungsrelevanter persönlicher Erlebnisse, da so ein Sachverhalt konkret und sinnlich anschaulich übermittelbar werden kann (1980a, S. 162). Ähnliches beobachtete Günthner (1995), wenn sie beschreibt, wie durch Beispielgeschichten Co-Entrüstung beim Interaktionspartner erzeugt werden soll und damit Übereinstimmung bezüglich eines moralischen Urteils (vgl. dazu Kapitel 4.4.).

Beschuldigung: Hierfür findet Quasthoff kein Beispiel in ihrem Korpus, für eine Erzählung mit „Beschuldigungsfunktion“ gibt Quasthoff jedoch eine fiktive Situationsbeschreibung:

„Ehefrau A wirft ihrem Ehemann B vor, ihr auf der gerade gemeinsam besuchten Party Grund zur Eifersucht gegeben zu haben. B bestreitet das. A belegt den Vorwurf, indem sie *erzählt*, wie sie zufällig gehört hat, daß B gegenüber dem weiblichen Gast auf A geschimpft hat“ (Quasthoff 1980a, S. 166, Hervorh. H.R.).

Rechtfertigung: Am Beispiel aus ihrem Korpus erläutert Quasthoff diese Funktion. Im Prinzip geht es, ähnlich wie bei der Beschuldigungsfunktion von Erzählungen, darum, dass eine zur Rechtfertigung auf einen Vorwurf angeführte Behauptung (oder ein damit verbundenes Datum) zusätzlich durch eine Belegerzählung gestützt wird.

Erklärung: Zur „Erklärungsfunktion einer konversationellen Erzählung gehört konstitutiv ein Kontextelement, das durch die Erzählung erklärt werden soll“ (Quasthoff 1980a, S. 148). Die Erklärungsfunktion wird jedoch ebenfalls nur theoretisch vorausgesetzt, in ihrem Sozialamts-Korpus kann Quasthoff diese Funktion nicht beobachten und sie wird auch konzeptuell nicht genauer beschrieben.

Interaktive Funktionen: Von den kommunikativen Funktionen unterscheidet Quasthoff die „interaktiven Funktionen“ von konversationellen Erzählungen: Interaktive Funktionen sind „(...) alle die beabsichtigten und eingetretenen Wirkungen von Äußerungen, die über die

Form der Äußerung, in unserem Fall das Erzählen, realisiert werden“ (Quasthoff 1980b, S. 136, Hervorh. H.R.).

Definition der Situation: Eine typische interaktive Funktion von Erzählungen ist „die Definition einer Situation als privat, die mit der Durchsetzung des Kommunikationsmodus des Erzählens festgelegt werden soll: Wenn man sich Geschichten erzählt, ist man z.B. nicht mehr innerhalb des ‚Rahmens‘ eines sachlichen Behördengesprächs“ (Quasthoff 1980a, S. 147).

Phatische Funktion: Eine weitere interaktive Funktion von Erzählungen ist nach Quasthoff (1980a, S. 170) die phatische Funktion, d.h. der Sprecher / die Sprecherin macht sich den hohen Detailliertheitsgrad von Erzählungen zu Nutze, um den Kontakt zum Zuhörer über einen möglichst langen Zeitraum hinweg nicht abreißen zu lassen.

Ausweichstrategie: Erzählungen können auch dazu eingesetzt werden, den Gesprächsverlauf zu steuern, sie stellen eine Art „Ausweichstrategie“ dar: Quasthoff führt (unter Bezugnahme auf Egetherapie-Gespräche) an, dass man eine Geschichte erzählen kann, um das Gespräch auf der Ebene konkreter Ereignisse zu halten und damit der Diskussion dahinterliegender Probleme auszuweichen. Es ist, so Quasthoff, die *Form* des Erzählens, die

„durch ihren hohen Detailliertheitsgrad und ihre szenischen Elemente die konkretistische Gesprächsebene etabliert. Außerdem bindet eine Erzählung durch ihre relative Länge und Einheitlichkeit – ähnlich wie im Fall der phatischen Funktion – die kommunikativen Aktivitäten über einen vergleichsweise längeren Zeitraum hinweg“ (Quasthoff 1980a, S. 170).

Interessant im Kontext der Analyse von Beispielverwendung in Gesprächen ist an Quasthoffs grundlegender Konzeption zum konversationellen Erzählen in Gesprächen einerseits, dass sie bei den kontextorientierten Funktionen typische Beispielfunktionen auf der Grundlage einer relationalen Struktur beschreibt; dasselbe gilt für Gülichs zuvor schon angesprochene Konzeption der „funktionalen Erzählungen“. Dass konversationelle Erzählungen eine typische Realisationsform des Beispielpräsentierens sind, kann also mit Bezug auf Quasthoffs und Gülichs Ergebnisse angenommen werden.

Die anderen Funktionen, die Quasthoff den konversationellen Erzählungen zuschreibt, wurden z.T. in dieser Arbeit als mögliche Beispielfunktionen bereits thematisiert. Beispielerzählungen können m.E. hinsichtlich aller von Quasthoff genannten Funktionsbereiche betrachtet werden, denn ich verstehe Beispiele als polyfunktional. Interessant ist auch, inwiefern sich ein gleitender Übergang von einer zur anderen Funktion im Laufe des Erzählens erkennen lässt: Wenn explizit als Beispiele eingeleitete Erzählungen stark ausgearbeitet werden (und, wie im Immigrationskorpus zu beobachten, zu detaillierten biographischen Darstellungen elaboriert werden), ist zu fragen, inwiefern Selbstdarstellungs- oder Entlastungsfunktionen in den Vordergrund der Interaktion gerückt sind oder ggf. auf interaktiver Ebene sogar „Ausweichfunktion“ haben und die eigentlichen Beispielfunktionen in den Hintergrund treten.

Induktionsschluss durch Beleg-Episoden: Argumentatives Erzählen bei Deppermann / Lucius-Hoene (2003)

Deppermann / Lucius-Hoene beschäftigen sich speziell mit der argumentativen Funktion von Erzählungen. Erzählungen haben, so ihre zentrale Beobachtung, nicht nur eine *sekundäre* argumentative Funktion, sind nicht einfach nur argumentativ „gerahmt“, sondern Erzählungen können *selbst* eine argumentative Struktur haben, so dass „Erzählen *per se* ein rhetorisch-pragmatisch orientierter Prozess ist“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 130).

Es werden bei Deppermann / Lucius-Hoene zudem zwei Arten des „erzählerischen Argumentierens“ unterschieden: Die *erzählungsinterne* argumentative Funktion von Erzählungen besteht z.B. darin, etwas zu plausibilisieren, was in der Haupterzähllinie nicht ausreichend dargestellt wurde. Im Fall der sogenannten *erzählungsexternen* argumentativen Funktionen wird die *gesamte* Erzählung argumentativ eingesetzt und zwar entweder als „Belegerzählung“ oder in Form von „Beispielgeschichten“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 131). In beiden Funktionen werden die Erzählungen eingesetzt, so Deppermann / Lucius-Hoene, um für oder gegen eine These zu argumentieren, dabei wird beim erzählerischen Argumentieren generell „der Induktionsschluss“ als wesentliches Schlussprinzip angesehen:

„Das Schlussprinzip der erzählerischen Argumentation ist der Induktionsschluss: Von einem oder mehreren Einzelfällen wird auf eine allgemeinere, diese Fälle *transzendierende Conclusio* geschlossen“ (Deppermann / Lucius-Hoene, S. 131, Hervorh. H.R.).

Erzählungen, so betonen die Autoren, sind sogar besonders fürs Argumentieren geeignet, sie haben besondere „persuasive Potentiale“ – vor allem wenn sie in der Perspektive der ersten Person erzählt werden. Dieses Potential wird durch folgende Charakteristika des Erzählens konstituiert (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 132):

Starkes Involvement der Zuhörer wird durch z.B. Redewiedergabe, Detaillierung und deiktische Aktualisierungen in Erzählungen befördert (ganz ähnlich argumentiert auch Günthner 1995, vgl. Kapitel 4.4.).

Große Glaubwürdigkeit durch Augenzeugenschaft: Durch „die in der Epistemologie unserer Kultur tief verwurzelten Privilegien von Augenzeugenschaft, persönlicher Betroffenheit und unmittelbarem subjektivem Erleben ist Erzählen ein besonders geeignetes rhetorisches Verfahren, um Thesen, die man vertritt, glaubwürdig erscheinen zu lassen.“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 132).

Ablehnung wird erschwert: Da Erzählen eine Form des emphatischen Sprechens ist, würde mit einer Ablehnung nicht nur die Sachverhaltsdarstellung des Sprechers / der Sprecherin zurückgewiesen, sondern auch seine / ihre Selbst- und Gefühlsdarstellung.

Hier sind viele Anknüpfungspunkte an die Rhetorik, Literaturwissenschaft und frühere linguistische Arbeiten zu erkennen. So sieht z.B. Steinmetz (2000, S. 152) aus literaturwissenschaftlicher Perspektive die spezifische rhetorische Qualität des Exempels darin, dass es mit *erzählerischen* Mitteln überzeugt und bei Quasthoff (1980a, vgl. oben) findet sich eine ausführliche Charakterisierung der Qualitäten von Erzählungen in argumentativer Funktion, die eng mit der Augenzeugenschaft verknüpft sind.

Anhand einer ausführlichen Analyse wollen Deppermann / Lucius-Hoene aufzeigen, dass es Erzählungen gibt, die nicht nur „argumentativ verwendet“ werden, sondern in denen die argumentative Funktion die inhaltliche und formale Gestaltung der Erzählung wesentlich bestimmt. Sie verfolgen also einen ganz ähnlichen Gedankengang wie schon Müller / di Luzio (1995), auf den auch bei Deppermann / Lucius-Hoene (2003, S. 131, 140) zwei Verweise zu finden sind. Müller / di Luzio haben beobachtet, dass die Beispielgeschichten in ihrem Korpus so erzählt wurden, dass sie wie zwangsläufig zur *Conclusio* führten („are manifestly ‚designed‘ by participants to serve as ‚proofs‘, as narrative means of presenting evidence to substantiate a claim in argument“ (Müller / di Luzio 1995, S. 116, dazu vgl. Kapitel 4.7.)). Ebenso verweist Gülich (1980, vgl. oben) darauf, dass „funktionale Erzählungen“ den Anforderungen des übergeordneten Handlungsschemas angepasst werden und Schwitalla (1991)

beschreibt, inwiefern die beispielhafte Schilderung eines einzelnen Erlebnisses an die Zwecke des Illustrierens von etwas Allgemeinem angepasst wird (wie bereits in Kapitel 4.5. ausgeführt).

Die Grundgedanken von Deppermann / Lucius-Hoene prägen auch die literaturwissenschaftliche Exempelforschung und ergeben interessante Verknüpfungen. Die Literaturwissenschaft behandelt die Exempla als eine *spezielle* erzählerische „Minimalform“ oder „Gattung“, in der jüngeren Tradition werden Exempla vor allem unter dem Stichwort „Utilarität“ betrachtet: Das Exempel in all seinen Erscheinungsweisen ist in diesem Sinn nur als *funktional* bestimmbare Gattung zu verstehen (vgl. dazu Kapitel 3.4.1.). Als Gattung ist es damit durch genau das geprägt, was auch Deppermann / Lucius-Hoene mit ihrer Analyse aufzeigen: Die inhaltliche und formale Struktur des Exempels ist *bestimmt* von seinem argumentativen Zweck (der Überzeugung / Belehrung der Zuhörer / Leser, die dazu gebracht werden sollen „richtig“ zu handeln und zu denken). Das Erzählen einer Exempelgeschichte ist m.E., im Sinne von Deppermann / Lucius-Hoene, dann ebenfalls „per se“ zu verstehen als ein rhetorisch-pragmatischer Prozess (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 130, vgl. Darstellung oben). Bezeichnenderweise wird in der literaturwissenschaftlichen Exempelforschung zur Bestimmung der Exempelfunktionen häufig auf die Kategorien der antiken Rhetorik zurückgegriffen. Darüber hinaus werden Exempla schon im Mittelalter als Methode der Auseinandersetzung mit ihrer rhetorischen Funktion verwendet: In der bereits erwähnten ausführlichen Studie von Steinmetz (2000) zeigt der Autor, dass in einer Episode in „Die sieben weisen Meister“ (einer Exempel- und Novellensammlung orientalischen Ursprungs), zwei Arten von Beispielerzählungen gleichsam vorgeführt werden, nämlich die „defekten“ Beispielerzählungen, die alle nicht zu dem zu verhandelnden Fall passen und stets in sich widersprüchlich ausgelegt werden und zum anderen gelungene Beispielerzählungen der „Sieben Weisen“, deren Anwendung auf den umstrittenen Fall sich wie von selbst ergibt. (Steinmetz 2000, S. 174) – auch hier kann man von einer argumentativen Struktur der Erzählung selbst sprechen, die durch die „defekten“ und „gelungenen“ Beispielgeschichten geprägt ist.

Deppermann / Lucius-Hoene (2003) betrachten in ihrer Analyse eine Alltagerzählung, nämlich die biographische Erzählung eines 37-jährigen Mannes, der zusammen mit seinem Bruder und einem Mitarbeiter einen Autounfall hatte. Der Bruder und der Mitarbeiter kamen dabei zu Tode, der Erzähler selbst überlebte schwer verletzt. Der Erzähler war selbst der Fahrer, hatte den Unfall aber nicht verschuldet. In einem biographischen Interview erzählt er über den Hergang des gesamten Tages, an dessen Ende der Unfall stand und stellt dabei immer wieder heraus, wie ungewöhnlich sich sein Bruder an diesem Tag benommen habe. Er erzählt insgesamt 13 „Episoden“, in denen das vom gewohnten Ablauf abweichende Verhalten des Bruders darlegt wird.

Deppermann / Lucius-Hoene analysieren nun die gesamte Erzählung so, dass sie aus 13 verketteten Erzählsegmenten besteht, die alle „jeweils konstante Argumente zur Untermauerung der übergeordneten globalen Conclusio, der Bruder habe sein Ende vorausgeahnt“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 134) liefern. Die einzelnen Episoden über das ungewöhnliche, vom normalen Ablauf abweichende Verhalten des Bruders bilden eine rekurrente

narrative Struktur. Sie haben Belegcharakter für die vom Erzähler am Ende formulierte Conclusio⁶⁴ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 136):

„ich behaupte hinterher, (--) mer muss fascht spüre wenn einem (--) ein Ende kommt“

Die Schilderungen werden retardiert durch Kontrastierungen des abweichenden Verhaltens des Bruders von seinem sonst üblichen Verhalten und verschiedenen Kommentaren; diese Elemente dienen nach Deppermann / Lucius-Hoene zwei argumentativen Zwecken (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 137):

- Es soll glaubwürdig gemacht werden, dass das Verhalten des Bruders tatsächlich ungewöhnlich war.
- Es dient „dem Ausweis der Conclusio, dass der Bruder seinen Tod vorausahnte“.

Dabei sehen die Autoren ein *reflexives Verhältnis* zwischen der Conclusio und den Segmenten, d.h. die Belegsegmente und die Conclusio sind nicht unabhängig voneinander, sie stehen sowohl in einem argumentativen wie auch einem semantischen Wechselverhältnis:

„Die Conclusio der Vorahnung kann zum einen als Induktionsschluss gelten, der durch die Vielzahl der Belegeperioden fundiert ist. Wir haben es also mit einem *argumentativen* Verhältnis zwischen Belegen und Conclusio zu tun“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 139, Hervorh. Deppermann / Lucius-Hoene).

Zum anderen hat man es aber zwischen Conclusio und Segmenten mit einem „Verhältnis der wechselseitigen *Explikation*, also mit einem *semantischen* Verhältnis zu tun“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 139, Hervorh. Deppermann / Lucius-Hoene), denn die Conclusio wird erst deutlich an den Handlungen, die das „Spüren“ des eigenen Endes dokumentieren (z.B. Aufräumen des Schreibtischs, Verabschiedung von der Ehefrau, Loben des Bruders etc.). Der Sinn der Handlungen des Bruders wird aber erst klar, wenn man die Conclusio als Lösung versteht:

„Sie schließt die diversen Handlungen hermeneutisch in einer stimmigen Gesamtinterpretation zusammen und offenbart ihren gemeinsamen Tenor. (...) Argumentation zeigt sich also hier ebenso als Prozess der Geltungsklä rung wie als Prozess der Explikation“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 140).

Auf psychologischer Ebene kommen die Autoren zudem zu der Vermutung, dass zu der „manifesten Conclusio“ noch eine „latente Conclusio“ hinzukomme, die darin bestehe, dass der Tod des Bruders schicksalhaft vorbestimmt gewesen und der Erzähler damit schuldlos sei (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 140). Die „manifeste Conclusio“ habe, so argumentieren sie, argumentative Funktion für die „latente Conclusio“. Der Erzähler wende sich damit prophylaktisch gegen eine implizite Gegenthese, die Erzählung wende sich gegen latente Gegenstimmen (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 143). Weil die latente Conclusio der ei-

⁶⁴ Da es sich um ein biographisches Interview handelt, sind hier wohl nicht die Interaktionsbedingungen eines Alltagsgesprächs gegeben. Speziell unter den Bedingungen der Gesprächsorte „Interview“ erhält der Interviewte den Raum dafür, „ungestört“ eine so lange Erzählung zu realisieren und es geht auch nicht primär darum, persuasiv auf den Interviewer zu wirken. Inwiefern eine solche Art der Realisierung von „argumentativem Erzählen“ in alltäglicheren Gesprächskontexten möglich ist, bleibt also m.E. offen. Abgesehen davon, dass ich es prinzipiell für problematisch halte, biographische Erzählungen über solch tragische Lebensereignisse für rein argumentationsanalytische Zwecke zu funktionalisieren, hat der Betroffene sicherlich lange über den Unfall nachgedacht und sich u.U. mit anderen darüber auseinandergesetzt. Die „induktive“ Herleitung seiner Annahme, dass der Bruder seinen Tod vorausgesehen habe, ist m.E. Ergebnis eines längeren Prozesses und kein sich in der Interaktion herausbildendes Argumentationsmuster. Die untersuchte Erzählung ist letztlich kein gutes Beispiel für „Argumentieren in Gesprächen“ (so lautet nämlich der Titel des Sammelbandes, in dem Deppermann / Lucius-Hoene ihre Ergebnisse vorstellen).

genen Schuldlosigkeit für den Erzähler selbst so relevant sei, lege er so viel Sorgfalt in den „Ausweis (...) der Faktizität des abweichenden Charakters der Handlungen des Bruders“ und die Erzählung stehe letztlich „im Eigeninteresse der biographischen Bewältigung“ meinen Deppermann / Lucius-Hoene (2003, S. 141). Genau diese Betonung der Faktizität sei ein Zeichen für die Verfolgung von Eigeninteresse, mit Bezug auf Potter (1996) wird formuliert:

„Die argumentative Rhetorik der Faktizität besteht darin, Sachverhalte bereits beschreibend und erzählend so darzustellen, dass sie qua Deskription genau die Schlussfolgerung zu erzwingen scheinen, die im Interesse des Sprechers liegt, aber gerade nicht als bloß interessengeleitete Konstruktion diskreditiert werden soll“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 141).

Inwiefern die psychologisierende Deutung des Interviewten hier vertretbar und angemessen ist, mag hier dahingestellt bleiben.

Auf der linguistischen Betrachtungsebene wird, wie Deppermann / Lucius-Hoene ausführen, an einem prägnanten „clear case“ die These belegt, dass beim argumentativen Erzählen nicht nur die Inhalte der Erzählung, sondern auch die Erzählstruktur selbst nach Maßgabe der argumentativen Funktion gestaltet werden (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 141). Der Erzähler verlagert die Argumentativität *in* das Erzählte selbst, die „dargestellte Wirklichkeit muss gewissermaßen für sich selbst argumentieren“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 142). Dies hat auch Konsequenzen für die Textsortenklassifikation, es wird in Frage gestellt, ob es überhaupt eine Textsorte „Argumentieren“ gibt. Argumentieren, so wird vermutet, sei keine Struktureigenschaft von Texten oder Gesprächen, die sich an obligatorische argumentative Marker oder bestimmte Sprechakte binden ließe. Im Gegensatz zum Erzählen sei Argumentieren prinzipiell nicht auf das Vorliegen bestimmter Strukturmerkmale (wie z.B. Konnektoren wie *weil*) angewiesen, sondern das Eigentliche am Argumentieren sei in einer funktionalen Relation zu suchen:

„Vielmehr scheint es so zu sein, dass die funktionale Relation der *geltungskritischen Bezugnahme* auf eine (eventuell nur selbst erst noch zu erschließende oder gesuchte These) den sachlichen Kern des Argumentierens ausmacht. Damit aber wäre Argumentieren als solches nicht mehr als Textsorte zu bestimmen, sondern als eine interpretativ konstruierte semantische Relation“ (Deppermann / Lucius-Hoene 2003, S. 142).

Erzählungen sind, so Deppermann / Lucius-Hoene, eine Realisierungsform von Argumentationen, aber das Umgekehrte gilt nicht.

Die Arbeit von Deppermann / Lucius-Hoene ist in Bezug auf die Analyse von Beispielverwendung in der verbalen Interaktion gesprächsanalytisch insbesondere deshalb relevant, weil sie – wie Deppermann (2003, S. 12) selbst fordert – für die Untersuchung argumentationsrelevanter Phänomene auch Termini von Argumentation heranzieht: Die argumentative Grundstruktur der analysierten Erzählung wird als „Induktion“ rekonstruiert. Die Autoren zeigen zudem auf, wie die narrativen Qualitäten des Erzählens aus der Erlebensperspektive und das damit verknüpfte Prinzip der Augenzeugenschaft relevant werden für den argumentativen Zweck, nämlich der Stützung der *Conclusio*. Allerdings muss bezüglich der empirischen Analyse einschränkend gesagt werden, dass bei einem „biographischen Interview“ keine alltagsnahe Gesprächssituation vorliegt, in der eine argumentative Auseinandersetzung erwartbar ist. Der Verweis darauf, dass zusammen mit der argumentativen Beziehung *zugleich* eine semantisch-explikative Wechselbeziehung zwischen *Conclusio* und Beispielen besteht, bringt eine m.W. wenig beachtete Grunddimension der Beispielverwendung in Gesprächen zum Ausdruck, die sich auch in meinen eigenen Analysen widerspiegelt (vgl. dazu insbesondere Kapitel 7 und 9).

4.9. Beispiele als typische Argumentationsform in Schülerargumentationen: Gesprächsanalytische Untersuchungen von Spiegel und Schütte

In einer frühen Untersuchung über Argumentationsformen von Jugendlichen im Deutschunterricht nimmt Spiegel (1999) bereits an einigen Stellen explizit Bezug auf Beispiele, zwei spätere Veröffentlichungen (Schütte / Spiegel 2002, Spiegel 2003) fokussieren dieses Thema.

„Argumentieren“ wird bei Spiegel (1999) verstanden als die gemeinsame Produktion von begründenden, rechtfertigenden und problematisierenden Gesprächsaktivitäten, die sich – im Sinne des Quaestio-Ansatzes – auf etwas Strittiges beziehen. In einem weiteren Sinn von Argumentieren werden auch Sprechhandlungen des Erklärens von unstrittigen oder nicht in ihrer Geltung problematischen Sachverhalten, nach deren Ursache gefragt wird, als „Argumentieren“ verstanden.

Die in den drei Aufsätzen vorgestellten Analysen basieren alle auf einem Korpus von Unterrichtsaufnahmen von Realschul- und Gymnasialklassen (10. und 13. Klassen), in denen Argumentation im Deutschunterricht anhand verschiedener vorgegebener Themen eingeübt werden sollte. Dabei handelte es sich um verschiedene Diskussionsformen, zum einen um vom Lehrer geleitete Pro-Kontra-Diskussionen und zum anderen stärker lehrergesteuerte so genannte „Klärungsdiskussionen“ und „Podiumsdiskussionen“. Ein Schwerpunkt der Analyse bildete insgesamt die Betrachtung hinsichtlich potentieller Unterschiede zwischen den Klassenstufen bzw. Schularten hinsichtlich Argumentationsformen und Umsetzung der Diskussionsfrage durch die Lehrenden. Hier soll nur auf die Ergebnisse eingegangen werden, die sich speziell auf das Argumentieren mit Beispielen beziehen.

Bereits Spiegel (1999) stellt fest, dass Beispiele in der Argumentation von Schülern und Schülerinnen prinzipiell einen hohen Stellenwert hätten, und dass generell eine Art „interne Argumentationsstruktur“ (Spiegel 1999, S. 35) erkennbar geworden sei: *Die Schüler und Schülerinnen begründen Behauptungen oder Thesen meist in Form eines Beispiels*. Besonders beim Diskusstyp Pro-Contra-Diskussion sei festzustellen: Die Schülerinnen und Schüler nähmen direkt Bezug auf die vom Lehrer formulierte Diskussionsfrage

„indem sie Behauptungen für oder gegen die Quaestio präsentieren, die sie fast immer mit Beispielen stützen. (...) Begründet wird eine Behauptung fast ausschließlich mit Beispielen“ (Spiegel 1999, S. 24).

Spiegel verwendet hier also sowohl die Begriffe „stützen“ wie auch „begründen“. Beispiele werden, so die Autorin, primär in dieser begründenden, aber auch in explikativer Funktion verwendet und nicht in „Exempelfunktion“ (der Begriff klärt sich erst in Schütte / Spiegel 2002 genauer als sogenannte „Stellvertreterfunktion“, s. unten). Die auffällige Häufung von Beispielverwendungen hat Spiegel (in Zusammenarbeit mit Schütte) zu genauerer Untersuchung des Phänomens in Schülerargumentationen angeregt.

Schütte / Spiegel (2002): Beispiele in Schülerargumentationen

Am gleichen Material (Korpus verschiedener Arten gesteuerter Schülerdiskussionen) wird in dem gemeinsamen Aufsatz von Schütte und Spiegel (2002) speziell den Formen und Funktionen der Beispielargumentation nachgegangen, analysiert wird, so die methodische Beschreibung, „nach konversationsanalytischen Gesichtspunkten“ (Schütte / Spiegel 2002, S.

27). Insgesamt wird auf für meinen empirischen Teil relevante Beschreibungsdimensionen eingegangen, die Ergebnisse von Schütte / Spiegel sollen deshalb hier ausführlicher dargestellt, kommentiert und eingeordnet werden.

Was macht ein Beispiel zum Beispiel? In diesem Aufsatz fragen Schütte / Spiegel nun auch explizit, was ein Beispiel zum Beispiel macht. „Im landläufigen Sinn“ würde dem Beispiel eine untergeordnete Rolle zugewiesen, man verstehe darunter etwas „das eine abstrakte oder allgemeine Aussage oder Behauptung in einem weiteren Schritt am mehr oder weniger konkreten Fall illustriert und / oder belegt“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 34f.). Beispiele gäben zudem „durch ihre illustrative Kraft Interpretationsanleitungen und bilden insofern Kommentare, wie das Argument verstanden werden soll“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 27).

Beispiele werden aber – und das ist eine der zentralen Beobachtungen, die Spiegel schon 1999 formuliert hatte – sehr häufig als Argumente eingesetzt, sie sind „die Begründungen in der Argumentation“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 27), sie können „ganz entscheidend begründen und explizieren“ (2002, S. 35). Sie halten deshalb eine Beschäftigung mit Beispielen für lohnend, da sie „wie Aristoteles betont und die neueren empirischen Forschungen zur Argumentation zeigen, sehr häufig die in der Alltagsargumentation ‚die Argumentationen darstellen‘“ (Schütte/ Spiegel 2002, S. 27). Die Aussage, dass bei Aristoteles Beispiele „die Argumentationen darstellen“ wird nicht weiter erläutert und ist nicht nachvollziehbar, auf die klassische, fallbezogene Aristotelische Beispielargumentation (wie in Kapitel 3.1.4. und in der Analyse in Kapitel 9 dargestellt) wird weder theoretisch noch in der Analyse eingegangen.

Identifikation von Beispielen: Schütte / Spiegel beobachten, dass es eine Vielfalt der Realisierungsweisen von Beispielen gibt. Damit stellt sich auch ihnen das zentrale Problem der Identifikation von Beispielen auf der Äußerungsebene. Schütte / Spiegel wollen entsprechend bestimmen „welche *Merkmale* ein Äußerungsteil zum Beispiel machen“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 27, Hervorh. H.R.). Damit ist ein grundlegendes methodisches Problem angesprochen. Auch bei Schütte / Spiegel beginnt die Überlegung bei der Beobachtung, dass Sprecherinnen und Sprecher Beispiele auch ohne „markierende Floskel“ (so die Terminologie der Autoren) verwenden, diese

„formulieren (...) Äußerungsteile, die sozusagen ‚baugleich‘ mit markierten Beispielen sind. (...) Trotz der Vielfalt erkennen die Gesprächsbeteiligten – und die Analytikerin – ein Beispiel als Beispiel; dies zeigen zumindest die Gesprächsbeteiligten selbst, indem sie gelegentlich auf Äußerungsteile anderer SprecherInnen mit dem Ausdruck *beispiel* referieren, ohne dass in der Äußerung explizit ein solches markiert wurde“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 35, Hervorh. Schütte / Spiegel).

Trotz der vermuteten „Baugleichheit“ gibt es jedoch, so die Autoren, eine gewisse Flexibilität und Toleranz „bei der Realisierung des ‚Musters Beispiel‘“ (S. 36).⁶⁵ Wie erkennt man dann also ein Beispiel? Es muss, so Schütte / Spiegel, „Indikatoren für Beispiele oder ein bestimmtes Schema der Beispielrealisierung, welches den Gesprächsbeteiligten auch ohne explizite Markierung den Beispielcharakter eines Äußerungsteils deutlich macht“ (2002, S. 36.) geben. Sie sprechen an anderer Stelle auch von der „Typisierung eines Äußerungsteils als Beispiel“ (2002, S.32).

⁶⁵ Die Redeweise vom „Muster Beispiel“ bleibt ebenso wie „Realisierung des Musters Beispiel“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36) oder „Schema der Beispielrealisierung“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36) ohne Erläuterung oder explizite Bezugnahme auf ein sprachhandlungstheoretisches Modell.

Sie kommen zu einer Auflistung von Merkmalen, die, neben dem Floskelgebrauch, „als mögliche Indikatoren fungieren“ (Spiegel / Schütte 2002, S. 36). Die Merkmale werden unten genauer dargestellt, zunächst aber die methodisch wichtige Frage: Wie kommen die Autoren zu den Merkmalen? Im Prinzip, so wie im Aufsatz an den analysierten Transkriptstellen erkennbar, durch die Methode des Abgleichs: Der unmarkierte Fall wird daraufhin untersucht, welche Merkmale er mit dem markierten Fall *gemeinsam* hat. Damit bleibt aber der Kern des Problems m.E. unberührt: *Vor* dem Abgleich muss ja der „unmarkierte“ Fall von Beispielgebrauch schon als solcher, nämlich als Beispiel, von den Analytikern klassifiziert worden sein, damit er zum Vergleich herangezogen werden kann: Hier ist also m.E. das intuitive Verständnis der Analytiker von Beispielen handlungsleitend gewesen. Möglicherweise geht also das als „entdecktes“ Beschreibungsmerkmal ein, was ggf. schon als Vorab-Identifizierungsmerkmal gedient hat.

An einem Transkriptausschnitt ist das Vorgehen der Autoren erkennbar: Thilo, der Sprecher im analysierten Transkriptausschnitt, formuliert, so haben Schütte / Spiegel geurteilt, ein „Beispiel ohne die markierende Floskel. Die Frage ist nun, woran erkennt man, dass es sich um ein Beispiel handelt“ (2002, S. 32). Zur Beantwortung dieser Frage betrachten die Autoren zentral den folgenden Ausschnitt aus Thilos Beitrag (Schütte / Spiegel 2002, S. 32, Hervorh. Fettdruck H.R.):

18 TH: „sind/ * des is jetzt auch wieder denk ich ein problem
 19 LE: mhm
 20 TH: von der gesellschaft * wenn man **aber** jetzt **mal**
 21 TH: irgendwie äh nen nen maler hat/ **oder so** der so züge
 22: TH: anmalt **oder so oder so** *äh * mit so mit so sprays oder
 23 TH: so sachen/ sprayer genau ähm:
 24 LE: spra/yer\ #mhm (..) is gut#
 25 TH: weil ich wenn * die leute ich denk die haben ein
 26 TH: unglaubliches talent **oder so** (...)“

Im oben gezeigten Transkript hat – in der Redeweise von Schütte / Spiegel – „Maler“ eine „Stellvertreterfunktion“. Es findet eine Konkretisierung statt, welche „nicht nur in der Tätigkeitsbeschreibung des Malers liegt, sondern insbesondere in der Konkretisierung ‚Maler‘ bzw. ‚Sprayer‘ der Kategorie *berufe* und der Spezifizierung ‚Menschen, die etwas können, das nicht gesellschaftlich angesehen ist‘“ (Spiegel / Schütte 2002, S. 33). Auf dieses Stellvertreter-Konzept wird unten noch genauer eingegangen.

Insgesamt kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass sich folgende Gemeinsamkeiten dieser Stelle mit Beispiel-Stellen, in denen eine eindeutige Markierung durch „zum Beispiel“ vorliegt, feststellen lassen (Schütte / Spiegel 2002, S. 33):⁶⁶

- *Platzierung* im Anschluss an den adversativen Konjunktoren („aber“, signalisiert eine Abgrenzung)
- *Konkretisierung im Vergleich „zum Vorangegangenen“* (es gibt keinen Begriff vom Allgemeinen)
- *Fokussierungsaktivität*
- *argumentative Funktion* (etwa wie im Beispiel: „als Gegenargument zum Vorausgegangenen“ (2002, S. 33)

⁶⁶ Bei meinen Analysen haben sich zudem viele andere Indikatoren auf lexikalischer Ebene gezeigt (s. Kap. 6.1.).

- *Signalisierung der Stellvertreterfunktion durch „mal“*: Mit „mal“ (das Schütte / Spiegel wie „nehmen wir mal an“ verstehen) wird eine nachfolgende Spezifizierung signalisiert, „die als Fall verstanden werden kann: als Stellvertreter, wie es bei einem Beispiel der Fall ist“ (2003, S. 32).
- *Relativierung durch „oder so“*: Zur „Typisierung des Äußerungsteils als Beispiel“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 32) trägt die Verwendung der Floskel „oder so“ bei, „die bei explizit markierten Beispielen auftritt und auf den *Stellvertretercharakter* des Nomens für eine bestimmte Kategorie verweist“ (2002, S. 32, Hervorh. H.R.).
- *Markierung der Beendigung einer Aktivität* durch die Verwendung von *oder so*

Schütte / Spiegel fassen zusammen: „Die Platzierung, die vorangestellten modellierenden Partikel und die sich anschließende Relativierung *oder so* (...) ‚ersetzen‘ in gewisser Weise die Floskel *zum beispiel*“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 33).

Insgesamt wird ersichtlich, dass das, was Schütte / Spiegel unter Beispiel vorab verstehen, stark handlungsleitend ist, denn spezifisch für das Beispiel ist hier nur die Stellvertreterfunktion. Weder Konkretheit noch Fokussierung, weder argumentative Funktion noch Platzierung sind Merkmale / Funktionen, die *nur* bei Beispielverwendung auftreten. Auch „oder so“ wird bei Schütte / Spiegel selbst auch allgemein als Markierung der Beendigung einer Aktivität gedeutet (2002, S. 33). Und „mal“ wird nur deshalb zum „Signal“, weil dies in der Lesart der Autoren die Bezugnahme auf einen Fall bedeutet, und „ein Fall sein“ ist für Schütte / Spiegel gleichbedeutend mit „Stellvertreter sein“. Die theoretische Konzeptualisierung des Beispiels als „Stellvertreter“ ist hier also m.E. letztlich entscheidend für die Klassifizierung eines Äußerungsteils als Beispielrealisation.

Mit ihrer Methode des Abgleichs markierte vs. unmarkierte Beispiele gelangen Schütte / Spiegel zu einer Liste von generellen Merkmalen auf unterschiedlichen Ebenen, die, „als mögliche Beispielindikatoren fungieren“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36): Wechsel im Darstellungsmodus vom Allgemeinen hin zum Konkreten; (nicht genannte) spezifische Markierungen der Einleitung und Ausleitung, die über die Floskel „zum Beispiel“ „hinausgehen“; syntaktische Struktur als Einschub bzw. Parenthese; Markierung der „Stellvertreterfunktion eines Beispielfalls“ mit der Floskel „oder so“; Fokussierung mit Hilfe eines Ausdrucks / einer Reihe von Ausdrücken. Auf diese Indikatoren wird im Rahmen des Kapitels 6.1.1. genauer eingegangen.

Der Stellvertretercharakter des Beispiels: Was ist nun genau zu verstehen unter diesem Verständnis des Beispiels als Stellvertreter? Dies ist bei Schütte / Spiegel nicht Gegenstand einer expliziten Beschreibung, sondern wird im Laufe der Analysen „en passant“ eingebracht und wird gleichbedeutend, wie erstmals bei Spiegel (1999), auch mit „Exempelfunktion“ benannt. Davon unterschieden sind offensichtlich die rhetorischen / argumentativen Funktionen. Schütte / Spiegel (2002) beschreiben im Verlauf der Analyse von Beispielformaten, die sogenannte „Exempelfunktion“ von Beispielen wie folgt: Die „in ihnen benannten Sachverhalte sind Vertreter einer Kategorie, aus der auch andere Sachverhaltsbereiche hätten genannt werden können“ (2002, S. 37). Das genannte Beispiel steht nach diesem Verständnis stellvertretend, als repräsentativer Einzelfall, für eine Kategorie. Am folgenden Transkriptbeispiel wird dieses Konzept deutlich. Der Sprecher Thilo äußert (Schütte / Spiegel 2002, S. 29):

04 TH: und ähm * es kann (also zum beispiel) bei diesem extasy
 05 TH: oder so/ * ähm kann=s auch sein dass man sich sel/ber\ *

Die Autoren sprechen davon, dass

„statt der Konkretisierung *extasy* auch ein anderes, diesem Ähnliches hätte genannt werden können und *extasy* eine Stellvertreterfunktion für eine bestimmte Kategorie hier einnimmt, die auch durch ein Anderes hätte ersetzt werden können. Der folgende Äußerungsteil macht die Kategorie deutlich, die bereits durch die gesellschaftliche Bedeutung des Ausdrucks *extasy* als *gefährlich, schädlich* eingegrenzt wurde: Es geht um *sich selber erfolgserlebnisse praktisch schaffen*“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 30)

Ich würde allerdings im Kontext von Beispielverwendung nicht von einer „gesellschaftlichen Bedeutung des Ausdrucks *extasy*“ ausgehen: Je nach Verwendungskontext kann *extasy* als Beispiel für eine gefährliche Droge, in anderen Kontexten aber genauso als Beispiel für eine relativ harmlose Droge (etwa im Kontrast zu Heroin) stehen – die Interaktanten ziehen etwas als Beispiel heran, kein Sachverhalt, kein Objekt ist „an sich“ ein Beispiel für etwas Bestimmtes – dies wurde unter dem Stichwort „Indeterminiertheit“ von Beispielen in der vorliegenden Arbeit immer wieder thematisiert. Zwar ist der schon in Spiegel (1999) bezügliche dieser Transkriptstelle getroffenen Aussage, dass zum Verständnis des Beispiels „*extasy*“ Weltwissen notwendig ist, dass vom Sprecher als gemeinsames Wissen unterstellt wird, selbstverständlich zuzustimmen. Dass aber der Ausdruck ganz bestimmte „Implikationen“ habe („sein Zugehörigkeit zum Bereich der Drogen, seine Gefährlichkeit, der Zusammenhang, in welchem *extasy* eingenommen wird etc.“ (Spiegel 1999, S. 23)), ist m.E. ein zu eingeschränktes Verständnis. Nicht der Ausdruck an sich impliziert dies, sondern es ist Spiegels Deutung, die auf dem Kontext, in dem der Sprecher diesen Ausdruck in der *Funktion* als Beispiel verwendet, beruht. Hier sei noch einmal auf das bei Buck (1989) formulierte und m.E. zentrale Prinzip verwiesen:

„Es steht einem Besonderen nicht einfach ins Gesicht geschrieben, woraufhin es als Beispiel verstanden werden soll. Dasselbe kann zum Beispiel für Verschiedenes werden. Beispiele werden immer in einem Kontext der Verständigung angeführt, und erst dieser Kontext entscheidet über die bestimmte Hinsicht, in der man das Beispiel ‚nehmen‘ soll“ (Buck 1989, S. 157, Hervorh. H.R., vgl. dazu Kapitel 3.3.3.).

Insgesamt scheint das Beispiel bei Schütte / Spiegel als ein „*pars pro toto*“ verstanden worden zu sein und damit befindet man sich eigentlich in der Auseinandersetzung um den Status von Beispielen im Zusammenhang mit Metonymie bzw. Synekdoche, wie z.B. bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) angesprochen (vgl. dazu Kapitel 3.3.7. dieser Arbeit). Dieses Verständnis wird implizit durch eine weitere Stelle in den Analysen von Schütte / Spiegel bestätigt. Dabei geht es um eine Analyse, in die Autoren das Beispiel in illustrierender Funktion – und eben nicht in „Stellvertreterfunktion“ – sehen. Der Sprecher Thilo verwendet gehäuft „zum beispiel“ und „nur als beispiel“ und dies kommentieren Schütte / Spiegel so, dass Thilo zum Ausdruck bringt, „dass es sich ‚nur‘ um ein Beispiel in illustrierender Funktion handelt und eben *nicht um etwas, was als ‚pars pro toto‘*, als ein repräsentativer, stellvertretender Einzelfall für eine Kategorie steht, deren ‚Moral‘ oder ‚Fazit‘ der Stellvertreter in konkretisierender Weise transportiert“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 43, Hervorh. H.R.). Stellvertreter-Sein wird hier also dem Illustrieren entgegengesetzt.

Nach der oben angeführten Beschreibung ist das Beispiel bei Schütte / Spiegel (und bei Spiegel 2003) also ein repräsentativer Einzelfall für eine Kategorie, die – in der oben angeführten Analyse – die „Moral“ / „das Fazit“ der Kategorie „transportiert“. Hier wird der Begriff „Kategorie“ allerdings in nicht fassbarer Weise verwendet, wie überhaupt die Bestimmung dessen, wofür das Beispiel ein Beispiel ist, gar nicht thematisiert wird. Vor allem wird aber

m.E. eine Unterbestimmung der Leistung eines Beispiels und ein repräsentationistisch erscheinender Beispielbegriff deutlich: Etwas Allgemeines („eine Kategorie“) aus einem einzelnen oder auch mehreren Beispielen zu „entnehmen“, Beispiele einer Kategorie zuzuordnen, ist die Leistung / Handlung der Interaktanten, das Beispiel „transportiert“ dies eben gerade nicht, sondern die Interaktanten müssen es, um mit Wittgenstein zu sprechen, aus dem Beispiel „herauskalkulieren“. Sehr häufig lassen sich allerdings, wie die Analysen in den Kapiteln 6, 7 und 9 zeigen, konkrete Sprecheräußerungen als das deuten, worauf der Sprecher selbst das Beispiel bezieht, so dass die beiden Äußerungen in einem Verhältnis der wechselseitigen Explikation stehen.

Noch deterministischer als im „Stellvertreterkonzept“ wird das Verhältnis Beispiel – Allgemeines m.E. in Spiegel (2003) bestimmt; sie versteht dort bestimmte Beispiele, die sie in den Transkripten vorfindet, als „Symbolträger“ (dazu siehe genauer das nächste Unterkapitel). Zunächst sollen jedoch die argumentativen Funktionen, die die Autoren jenseits der Stellvertreterfunktion spezifizieren, betrachtet werden.

Belegfunktion: Als Belege fungieren laut den Autoren häufig Minimalbeispiele (Genaueres zu dieser Form siehe unten). Dies wird von den Autoren am nachfolgenden Ausschnitt (Schütte / Spiegel 2002, S. 38) gezeigt. Das Beispiel in Belegfunktion wird, in der Redeweise von Schütte / Spiegel, „am Ende eines Argumentes“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 38) platziert. Im unten stehenden Transkriptausschnitt werden in dieser Sichtweise von der Sprecherin Anne eine Stellungnahme, eine Begründung und ein Beispiel präsentiert, das „ihre Argumentation stützen und belegen soll“ (2002, S. 38). Als die Stellungnahme wird „ich find das ist kein modetrend“ (Zeile 1) identifiziert, danach folgt das Argument und in Zeile 3 das Beispiel „zum beispiel die firmen oder so“.

- 01 AE: ich find das is kein modetrend/ * weil ähm * manche
02 AE: brauchen das wirklich * weils anders ohne nich mehr
03 AE: geht/ * zum beispiel die firmen oder so (wenn er meint)
04 AE: wirklich jeder * wirklich nich *

Hier könnte man auch das erkennen, was Quasthoff (1980a, vgl. Kapitel 4.8.) in Bezug auf solche Funktionen genauer herausgearbeitet hat: Legt man das Toulmin'sche Argumentationsmodell als Betrachtungsfolie zu Grunde, so stützt hier das Beispiel zusätzlich die „Daten“. Ob Schütte / Spiegel implizit eine Art Toulmin'sches Modell bei der Analyse verwenden, bleibt unklar.

Begründungsfunktion: „Das weitaus häufigste Format in den Argumentationen von Schülerinnen und Schülern ist das ausgebaute Beispiel mit argumentativ-explizierender Funktion“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 38). Beispiele werden, so die Autoren, primär in dieser Funktion in den Schülerdiskussionen verwendet – dies wird auch in Spiegel (1999) und Spiegel (2003) als zentrales Ergebnis hervorgehoben. „Argumentieren mit Beispielen heißt in der Alltagsargumentation im weitesten Sinne fast ausschließlich Begründen mit Beispielen“ heißt es verallgemeinernd (Schütte / Spiegel 2002, S. 46). Die Gesprächsbeteiligten formulieren, so die Autoren, eine „Behauptung oder Stellungnahme“ (2002, S. 38), diese wird durch ein Beispiel / Beispiele „begründet“. Der Beispielmartierung geht nach den Beobachtungen von Schütte / Spiegel bei Beispielen in Begründungsfunktion häufig ein kausaler / konsekutiver Konnektor voraus („weil zum Beispiel“ / „wenn zum Beispiel“). Die Realisierungsmöglichkeiten von Beispielen in dieser Funktion reichen dabei von kurzen „Argumentdarstellungen“ (Schütte /

Spiegel 2002, S. 39) bis hin zu ausgebauten Beispielerzählungen und Szenen, in denen die Schülerinnen und Schüler häufig auf ihre unmittelbare Lebenswelt zurückgreifen.

„Begründungen, die durch Beispiele präsentiert werden, haben aufgrund der Konkretheit der Beispielwelt im Vergleich zu allgemein formulierten Argumenten einen stark anschaulich-explizierenden Charakter“ (Schütte / Spiegel 2002, S.39).

Schütte / Spiegel nennen das Begründen mit Beispielen „Begründen auf einer konkreten Ebene“, das aufgrund der Anschaulichkeit „für viele nachvollziehbar und damit glaubwürdig erscheint“ (2002, S. 46). „Begründen“ wird hierbei nicht weiter spezifiziert. Im folgenden Transkriptausschnitt wird, so Schütte / Spiegel, die Notwendigkeit, bestimmte Dinge einfach mitzumachen, mit Beispielen „begründet“ (2002, S. 45):

02 IN: (...) aber ich denk einfach * 1 * es gibt
03 IN: gewisse trends * die müssen einfach sein * man kann
04 IN: jetzt nich sagen * ich bleib jetzt * 1 * jetzt noch
05 IN: mal mit dem computer * oder so ich hab mein=n beruf
06 IN: jetzt so: gelernt ich rechne alles nur mit=m
07 IN: taschenrechner oder sogar noch per hand aus * 1 *

Inwiefern man bei Beispielen von „begründen“ (und nicht von induktiver Verallgemeinerung) sprechen kann, wird in Kapitel 5.6. und 6.1.2. diskutiert.

Beispiele werden, auch das beobachten Schütte / Spiegel, ebenfalls im Zusammenhang mit Gegenargumenten eingesetzt – die Rolle als echtes Gegenbeispiel bleibt allerdings unberücksichtigt.

Illustrationsfunktion: „In dieser Funktion (...) hat das Beispiel die Aufgabe, die eigenen Stellungnahme oder das zuvor genannte Argument bzw. die Begründung zu illustrieren. Der Gültigkeitsbereich des illustrierenden Beispiels ist eingeschränkt und steht für die Sprechenden sozusagen ‚nicht zur Diskussion‘“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 43).

Indikatoren für eine solche Verwendungsweise sind nach den Autoren Mehrfachmarkierungen als Beispiel und eine „Relevanzrückstufung“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 43) mit den Partikeln „nur“ oder „bloß“. Mit der Herabstufung des Beispiels als ausschließlich illustrativ versucht der Sprechende, „ein Festnageln auf bestimmte argumentative Inhalte zu vermeiden“ (2002, S. 43). Beispiele in dieser Funktion sind „Interpretationsanleitungen“, sie bilden „Kommentare, wie das Argument verstanden werden soll“ (2002, S. 27).

Die Autoren beschreiben, illustriert an Transkriptausschnitten, verschiedene Realisierungsmöglichkeiten von Beispielen und behaupten, dass es einen *Zusammenhang* zwischen Format und Funktion gibt: „Häufig haben sie [die Beispiele] je nach Format auch unterschiedliche Funktionen“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 37, Hinzufüg. H.R.).

Minimalformen / „Kurzform“: Die Kurzform von Beispielen besteht nach der Beschreibung von Schütte / Spiegel meist „aus der Markierungsfloskel *zum beispiel* und einem nachfolgenden Substantiv oder Adjektiv. Häufig folgt noch eine relativierende, abschließende Floskel wie *oder irgendwie* bzw. *oder so*“ (2002, S. 38). Beispiele in Kurzform kommen nach den Autoren häufig in zwei bestimmten Funktionen vor. Einmal fungieren Minimalbeispiele häufig als Belege (s. oben). Zum anderen werden Beispiele in Kurzform häufig von Schülerinnen und Schülern als Antwort auf Fragen der Lehrenden nach bestimmten Gegenstandsbereichen oder auf die Frage nach einem Beispiel präsentiert, so die Autoren (2002, S. 37) und zwar nicht in argumentativer, sondern in „Exempelfunktion“, d.h. die benannten Sachverhalte stehen stellvertretend für eine Kategorie (2002, S. 37):

01 LE: *was sind den mode *1* hm artikel für euch oder **
 02 LE: farben * wie auch immer
 03 BE: ja * zum beispiel nikeschuhe

„Ausgebaute Beispiele“ in Begründungsfunktion. Ausgebaute Beispiele werden nach Schütte / Spiegel sehr häufig in „argumentativ-explizierender“ Funktion (Schütte / Spiegel 2002, S. 38) eingesetzt (dies scheint dasselbe zu sein wie die „Begründungsfunktion“). Sie bestehen aus:

- Stellungnahme oder Behauptung
- gefolgt von Beispielmarkierung
- Nennung des Gegenstandsbereichs
- Explikation des Arguments innerhalb des zuvor genannten Gegenstandsbereichs.

Die beiden Transkriptausschnitte, die Spiegel unter der Überschrift „Begründungsfunktion“ präsentiert, lassen aber die oben geschilderte Struktur nicht erkennen (Schütte / Spiegel 2002, S. 39), beim folgenden Transkriptbeispiel wird nicht klar, was hier „begründet“ werden soll:

TH und * des=is zum beispiel jetzt auch so äh=so=n trend
 TH dann äh * bei beru/fen zum beispiel * ähm einfach
 TH beru/fen nachzugehen/ * die im moment * äh gut angesehen
 TH sind/ * des is jetzt auch wieder denk ich ein problem

Beispielreihung: „Durch die Aneinanderreihung von Beispielen können die Gesprächsbeteiligten schrittweise immer konkretere Darstellungsformen präsentieren, wobei sie häufig jede Konkretisierungsstufe mit der Floskel *zum beispiel* ankündigen“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 40). Die Beispielreihung kann der Fokussierung dienen, d.h. die Aufmerksamkeit der Gesprächsbeteiligten schrittweise auf einen thematischen Bereich eingrenzen (2002, S. 41). Nach der Beispielreihung (aber auch nach einzelnen Beispielen) wird typischerweise wieder ein allgemeineres Darstellungsniveau realisiert, die Beispielreihung wird durch ein allgemeineres Darstellungsniveau gerahmt (Schütte / Spiegel 2002, S. 41).

Die hier aufgeführten Formen bilden nur einen Ausschnitt aus der Vielfalt der empirisch vorzufindenden Realisierungen. Eine Beschreibung von Realisierungsformen der Beispielpräsentation entlang verschiedener Typologisierungsdimensionen findet zusammenfassend in Kapitel 6.4. statt.

Abschließend kommen die Autoren zu dem Schluss, dass die Funktionen von Beispielen schwer zu bestimmen sind, da sie „fließend sind bzw. gleichzeitig mehrere Funktionen übernehmen können, im Argumentationsvollzug wechseln können etc.“ (Schütte / Spiegel 2002, S.46). Die von ihnen benannten Funktionen verstehen die Autoren deshalb als analytische Kategorien, d.h. es können sowohl mehrere als auch eine der Kategorien zutreffen. Dieser Beobachtung würde ich aufgrund meiner eigenen Analysen uneingeschränkt zustimmen, ich halte die generelle Multifunktionalität und das „Oszillieren“ zwischen verschiedenen Funktionen für ein typisches Merkmal der Beispielverwendung in Gesprächen.

Glaubwürdigkeit durch Beispiele entsteht, so resümieren Schütte / Spiegel, durch Nachvollziehbarkeit: Da mittels der Beispiele konkrete Weltausschnitte der Gesprächsbeteiligten anschaulich dargestellt werden, sind sie nachvollziehbar für die Gesprächsbeteiligten „und damit glaubwürdig“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 46).

Allerdings sind m.E. Generalisierungen auf der Basis der Schülerdiskussionen nur eingeschränkt möglich, so bestehen nicht in allen Gesprächskontexten Beispiele überwiegend aus „Weltausschnitten“ der Gesprächsbeteiligten. Genereller lässt sich allerdings, wie bereits thematisiert, Evidenz (im Sinne des „Vor-Augen-Bringens“) und das Prinzip der Augenzeugenschaft als glaubwürdigkeitsfördernde „Faktoren“ im Kontext der Verwendung von Beispielen beschreiben (vgl. dazu etwa Kapitel 3.1.5., 4.4, 4.7, 6.2.2.).

Spiegel (2003): Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher

In der jüngsten Auswertung will Spiegel (2003) wiederum Funktionen und rhetorische Verfahrensweisen der Beispielverwendung beschreiben; Beispiele sind, so ihre Beobachtung, im Gesprächsalltag überall in verschiedenen Funktionen präsent. Sie geht weiterhin gesprächsanalytisch vor: „Meine Untersuchungsmethode ist die Gesprächsanalyse (...) da nur sie zeigen kann, was tatsächlich in verbalen Interaktionen geschieht“ (2003, S. 111), formuliert Spiegel einen weitreichenden Anspruch.

Im Unterschied zur vorherigen Untersuchung von Schütte / Spiegel (2002) nimmt Spiegel (2003) jedoch knapp auf Rhetorik und Argumentationstheorie Bezug. Sie vollzieht eine „Standortbestimmung“ des Beispiels bei Aristoteles: „Bei der Beschreibung dessen, was ein Beispiel ist, greife ich auf Aristoteles zurück“ (Spiegel 2003, S. 111). Sie zitiert für den Beispielbegriff jedoch nur einen kurzen Auszug aus der Rhetorik, der unkommentiert bleibt und der auch später in keiner Weise bezogen wird auf die von ihr verwendeten Termini. „Beispiele funktionieren nach der Relation der Ähnlichkeit“ behauptet Spiegel und zitiert folgende Stelle (Spiegel 2003, S. 112):

„Die Relation des Beispiels ist die eines Teils zu einem Teil, einer Ähnlichkeit zu einer Ähnlichkeit: Wenn nämlich beide zu derselben Klasse gehören, das eine aber bekannter ist als das andere, so handelt es sich um ein Beispiel“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1357b, S.18).

Wozu dieses Zitat von Spiegel herangezogen wird, bleibt unklar. Wie bereits ausführlich dargelegt, ist „Ähnlichkeit“ bei Aristoteles die Ähnlichkeit von zwei (oder mehr) Fällen *zueinander*. Die eigentliche Aristotelische Beispielargumentation ist eine Mischung aus rhetorischer Induktion und Deduktion: Die (implizite, unterstellte, vorausgesetzte) Ähnlichkeit der Fälle ist notwendig, um die Anwendung der – aus dem herangezogenen Fall induktiv gewonnenen – „Regel“ auf den strittigen Fall zu rechtfertigen. Auf ein solches Verständnis von Beispielargumentation wird in keiner der Arbeiten Spiegels zum Beispiel Bezug genommen.⁶⁷

Der kurze Bezug zur Rhetorik dient Spiegel hauptsächlich dazu, die Relevanz des Beispiels in der Argumentation und vor allem in „Begründungsfunktion“ herauszustellen, sie schließt mit dem Fazit:

⁶⁷ Die Stelle taugt auch nicht dazu, das von Spiegel vertretene Verständnis des Beispiels als Stellvertreter für eine Kategorie zu begründen, denn dieses ist letztlich eine pars-pro-toto-Konzeptualisierung (der Begriff fällt auch bei Spiegel / Schütte 2002) – und das schließt Aristoteles explizit aus: Im ersten Teil des von Spiegel gewählten Rhetorik-Ausschnitts heißt es nämlich (in der Übersetzung von Sieveke von 1995):

„Es ist bereits ausgeführt worden, daß das Beispiel eine Induktion sei und womit sich diese Induktion befasse. Seine Relation ist aber nicht die eines Teils zum Ganze, noch die eines Ganzen zu einem Teil, noch die eines Ganzen zu einem Ganzen, sondern die eines Teiles zu einem Teil, einer Ähnlichkeit zu einer Ähnlichkeit“ (Aristoteles, Rhetorik, Buch I, 1357b, S.18).

Bei Aristoteles geht es um die *rhetorische* Verwendung von Beispielen im Sinne von In-Bezug-Setzen von Fällen bzw. rhetorischer Induktion. Die Stellvertreterfunktion wie bei Spiegel (2003) oder Schütte / Spiegel (2002) beschrieben, lässt sich m.E. damit nicht in Verbindung bringen.

„Während Aristoteles zumindest strukturell gleichberechtigt neben dem Begründen mit Gründen das Begründen mit Beispielen behandelt, (...) ist es im 20. Jahrhundert als begründende Argumentation aus dem Blick geraten. Erst die empirische Analyse authentischer Gespräche kann die verschiedenen Funktionen und den tatsächlichen Wert von Beispielen in der Argumentation deutlich machen“ (Spiegel 2002, S. 113, Hervorh. H.R.).

Aristotelische Konzepte werden von Spiegel allerdings nicht mit den Analysen verknüpft. Aristoteles spricht zudem auch nicht vom „Begründen“ durch Beispiele, sondern Beispiele sind im Rahmen der *argumentatio* Beweismittel (vgl. dazu Kapitel 3.1.).

Bezüglich der Methodik der Analyse von Argumentation verweist Spiegel jedoch nachdrücklich auf den Abstand zwischen Argumentationstheorie, die „gedankliche Strukturen“ rekonstruiert und der Gesprächswirklichkeit mit ihren „Auslassungen, Implikationen und rhetorischen Stilmitteln“ (Spiegel 2003, S. 113). Sie stellt eine „Kluft zwischen abstrakt konstruierten, logischen (Argumentations-)Schritten und den tatsächlichen Realisierungen“ fest: Empirische Befunde und theoretisch konstruierte Argumentationsschemata lassen sich häufig nicht einfach amalgamieren“ (Spiegel 2002, S. 115).

Spiegel selbst weitet den Begriff „Argumentieren“ aus, indem sie feststellt, dass Argumentieren nicht nur eine Aktivität ist, die der Klärung von Strittigem dient (und im günstigsten Fall mit einem Kompromiss endet), sondern dass dazu auch zählen sollte (Spiegel 2003, S. 114):

- die Behandlung von Wissensdefiziten: x könnte dies und das sein, weil y
- die Klärung und Einordnung von Sachverhalten: x hat die Ursachen / Gründe weil y
- die Rekonstruktion und Antizipation von Vorfällen: x ist geschehen, konnte stattfinden oder könnte z zur Folge haben, weil y

Die Frage, ob Argumentieren immer darum geht, etwas Strittiges zu klären, wird also von Spiegel mit Bezug auf die bisherige Tradition diskutiert und verneint.⁶⁸

Am folgenden Transkriptausschnitt (Spiegel 2003, S. 115) wird dieser Argumentationsbegriff und auch noch einmal Genaueres zum Beispiel in seiner „Stellvertreterfunktion“ erkennbar. Die Schülerin Elisabeth entwickelt den Gedanken, ob und aus welchen Gründen Erwachsene einem Trend folgen und expliziert ihre Meinung bezüglich der Erwachsenen:

01 EL: un die erwachsenen, die kaufen sich dann eben damit se
02 im trend sind, meinetwegen n schickes auto, oder (.) oder
03 irgendwelche andern geschichtn, (.) womit se dann sagen
04 könn=n (.) das is, (-) so::, macht, man das. (.) ich meine wer
05 heutzutage sich (.) sich=n neue auto anschaffen will, der
06 (.) überlegt sich natürlich schon, was (.) was sagt mein
07 tennisclub dazu (.) was sagen meine bekannten dazu, (-)

Den Ausschnitt sieht Spiegel nicht als Bestandteil der eigentlichen Pro-Contra-Diskussion mit dem Thema „Soll man Moden und Trends mitmachen?“, sondern als eingeschobenen Klärungsdiskurs, in dem es (im Sinne ihres Argumentationsverständnisses), um die Suche nach

⁶⁸ In meiner Sicht ist die Rede vom Strittigen viel weniger problematisch, als Spiegel es formuliert. Sie verbindet damit „Positionen“, wohl verstanden im Sinne einer Meinung zu einem strittigen Thema. Unter strittig kann jedoch auch gefasst werden, was potentiell strittig ist, d.h. von Interagierenden antizipiert wird als (individuell oder gesellschaftlich) potentiell strittig und deshalb argumentativ „vorsichtshalber“ abgesichert wird – strittig heißt in diesem Sinn nicht „Anlass zum Streiten“. Spranz-Fogasy hat eine m.E. sehr gelungene Formulierung gebraucht, indem er sagt: „Argumentation ist ein in unserer Kultur weitverbreitetes Verfahren zur Klärung unklarer oder strittiger Sachverhalte“ (Spranz-Fogasy 2003, S. 28).

Gründen, Ursachen, Motiven, Folgen geht. Hier sucht, so Spiegel, die Sprecherin Elisabeth nach Motiven für das Einkaufsverhalten Erwachsener (Spiegel 2003, S. 116).

Nach Spiegels Analyse fungiert „Auto“ in Zeile 2 als „Stellvertreter einer bestimmten Kategorie von Gegenständen – nämlich der „Kategorie der Statussymbolträger beziehungsweise der Prestigeobjekte und somit als Beispiel“ (Spiegel 2003, S. 116). Das Beispiel ist hier also – wie schon in Schütte / Spiegel (2002) – ein Beispiel für eine Kategorie, die aber von Spiegel aus dem Kontext interpretiert wird, denn weder der Ausdruck „Status“ noch „Prestige“ werden von der Sprecherin Elisabeth verwendet. Die Kategorie wird also nicht genannt, sondern wird von Spiegel allein aus dem Beispiel und dem Kontext erschlossen, obwohl direkte textliche Bezugsäußerungen erkennbar sind.⁶⁹

Im nachfolgenden Äußerungstext sieht Spiegel in „Tennisclub“ und „Bekannte“ ebenfalls Beispiele. „Tennisclub“ und „Bekannte“ stehen als Stellvertreter für die „Gruppen von Menschen, denen gegenüber sich der Erwägende Prestigezuwachs erhofft, sie stellen Wertschätzer vor allem von Statussymbolen dar“ (Spiegel 2003, S. 116). Wie nun kommt Spiegel zu ihrer Deutung? Dies wird nur in einer Fußnote expliziert, Spiegel sagt:

„Beispiele beinhalten häufig einen Gegenstand, z.B. ‚Tennisclub‘, der einer entsprechenden Gegenstandswelt entnommen wurde. ‚Tennisclub‘ bezeichne ich als ‚Beispielobjekt‘, die Gegenstandswelt, aus der das Beispiel ‚transferiert‘ wurde, ist die konkrete Ebene des Beispiels. Im Rahmen des Beispiels übernimmt ‚Tennisclub‘ als Stellvertreter die Konkretisierung einer allgemeinen Idee, die aus dem Kontext des Beispiels deutlich wird; hier ist ‚Tennisclub‘ in etwa die Konkretisierung der allgemeinen Idee ‚Mitglieder eines mondänen Weltausschnitts‘“ (Spiegel 2003, S. 115, Fußnote 13, Hervorh. H.R.).

Hier wird wechselweise die ganze Sachverhaltsdarstellung oder ein einzelnes Wort daraus herausgegriffen und als Beispiel bezeichnet. Die Redeweise „Beispiele beinhalten häufig einen Gegenstand“ ist sprach- und zeichentheoretisch fragwürdig.

Meiner Ansicht nach ist in jedem Verwendungsfall zu entscheiden, was auf der Äußerungsebene als Realisation des Beispiels (in meinem Konzept als Realisation der sprachlichen Handlung BEISPIEL PRÄSENTIEREN, vgl. Kapitel 5) verstanden werden soll. Ist das Beispiel eine größere Einheit verknüpfter Äußerungen (eine Beispielgeschichte, ein Szenario, eine Fallschilderung, eine Situationsschilderung u.ä.), so gibt es keine „Beispielobjekte“, die „das Beispiel“ darstellen, sondern die ganze Schilderung *ist* das Beispiel. Allerdings kann innerhalb des Beispieltextes wiederum etwas exemplifiziert werden – dies gilt es deutlich zu unterscheiden.

Ich würde Spiegel zustimmen, dass die Verwendung von Ausdrücken wie „Tennisclub“ oder „schickes Auto“ im gegebenen Kontext über sich hinaus verweisen, aber jeder Fall von Beispielverwendung ist individuell, es existieren keine Beispielobjekte an sich, sondern die Interaktanten nehmen Bezug auf ausgewählte Sachverhalte und verwenden sie *als* Beispiele, in Beispielfunktion. Das Lexem „Tennisclub“ ist im Kontext der obigen Verwendung sicherlich deutbar als Beispiel für die „Mitglieder eines mondänen Weltausschnittes“. Man könnte aber im gleichen Kontext auch argumentieren, dass gerade Tennis in der heutigen Zeit ein Brei-

⁶⁹ Nach meinem Konzept wären zwei textliche Bezugssteile für das Beispiel vorhanden, die eine Realisierung des Allgemeinen darstellen, nämlich in der vorausgeschickten allgemeinen Beschreibung von Objekten, die Erwachsene sich kaufen, „damit se im trend sind“ und der abschließenden allgemeinen Beschreibung „oder irgendwelche andern geschichtn, (.) womit se dann sagen könn=n (.) das is, (-) so::, macht, man das“. Es ist eine dreischrittige Realisierung im Sinne der in Kapitel 7.1.4. systematisiert beschriebenen Strukturen zu erkennen.

tensport ist, so dass man mit einiger Berechtigung auch sagen könnte, Tennisclub und Bekannte stünden für die „Peergroup“ von Erwachsenen, denn die Elterngeneration von Elisabeth trifft sich heutzutage eben nicht mehr beim Kegeln. Gerade auch die direkte Reihung der Sprecherin „was sagt mein tennisclub dazu (.) was sagen meine bekannten“ könnte die Deutung stützen, dass für Elisabeth ein assoziativer Zusammenhang dahingehend besteht, dass der Tennisclub für Erwachsene ein typischer Ort ist, an dem man seine Bekannten trifft. Wo für das Beispiel ein Beispiel ist, bleibt in jedem Kontext neu zu deuten, ist nicht immer expliziert und deshalb auch nicht immer „ein“-deutig: die Assoziationen der Gesprächsanalysiererin zu einem Begriff sind in einem Äußerungskontext wie oben jeweils nur *eine* mögliche Deutung.

Den Gedanken, dass an die Nennung bestimmter Lexeme in Beispielfunktion gleichsam „feste“, nicht kontextspezifische, gesellschaftlich „konventionalisierte“ Vorstellungen geknüpft sind, vertieft Spiegel noch weiter. Sie sagt, dass die Beispiele, die die Schüler im Verlauf der Diskussion für Autos präsentieren (es werden verschiedene Autotypen wie Rolls Royce oder Golf genannt, s. auch Transkriptausschnitt unten), nicht beliebig und zufällig sind. Obwohl es sich bei den Nennungen um Beispiele handelt – „also um Allgemeingültigkeit beanspruchende Einzelfälle“ (Spiegel 2003, S. 124) – sind sie nicht austauschbar, denn die verschiedenen Automarken repräsentieren nach Spiegel Statussymbole für jeweils verschiedene Gruppen:

„Die Beispielobjekte sind hier nicht relevant als Repräsentanten der Gegenstandsklasse ‚Auto‘, sondern als Statussymbole für je bestimmte Gruppen und als Repräsentanten für bestimmte Stereotype: der Golf Kabrio für die Jugendlichen, die *in* sein wollen, der Rolls Royce steht für Luxus, der Rover fürs Praktische, der Trabi repräsentiert einen bestimmten Typ des Exzentrikers. (...) Die gängigsten Automarken sind den meisten geläufig wie auch deren gesellschaftlich konventionalisierte Wertigkeiten als Symbole: Als Statussymbole für Erwachsene (Rolls-Royce), für Jugendliche (Golf Kabrio) und für Exzentriker (Trabi) und damit als Repräsentanten für bestimmte Ideologien und Welten, über die sie sich mit Hilfe solcher Symbolträger verständigen“ (Spiegel 2003, S. 124).

Der Rückgriff auf eine gemeinsame Symbolwelt ist, so Spiegel, wegen der Geläufigkeit und der konventionalisierten Wertigkeit der Symbole ein ökonomisches Verfahren für die Gesprächsbeteiligten: „Beim Argumentieren greifen die Jugendlichen auf das Repertoire der Auto-Welt zurück und nutzen diese Ressource, indem sie die einzelnen *Marken als komprimierte, stereotype Bedeutungsträger* präsentieren, mit denen sie, durchaus auch konträr, argumentieren können“ (Spiegel 2003, S. 124f., Hervorh. H.R.).

Allerdings können – und hier wird Spiegels Argumentation inkonsistent – „einige Symbolträger gruppenspezifische Bedeutungen beinhalten: Die je spezifische symbolische Bedeutung eines Ausdrucks versteht nur, wer mit dem jeweils gültigen Bedeutungspotential in einer Gruppe – und damit der Gruppe – vertraut ist“ (Spiegel 2003, S. 125). Ein solcher Fall liegt bei der Wertigkeit des Golf Kabrio für die Jugendlichen vor. Wenn aber ein Symbol eine „je spezifische“ symbolische Bedeutung hat, verliert es m.E. seinen Symbolcharakter.

Beispiel-für-etwas-Sein wird also hier letztendlich „übersetzt“ mit einem „Symbol-Sein“ - dies ist aber eine Auffassung, die dem Beispiel als Funktionsbeziehung zwischen Besonderem und Allgemeinen nicht gerecht wird, denn m.E. können Beispiele nur kontextuell bezüglich ihrer Hinsicht auf etwas Allgemeineres interpretiert werden. Das Stellvertreterkonzept von Beispielen erweist sich in dieser Weiterführung erneut als zu repräsentationistisch. Die Interpretationen Spiegels in Bezug auf das konkrete Gespräch sind eingängig, aber die Dekontextualisierung der Deutung im Sinne von „Marken sind stereotype Bedeutungsträger“ oder

Automarken haben „gesellschaftlich konventionalisierte Wertigkeit als Symbole“ ist m.E. nicht gerechtfertigt.⁷⁰

Neben solchen Interpretationen werden bei Spiegel (2003) an ausführlichen Einzelanalysen noch einmal Beispiele in Illustrationsfunktion und „Argumentfunktion“ (d.h. in Begründungsfunktion) betrachtet, hier kommt Spiegel, wie schon zuvor, zu dem Schluss, dass diese Funktionen sich häufig nicht trennen lassen. Sie nennt hier allerdings zwei Gründe für diese Nicht-Trennbarkeit:

Informationsüberschuss: Zum einen, meint Spiegel, kommen in einem illustrierenden Beispiel häufig Informationsanteile vor, die über die vorher geäußerte Begründung hinausgehen, die die *Argumentation dadurch verändern und sogar „verschieben“* können. Dies sieht Spiegel in einem Transkriptausschnitt gegeben, in dem die Schülerin Christa auf die Frage des Lehrers, ob sie ein Auto aus Prestige Gründen kaufen würde, wie folgt antwortet:

- 15 CH: ne: ich würd=s ↑nich machen
16 CH: weil (.) was nützt mir n auto mit dem ich vielleicht nich
17 CH: umgehn kann (.) zum beispiel wenn das zu ↑lang is (.) wenn
18 CH: das irgendwie (.) n zwölf meter langer rollsroyce is, mit
19 CH: nem megaverbrauch, (.) mit dem man in der stadt nirgends
20 CH parken kann oder so, (.) dann hab ich vielleicht was zum
21 XJ: (...)
22: CH: an↑geben aber das das (.) bringt mir überh↑aupt nichts
23 CH: also (-) ich glaub ich (.) acht eher drauf (.) ob die sachen
24 LE: mhm
25: CH: auch nützlich sind ich denk mehr an=s praktische

Dies analysiert Spiegel als die Verwendung eines illustrierenden Beispiels, nach dem Muster „Behauptung – Begründung – stützendes Beispiel“ (2003, S. 127). Als zu begründende Behauptung identifiziert Spiegel „ne: ich würd=s nicht/ machen“, als Argument reformuliert sie „es nützt mir nichts“, als Beispiel „zum Beispiel wenn das zu lang is“. Was dann folgt, begreift sie als „Ausbau“ des Beispiels: Christa baut ihr Beispiel aus, indem sie ein Beispielobjekt aus der Kategorie „Auto“, nämlich „Rolls-Royce“, benennt:

„Christas Beispielobjekt ‚Rolls Royce‘ illustriert ihre Behauptung und stützt ihre Begründung (...). Doch das Beispielobjekt (...) ist nicht ein beliebiger, konventionalisierter Vertreter der Kategorie ‚Auto als Statussymbol höchster Güte‘ mit Merkmalen wie ‚Luxus‘, ‚exponierte gesellschaftliche Position‘, ‚Gediegenheit‘ etc. und insofern anschlussfähig an die Welt des Tennisclubs. Darüber hinaus transportiert es – im Gegensatz zu anderen Autos mit hohem Statuswert – die Eigenschaft ‚unpraktisch‘, die für Christas Argumentation eine relevante Größe wird“ (Spiegel 2003, S. 118).

Zugleich sieht Spiegel aber in Zeile 16/17 das „Mir-Nützen“ eines Autos mit dem „Damit-Umgehen-Können“ „begründet“ (2002, S. 118). „Mir-Nützen“ wird durch das ‚Beispielobjekt Rolls-Royce‘ *ex negativo* belegt, meint Spiegel. Zugleich komme aber mit dem Rolls-Royce noch die zusätzliche Eigenschaft „unpraktisch“ ins Spiel:

„Erst die Konkretisierung des Beispielobjekts ‚Rolls Royce‘, das die beiden Eigenschaften ‚Prestigeobjekt‘ und ‚unpraktisch‘ aufgrund seiner Größe und seines Benzinverbrauchs in sich vereint und

⁷⁰ Abgesehen davon kann man sich schon inhaltlich schnell über die angeblich „konventionalisierte Wertigkeit“ der Beispielobjekte uneinig sein: Inwiefern ist ein Rolls-Royce ein Statussymbol für normale Erwachsene, wenn sich für diese Gruppe ein solches Auto gar nicht in finanzieller Reichweite befindet? Ist der Rolls-Royce nicht eher ein Statussymbol für Reiche, die damit ihren Status als Reiche anzeigen? Was ist unter der gesellschaftlichen Gruppe der „Exzentriker“ zu verstehen? Wofür - außer für den Status als Trabbi-Fan - ist ein Trabbi ein Statussymbol? Ist ein Golf nicht gerade für bestimmte Gruppen von Jugendlichen uncool?

vorführt, ermöglicht Christa die Verschiebung innerhalb der Argumentationsdarlegung von ‚Nicht-Umgehen-Können‘ zu ‚unpraktisch‘“ (Spiegel 2003, S. 118).

Die Verschiebung ermöglicht Christa, so Spiegel, eine Opposition von „Prestigeobjekt“ versus „unnützlich, weil unpraktisch“, dies sieht Spiegel im Fazit Christas formuliert: „ich denk mehr an=s praktische“ sagt sie in Zeile 25 (Spiegel 2003, S. 118).

Hier würde ich anmerken, dass man das Neuformulieren und Anreichern des „Fazits“ auch im Sinne von Müller / di Luzio (1995) als „developing conclusion“ verstehen kann und man hier das von ihnen beschriebene dreischrittige Argumentationsverfahren (mit der Situations-typisierung „Parkplatzsuche“ statt einer – wie bei Müller / di Luzio untersuchten –Beispiel-geschichte im Mittelteil) als Beschreibungsverfahren zwanglos anwenden kann. Müller / di Luzios Ansatz erklärt auch das Nicht-Trennscharfe der Kategorisierung als illustrierendes oder belegendes Beispiel, denn im Sinne von Müller / di Luzio sind solche Rahmungen einer „Geschichte“ wie oben im Transkriptausschnitt eben Kennzeichen der „developing conclusion“, bei der „the narrator constructs a story to substantiate a preceding assertion in such a way as to integrate the same assertion as a conclusion into the story – a ‚method of the developing conclusion‘ “ (Müller / di Luzio 1995, S. 126). In Kapitel 7.1.4. wird das Konzept von Müller / di Luzio aufgegriffen und als das Handlungsmuster „Beispiel in der Mitte“ konzeptualisiert und erweitert.

In meinem Verständnis ist im obigen Transkriptausschnitt die ganze Schilderung als „das Beispiel“ zu verstehen. Die zusätzliche Aufnahme des Aspekts „praktisch“ in der abschließenden „Conclusio“ ergibt sich m.E. nicht aus dem „Beispielobjekt Rolls-Royce“ sondern aus der ganzen, von Christa sprachlich gerade so realisierten Situationsschilderung der Parkplatzsuche mit einem Rolls-Royce in der Stadt und der expliziten Erwähnung des „Megaverbrauchs“.71 Sie, die Sprecherin, erwähnt die Länge eines Rolls-Royce. Sie, die Sprecherin, thematisiert den Benzinverbrauch – dies sind keine Eigenschaften, die quasi automatisch relevant werden würden, sobald das „Beispielobjekt“ Rolls-Royce genannt wird.

Wie auch an anderen Stellen ihrer Analysen bleibt Spiegels Begrifflichkeit hier undurchsichtig, auch wenn die Beobachtung der „Anreicherung“ des abschließenden Fazits nachvollziehbar und interessant für die Analyse solcher Arten von Beispielen ist (dazu vgl. Kapitel 7.1.4.). M.E. bleibt bei Spiegel prinzipiell unklar, wie das Verhältnis der sogenannten rhetorischen Funktionen von Beispielen zu der sogenannten „Stellvertreterfunktion“ (die bei ihr an einzelne Ausdrücke wie ‚Rolls Royce‘ oder ‚Tennisclub‘ gebunden wird) zu verstehen ist.

Die Nicht-Trennbarkeit der Funktionen wird bei Spiegel zum zweiten damit begründet, dass bereits realisierte Gesprächsaktivitäten retrospektiv neu interpretiert werden können, d.h. ein illustratives Beispiel kann im nächsten Schritt zu einem argumentativen erklärt werden und umgekehrt, so dass sie letztlich eine kategoriale Zuordnung von Beispielen als „argumentativ“ oder „illustrativ“ für fragwürdig hält (Spiegel 2003, S. 126).

Unabhängig von solchen Funktionen besitzt das Beispiel aber, und das ist für Spiegel hier zentral, Bildhaftigkeit und Anschaulichkeit, dies bedeutet „Konkretisierung von abstrakten oder allgemeinen Gedanken in bekannte Gegenstände, die in gängige Alltagssituationen wie ‚Parkplatzsuche in der Stadt‘ (...) eingebettet werden (...); das Gesagte wird für die Gesprächs-

⁷¹ Strukturell ist zudem m.E. die Situationsdarstellung selbst nur eine weitere Exemplifizierung des eigentlichen Beispiels, nämlich „zum beispiel wenn das zu lang is“; ein „zu langes Auto“ ist hier ein Beispiel für die indefinite Beschreibung „n auto mit dem ich vielleicht nicht umgehen kann“.

beteiligten vorstellbar im eigentlichen Sinn des Wortes“ (Spiegel 2003, S. 126). Auch hier wird also der Grundgedanke der Evidenz formuliert.

Beispiele wecken und vermitteln Emotionen: Dadurch, dass „typisierte Situationen“ wie z.B. die Situation Parkplatzsuche, häufig mit bestimmten Gefühlen (bei der Parkplatzsuche mit negativen Stressgefühlen) verbunden sind, nehmen die Sprecher, so Spiegel, auch Bezug auf die mit dem Beispiel assoziierte Gefühlswelt. Ein Szenario oder eine typisierte Situationsbeschreibung kann genutzt werden, um Emotionen zu vermitteln oder zu wecken, ermöglicht Perspektivenübernahme und Identifikation. Durch Anknüpfen an (den Interaktionsbeteiligten bekannte) Ausschnitte der Lebenswelt, durch Anknüpfung an gemeinsame Welterfahrungen knüpft das Beispiel auch an vertraute „Gefühlswelten“ an (Spiegel 2003, S. 127).

Zudem sieht Spiegel die Funktion der Anschaulichkeit von Beispielen auch darin, dass die mit Beispielen verbundene Anschaulichkeit den „Zugang zum Vorstellungsvermögen der Gesprächsbeteiligten“ erleichtert (was bereits bei Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) thematisiert wird) und umgekehrt die Anschaulichkeit des Beispiels dem Rezipierenden die Überprüfbarkeit erleichtert, d.h. zu prüfen, ob er / sie ein Beispiel akzeptabel findet.

Schlüssigkeit der Beweisführung, so fasst Spiegel zusammen, spielt für das Argumentieren mit Beispielen keine zentrale Rolle, sondern es „geht darum, für die Gesprächsbeteiligten akzeptable Beispiele zu präsentieren, die eine Verbindung zu bekanntem Wissen und vergleichbaren Erfahrungen ermöglichen“ (Spiegel 2003, S. 127). Denn dann, so der Gedankengang Spiegels, können die Zuhörenden nach ihrer Erfahrung und ihrem Kenntnisstand beurteilen, ob etwas so wie im Beispiel dargestellt möglich ist oder nicht. Die Glaubwürdigkeit der Sprecher spielt deshalb auch eine große Rolle, die Beispiele selbst können aber auch „imaginierte Beispiele mit realistischem Ursprung“ oder „fiktive Beispiele“ (Spiegel 2003, S. 127) sein.

Insgesamt konstatiert Spiegel noch einmal am Ende ihrer Analysen, dass die Gesprächsbeteiligten ihre Aktivitäten ganz unabhängig von den Argumentationsschemata der Argumentationstheoretiker als Argumentieren interpretieren:

„Die Ziele der Gesprächsbeteiligten bestehen meines Erachtens nicht in der Charakterisierung rationaler Prozesse, vielmehr geht es ihnen um das Erkennen und Erhellen von Zusammenhängen, um den Austausch von Meinungen und um die wechselseitige Darstellung; es geht darum, Welt zu erklären, zu interpretieren und Ereignisse darin einzuordnen, und vielleicht auch die anderen von der eigenen Interpretation der Welt zu überzeugen“ (Spiegel 2003, S. 128).

Deshalb, so Spiegel, bestehe auch dringender Forschungsbedarf, um einen Argumentationsbegriff zu entwickeln, der den Eigenheiten des alltäglichen Argumentierens gerecht wird. Eine ganz ähnliche Sicht hat auch Hirsch bereits 1995 formuliert, der in seinem Entwurf für eine Theorie der interaktiven Argumentation verschiedene, spezifische Charakteristika angibt, von denen in diesem Kontext besonders eines hervorzuheben ist, nämlich dass interaktive Argumentation „multi-Genre und poetisch“ sei, d.h. nach Hirschs Ansicht besteht sie aus

„einer Mischung von Erzählungen, beispielhaften Illustrationen, bildlichen rhetorischen Assoziationen und quasi-beweisenden Denkmustern. Unbekümmerte Verallgemeinerungen werden mit lebhaften hypothetischen oder tatsächlich narrativen, oft sehr persönlichen Beschreibungen beispielhafter Einzelfälle untermauert. Die Teilnehmer bestimmen interaktiv die Bedeutung von Ausdrücken in der Argumentation. Was gesagt wird, ist nicht unbedingt durchdacht, bevor jemand zu sprechen beginnt. Das logisch-begriffliche und das rhetorisch-assoziative Potential von spontanen Äußerungen wird im Verlauf der interaktiven Argumentation durch die einzelnen Beiträge der verschiedenen Sprecher entwickelt“ (Hirsch 1995, S. 116, Hervorh. H.R.).

Diese Beschreibung trifft viele Kontexte, in denen Beispiele in Gesprächen verwendet werden. Vor dem Hintergrund der Funktionsebenen der Beispielverwendung, die durch die Erkenntnisse in Kapitel 3 deutlich wurden, ist es auch eigentlich nicht verwunderlich, dass mithilfe von Beispielen kreative, unabgeschlossene „Suchprozesse“ stattfinden – dies wird z.B. im philosophischen Kontext ja als eine zentrale Funktion von Beispielen beschrieben.

Der These, dass die Schlüssigkeit beim Argumentieren mit Beispielen eine untergeordnete Rolle spielt, würde ich im Lichte meiner eigenen Analysen und der anderen (in diesem Kapitel und in Kapitel 3) vorgestellten Analysen und Betrachtungen widersprechen. Die Anschaulichkeit (wiewohl nicht automatisch mit Beispielen verknüpft) ist sicherlich ein wichtiger Faktor, aber es lassen sich – natürlich jenseits deduktiver Logik und formaler Schlussverfahren – eine Menge alltagssprachlicher „Funktionslogiken“ beschreiben (wie etwa bei Müller / di Luzio (1995), Deppermann (2003) gezeigt), deren Wirksamkeit für die Glaubhaftmachung sich erstaunlicherweise oft mithilfe von Bezügen zur antiken und „neuen“ Rhetorik und Philosophie beschreiben lässt. Anschaulichkeit hat, wie schon, die antike Rhetorik herausgestellt, auch persuasive Funktion.

Nach meiner Ansicht ist das Argumentieren und Kommunizieren mit Beispielen nicht entweder ein völlig amorph, unstrukturierter, assoziativer Prozess oder einer, der sich in jedem Fall in Kategorien einer Argumentationstheorie rekonstruieren lassen muss. In meinem Korpus fand sich beides, d.h. es gab sowohl Gesprächsteile, in denen mithilfe von Beispielen interaktiv Gedanken entwickelt und geprüft wurden also auch Gesprächssequenzen, in denen die Rolle von Beispielen zwanglos (und direkt beziehbar auf die verbalen Äußerungen) innerhalb einer „übersichtlichen“ Funktionslogik beschreibbar war, die sich an antike und moderne Argumentationslehren anlehnen kann. Verschiedene Arten solcher „übersichtlicher“ Formen der Beispielverwendungen könnte man auch in Anlehnung an Habscheid / Klemm (2007, S. 6) als „diskursive Strategien“ bzw. „stilistisch-rhetorische Gestaltungsmuster“ bezeichnen – für die Autoren gehören sogenannte „moralisierende Fallgeschichten“ (Habscheid / Klemm 2007, S. 6) explizit zum Repertoire der diskursiven Strategien, die der Repräsentation und Legitimierung politischer Positionen dienen.

Schütte und Spiegels Ansatz im Forschungskontext

Spiegels und Schüttes Arbeiten gehören zu den wenigen, die Beispielverwendungen in natürlichen Gesprächen und auf der Ebene der konkreten Äußerungen ausführlich untersuchen. Ähnlich wie Müller / di Luzio (1995) und Günthner (1995) arbeiten sie gesprächsanalytisch an Transkripten mündlicher Kommunikationssituationen. Während Müller / di Luzio und Günthner sich aber auf einen bestimmten Typ von Beispiel („Beispielgeschichte“) beschränken und Müller / di Luzio im Ergebnis ein empirisch fundiertes, alltägliches Argumentationsverfahren (die „developing conclusion“) und Günthner die Herstellung gemeinsamer Entrüstung beim moralischen Urteilen beschreiben, beschäftigen sich Schütte / Spiegel und Spiegel mit „dem Beispiel“ im Zusammenhang mit Argumentieren in Schülerdiskussionen.

Etliche Beobachtungen von Spiegel und Schütte / Spiegel lassen sich in Verbindung bringen mit zuvor beschriebenen Analysen: So ist etwa die Rolle der Anschaulichkeit generell in der Rhetorik, aber auch auf linguistischer Ebene in Günthners Analysen ebenso wie bei Spiegel (2003) zentral. Bei Günthner „entsteht“ Anschaulichkeit durch die Erzählform und besondere Verfahren. Anschaulichkeit bedeutet hier „Vergegenwärtigung“ im Sinne Perelmans (1979), welche wiederum zur Emotionalisierung und zur gemeinsamen Entrüstung (und damit zum

gemeinsamen moralischen Urteil) führt. Dagegen ist bei Spiegel (2003) die Anschaulichkeit an die gemeinsame Erfahrung und das gemeinsame Wissen geknüpft und hat Funktion für die Glaubwürdigkeit, dient aber ebenfalls dem Eintauchen in eine gemeinsame Gefühlswelt und der Perspektivenübernahme. Außerdem, so Spiegel, erleichtert die Anschaulichkeit des Beispiels dem Rezipierenden die Überprüfbarkeit, d.h. festzustellen, ob er / sie ein Beispiel akzeptabel findet. Die Verbindung zum Wissen und zur Überprüfbarkeit zieht auch Keppler (1988), es werde „durch die Beispielkommunikation gemeinsames Hintergrundwissen wachgerufen und erneuert, das die richtige Einschätzung des gegebenen Falls garantiert“ (Keppler 1988, S. 40).

Müller / di Luzio haben zudem, wie Spiegel, eine „Rahmung“ der Beispielgeschichten festgestellt – bei Spiegel betrifft diese Rahmung jedoch nicht konkret die (sich entwickelnde) *Conclusio*, sondern den Wechsel des Darstellungsniveaus von allgemein zu konkret und dann wieder zu allgemein. Mit einem erweiterten Verständnis des Müller / di Luzio'schen Ansatzes der „developing conclusion“ lässt sich das von Spiegel (2003) festgestellte „Anreichern“ des „Fazits“ nach einer Beispielpräsentation als eine Methode des alltäglichen Argumentierens konzeptualisieren (vgl. dazu Kapitel 7.1.4.). Auch Günthner zeigt in ihren Analysen, dass innerhalb einer ganzen „Serie“ von Beispielen entsprechend Perelmans Konzept ein unmerklicher Übergang vom typischen, beweisenden zum illustrierenden Beispiel stattfindet.

Der Beispielbegriff bleibt in allen Arbeiten von Spiegel und Schütte / Spiegel weitestgehend implizit. Methodisch gehen sie gesprächsanalytisch vor, bestimmen jedoch das Verhältnis von offensichtlich vorgängigem Beispielbegriff und Identifikation von Beispielen im Gesprächsmaterial nicht. Die im jüngsten Aufsatz (Spiegel 2003) vorgenommene explizite Bezugnahme auf Aristoteles bleibt in der Analyse folgenlos, die herangezogene Stelle aus der Rhetorik eignet sich nicht, das im allen Arbeiten vertretene „Stellvertreterkonzept“ vom Beispiel theoretisch zu stützen.

Das Vorgehen von Schütte / Spiegel (2002) zeigt ein (auch bei anderen Analysen nicht thematisiertes) Grundproblem der „begriffslosen“ Analyse von Beispielen in der Sprachverwendung: Die Autoren beschreiben explizit Merkmale von Beispielen, die sie aus dem Vergleich von eindeutigen, markierten Fällen von Beispielverwendung (*display*) und anderen, weniger explizit angezeigten Fällen gewinnen: Das, was zur Beschreibung von Beispielrealisationen in der Sprache scheinbar aus dem Material heraus gezeigt werden kann, ist bei der Auswahl der herangezogenen Gesprächsausschnitte bereits als Selektionskriterium mit eingeflossen. Unthematisiert bleibt zudem der handlungstheoretische Status des Beispielverwendens obwohl u.a. von der „Realisierung des Musters ‚Beispiel‘“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36), vom „Schema der Beispielrealisierung“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36), von „Beispiel-Formaten“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 37) und „Formen der Beispielverwendung“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 37) gesprochen wird. Das, worauf sich das Beispiel bezieht, wird – wie auch in anderen Analysen – nicht systematisch einbezogen und in Bezug zur Äußerungsebene gesetzt.

Schütte / Spiegel (2002) listen Merkmale von Beispielen auf, die sich teilweise mit anderen Beschreibungen decken (dazu siehe genauer Kapitel 6.1) und unterscheiden, wie zuvor dargestellt, drei verschiedene Äußerungsformate. Spiegel (2003, S. 127) verweist zudem auf die „Szene“ als eine Realisierungsform des Beispiels und beobachtet „imaginierte Beispiele mit realistischem Ursprung“ (die „Szenarios“ bei Brünner / Güllich (2002) und Brünner (1999)). Speziell in den von ihr untersuchten Schüler-Diskussionen fand Spiegel (2003) als häufigste Realisationsform des Beispiels solche Szenen, die fiktiv, aber vorstellbar real waren und sich

aus dem gemeinsamen Wissens- und Erlebnishorizont der Schülerinnen und Schüler speisen.

Spiegel und Schütte / Spiegel unterscheiden zwei Grundfunktionen des Beispiels, nämlich zum einen die sogenannte Exempelfunktion / der Stellvertretercharakter von Beispielen als ein Pars-pro-Toto-Verständnis (vgl. Spiegel 1999, Schütte / Spiegel 2002, Spiegel 2003) und zum anderen die argumentativen, rhetorischen Funktionen (belegen, explizieren / illustrieren, begründen) (vgl. Schütte / Spiegel 2002, Spiegel 2003). Auch hier werden die Funktionen nur benannt und knapp im Zusammenhang mit den Analysen erläutert, ohne sich an den rhetorischen Diskurs anzubinden. Ein Hauptergebnis der Arbeiten von Spiegel und Schütte / Spiegel ist, dass Argumentieren mit Beispielen in der Alltagsargumentation fast ausschließlich Begründen mit Beispielen bedeutet (Spiegel / Schütte 2002, S. 46).⁷² Das Begründen mit Beispielen ist nach den Autoren ein „Begründen auf einer konkreten Ebene“, aufgrund der Anschaulichkeit erscheint es „für viele nachvollziehbar und damit glaubwürdig“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 46). Die Anschaulichkeit wird bei Spiegel (2003) dann zur relevantesten Kategorie.

Insgesamt finden sich viele interessante Beobachtungen und Interpretationen bei Schütte / Spiegel (2002) und Spiegel (1999 / 2003), die die Erkenntnisse der zuvor in diesem Kapitel besprochenen Analysen von Beispielen weiter ergänzen.

Wie oben dargestellt, geht es nach Spiegel (2003, S. 128) in Gesprächen um das Erkennen und Erhellern von Zusammenhängen, um Meinungs austausch und darum, die Welt zu erklären und zu interpretieren und eventuell auch darum, die anderen von eigenen Interpretation zu überzeugen. Sie verweist nachdrücklich auf die Diskrepanz zwischen den in der Argumentationstheorie behandelten Rekonstruktionen von gedanklichen Strukturen und den in der Gesprächsrealität tatsächlich vollzogenen sprachlichen Aktivitäten. Diese (auch z.B. bei Deppermann (2003) oder Hirsch (1995) formulierte) Diskrepanz kann nun aber m.E. nicht zu der Prämisse führen, dass man gar keine „gedanklichen Strukturen“ mehr erkennen und beschreiben könne – dies tut ja auch Spiegel nicht. Wie ich in den Analysen in den folgenden Kapiteln zeigen möchte, lässt sich, entlang der empirischen Gesprächsrealität und bezogen auf die konkreten sprachlichen Äußerungen, systematisch beschreiben, wozu und wie Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer Beispiele in einer alltäglichen „Verwendungslogik“ realisieren.

4.10. Beispiele als Schlüsselwörter im Diskurs: Die Studie von Stenschke (2004)

Stenschke (2004) nimmt eine korpusbasierte Untersuchung des Diskurses um die Rechtschreibreform vor. Er stellt dabei fest, dass im Rechtschreibreformdiskurs bestimmte Beispiele eine tragende Rolle spielen⁷³ und fragt: „Warum wird ständig über *Schiffahrt*, *Stängel* und ähnliche Beispiele gesprochen, die man im Alltag fast nie schreibt?“ (Stenschke 2004, S.

⁷² Ein wenig problematisch finde ich, dass diese stark generalisierende Aussage auf der Basis der Analyse des recht spezifischen Korpus von gelenkten Diskussionen in Schulklassen des 11. und 13. Schuljahres getroffen wird.

⁷³ Ein ähnliches Phänomen wird auch in der vorliegenden Arbeit untersucht. Im Immigrationskorpus konnte eine vermehrte Verwendung ganz bestimmter Beispielthemen („Ausländer bei der Müllabfuhr“ / „Schauergeschichten über Asylmissbrauch“) beobachtet werden, Genaueres dazu s. Kapitel 9.

437, Hervorh. Stenschke). Er will zudem klären, warum der Diskurs um die Rechtschreibreform darüber hinaus mit so vielen Emotionen verbunden ist.

Stenschke analysiert ein Korpus von 733 Zeitungsartikeln zur Rechtschreibreform, die aus den Jahren 1994-1999 stammen, in denen ein lebhafter, auch medialer Diskurs um das Thema stattfand. Überprüft und bestätigt wurden durch Stenschkes Analysen drei Thesen, die im Folgenden erläutert werden.

Beispiele für Schreibweisen bestimmten die Diskussion: Der öffentliche Diskurs über die Rechtschreibreform konzentriert sich auf Beispiele für Schreibweisen, es kommen in erster Linie Beispiele zur Sprache: „Im Mittelpunkt der Diskussion stehen immer wieder bestimmte, scheinbar besonders ‚repräsentative‘ Beispiele für neue Schreibweisen“ (Stenschke 2004, S. 438).

Ganz bestimmte Beispiele prägen die Diskussion: Zum zweiten „wird immer wieder über bestimmte Beispiele gesprochen“ (Stenschke 2004, S. 438). Daraus lässt sich ableiten, dass „diese Beispiele – und damit das Wissen über die mit der Rechtschreibreform verbundenen Äußerungen – eine in hohem Maße selektive Auswahl dessen darstellen, was es über die Reform zu sagen und zu wissen gäbe“ (Stenschke 2004, S. 440).

Stenschkes Analyse seines Zeitungskorpus‘ erbrachte, dass 490 verschiedene Beispiele (Types) 1699 Mal (Tokens) zitiert wurden. Dabei belegen in Bezug auf die Häufigkeit der Erwähnung eine Reihe von Beispielen die vorderen Plätze, die wenig alltagsschriftliche Relevanz haben. Einige wenige Beispiele werden aufgrund ihrer hohen Tokenfrequenz von Stenschke als allgemeine *Schlüsselbeispiele des Diskurses* angesehen. Durch die Schlüsselbeispiele entsteht, so Stenschke, der Eindruck, dass bestimmte Bereiche von der Rechtschreibreform besonders betroffen sind, z.B. dass Fremdwörter wie „Spagetti“ eingedeutscht werden, einige Wörter wie „Schiffahrt“ jetzt mit drei gleichen Buchstaben geschrieben werden, die persönliche Anrede nicht mehr großgeschrieben wird und das „h“ in „rauh“ sowie in „Känguruh“ wegfällt etc.

Schlüsselbeispiele der damaligen Diskussion sind nach Stenschkes Auswertung (2004, S. 444) *dass, Stängel, Rythmus / rytmisch, behände, Tollpatsch, belämmert, Schiffahrt, Rad fahren, du / dein / dir / dich, Spagetti, rau.*

Durch die Konzentration auf diese Beispiele wird ein sehr selektives Wissen vermittelt:

„Das durch die Berichterstattung vermittelte Wissen ist, sowohl hinsichtlich der tatsächlichen Änderungen durch die Reform als auch bezogen auf die alltagsschriftliche Relevanz der Beispiele, tatsächlich sehr selektiv“ (Stenschke 2004, S. 444).

Beispiele tragen zur Emotionalisierung bei: Die dritte These Stenschkes lautet, dass die Verwendung von Beispielen zur Emotionalisierung des Diskurses über die Rechtschreibreform beiträgt. Um dies zu analysieren, betrachtet der Autor die Funktion einiger Beispiele im Diskurs genauer. Er kommt zu dem Schluss, dass bestimmte Beispiele, vor allem „dass“ (das Beispiel mit der höchsten Token-Frequenz) und das zweithäufigste Beispiel „Stängel“ sowie auch „Schiffahrt“ nicht nur zur Illustration eines bestimmten orthographischen Sachverhaltes dienen. Vielmehr würden diese Beispiele verwendet „als eine Art Pars pro toto für die Rechtschreibreform insgesamt“ bzw. für „durch die Rechtschreibreform verursachten neuen

Schreibweisen“ (Stenschke 2004, S. 446f.).⁷⁴ Dies sieht er in Verwendungskontexten wie dem folgenden (Stenschke 2004, S. 446 f.):

„EIN BOLLWERK gegen den ‘Schwachsinn Rechtschreibreform’ wollte der Spiegel sein. Jetzt wird aber doch aus *daß* *dass* werden; ab 1. August folgt auch das Magazin den neuen Regeln“ (SZ, 16.6.1999, Rubrik „Medien“).

„Ist Schifffahrt mit zwei ‘f’ ein Grundrecht?“ (SZ, 12.5.1998, Rubrik „Nachrichten“)

Implizit thematisiert wird die Rechtschreibreform auch besonders in der Form der Allusion, häufig in der Schlagzeile, etwa „Belämmertes Tollpatsch“ (Spiegel, 27.10.1997) oder „Gräulich belämmert“ (Spiegel, 20.7.1998) (Stenschke 2004, S. 248).

Die Funktion der Beispiele geht über den Verweis auf bestimmte Bereiche der Orthographie hinaus, meint Stenschke, denn häufig wird der Sinn der Reform durch die Verwendung solcher Beispiele angezweifelt. Durch die Kombination konkreter Beispiele für Schreibweisen mit einer mehr oder weniger expliziten negativen Bewertung der Rechtschreibreform entsteht ein Emotionalisierungspotential (Stenschke 2004, S. 450).

Allein die Abweichung vom Gewohnten weckt Emotionen, wie die Schlagzeile aus der SZ (17.10.1996) belegt: „Worte sehen aus wie ‚Pickel im Gesicht““ (Stenschke 2004, S. 450). Wörter wie „Katastrophe“, die schon in alter Rechtschreibung auf semantischer Ebene durch ihre Konnotation ein negatives Emotionalisierungspotential besitzen - da man mit ihnen negative Ereignisse assoziiert - lösen nun auch auf orthographischer Ebene solche negativen Emotionen aus. Eigentlich „harmlose“ Wörter wie „Spagetti“ oder „Schifffahrt“ erfahren im Kontext eine Art negative Konnotationserweiterung, durch die als negativ bewertete Schreibweise entsteht ein Emotionalisierungspotential (Stenschke 2004, S. 251).

Den Status der Beispiele als Schlüsselwörter, als „Schlüsselbeispiele“ im Diskurs, bestimmt sich entsprechend bei Stenschke (2004, S. 451f.) anhand von drei Kriterien (im Anschluss an Liebert (1994)):

- Die „Schlüsselbeispiele“ sind durchgängig hoch frequent in verschiedenen Textsorten.
- Sie erhalten spezielle Relevanz im Diskurs: Sie sind präsent in besonders Aufmerksamkeit erregenden Textsorten, wie Überschriften oder tabellarischen Auflistungen.
- Es findet eine Konnotationserweiterung auf orthographischer Ebene statt, da mit der Schreibweise negative Emotionen verknüpft werden. Als Schlüsselwörter des Diskurses verfügen sie über negatives Emotionalisierungspotential.

Die Beispiele tragen also, so Stenschke, wesentlich zur Selektivität und Emotionalität des Diskurses über die Rechtschreibreform bei. Da besonders eine Veränderung der Laut-Buchstaben-Beziehung ein großes negatives Emotionalisierungspotenzial hat, sollten Änderungen hier behutsam vorgenommen werden und alte Schreibweisen als erlaubte Varianten zugelassen werden, schlägt Stenschke (2004, S. 452) vor. Schwerer wiegt nach Stenschke die eingeschränkte Sicht auf das, was die Rechtschreibreform ausmacht, die durch die Konzentration auf die wenige Beispiele für Schreibweisen zu Stande kommt:

⁷⁴ Wie schon bei der Darstellung von Spiegels Beispielbegriff diskutiert, vernachlässigt das „Pars-pro-toto“-Denken wesentliche Aspekte der Beispielverwendung. So wird z.B. durch die Wahl des Schifffahrt-Beispiels im Zusammenhang mit dem Begriff *Grundrecht* eine große „Fallhöhe“ erzeugt, die Idee einer juristischen Auseinandersetzung um die Reform erscheint – durch die Wahl genau dieses Beispiels - als eine absurde Angelegenheit.

„Ein Hauptproblem beim Diskurs über die Rechtschreibreform liegt meines Erachtens jedoch darin, dass in breiten Teilen der Öffentlichkeit vorwiegend über Belange gesprochen wird, welche zwar ein hohes Maß an Emotionalität aufweisen, aber kaum alltagsrelevante Auswirkungen nach sich ziehen“ (Stenschke 2004, S. 452).

Aufgabe linguistischer Öffentlichkeitsarbeit sei es deshalb, ein solches Maß an Selektivität und Emotionalität einzudämmen. Die Selektivität des Diskurses sei durch die Vorgabe einer Vielzahl von Beispielen, gerade aus dem Bereich Laut-Buchstaben-Zuordnung, durch die linguistischen Rechtschreibreformer selbst befördert worden, vermutet Stenschke. Er verfolgt die Verbreitung der Schlüsselwort-Beispiele zurück auf eine Ausgabe des „Sprachreport“ im Jahr 1994, in der im ersten Kapitel gleich 13 Beispiele für neue Laut-Buchstaben-Zuordnungen gegeben werden. Im Diskurs um die Reform scheint der Sprachreport „der Presse offenbar als eine Art Vorlage und Steinbruch“ (Stenschke 2004, S. 445) gedient zu haben, viele der dort aufgeführten Beispiele tauchen erst *nach* der Herausgabe des Sprachreports in auffälliger Häufigkeit in den Medien auf (Stenschke 2004, S. 445).

Hier bietet m.E. die psychologische Wahrnehmungsforschung (vgl. Kapitel 3.6.) eine Stützung der Sichtweise von Stenschke, sie legt aber auch eine gewisse Zwangsläufigkeit der von Stenschke beobachteten Entwicklung nahe: Wie die psychologische Forschung gezeigt hat (vgl. dazu Kapitel 3.6.), bedienen sich Menschen oft einer Verfügbarkeitsheuristik in ihrer Urteilsbildung. Sind Einzelfälle "lebendiger" und "auffälliger" als andere Arten von Information, spielen diese auffälligen Einzelfälle in der Urteilsbildung die zentrale Rolle, *weil* sie gut erinnerbar sind. Solche im Gedächtnis leicht zugängliche Einzelfälle können Urteile begründen, die nicht unbedingt angemessen sind – und zwar dann, wenn die Einzelfälle i.S.v. Beispielen nicht typisch, sondern Ausnahme- oder Extremfälle sind. Die von den Medien aus dem „Angebot“ der möglichen Beispiele für Änderungen der Rechtschreibreform ausgewählten Schlüsselbeispiele, die ständig präsent gemacht werden, sind auf ihre Art im Rechtschreibdiskurs durchaus besonders „auffällig“ und „lebendig“ - eben wegen der auffälligen Eingriffe in vertraute Wortbilder und bei einigen auch durch ihren „Exotenstatus“, da sie im Alltag niedrige Verwendungshäufigkeit (*Schiffahrt* oder *Tollpatsch* oder *belämmert*) aufweisen. Sie sind jedoch gleichwohl nicht besonders repräsentativ für die „Grundgesamtheit“ der Rechtschreibänderungen, bleiben aber – legt man eine Verfügbarkeitsheuristik zugrunde - am nachhaltigsten im Gedächtnis. Sie bestimmen dann (auch beim Hinzukommen oder zur Verfügung stehender anderer, „abstrakterer“ Informationen über die Rechtschreibreform) das Urteil über die Rechtschreibreform.

Der Grund für die Bevorzugung der von Stenschke aufgefundenen Schlüsselbeispiele könnte also mit einer charakteristischen Wirkung von Beispielen auf die menschliche Wahrnehmung erklärt werden – sobald auffällige Beispiele präsentiert werden, ist es ziemlich wahrscheinlich, dass genau diese erinnert und aufgegriffen und dann oft fälschlicherweise als „repräsentativ“ beurteilt werden. In einem solchen Fall dürften Beispiele dann nur sparsam und nur in Form „langweiliger“ Beispiele eingesetzt werden. Nicht zu vergessen ist auch, dass Beispielen ja auch „Unterhaltsamkeit“ nachgesagt wird – merkwürdige, auffällige Beispiele, kombiniert in „lustigen“ Allusionen, können dem Journalisten insofern auch als Verfahren dienen, seine Leserschaft entsprechend seinem institutionell vorgegebenen Auftrag beim „trockenen“ Thema Rechtschreibreform nicht nur zu informieren, sondern auch zu unterhalten.

5. BEISPIELVERWENDUNG ALS SPRACHLICHE HANDLUNG

5.1. Das Beispiel als Konnex von Allgemeinem und Besonderem

Wie vor allem die in Kapitel 4 betrachteten linguistischen Untersuchungen zur empirischen Analyse von Beispielverwendungen zeigen, bleibt dort der Begriff des Beispiels unterbestimmt, und damit gerät „das Allgemeine“ als konstitutives Element aus dem Blick. Es fehlt damit eine linguistische Konzeptualisierung des „Beispiels in der Sprache“; wie sich angesichts der vorliegenden Forschungsergebnisse zeigt, wird der Zusammenhang von konkreter, performativer Äußerungsebene und Beispielverwendung kaum systematisch betrachtet.

In diesem Kapitel soll ein Beispielbegriff entwickelt werden, mit dem die Beispielverwendung als komplexe sprachliche Handlung gefasst werden kann, und der sowohl aus der begrifflichen Arbeit mit den Beispieltheorien aus der Linguistik, der Literaturwissenschaft, der Philosophie und den anderen, eben diskutierten Disziplinen als auch aus der Analyse von Daten authentischer Beispielkommunikation resultiert. Beides hat sich – im Sinne der „grounded theory“ (vgl. Strauss / Corbin 1996) – als ein Ergebnis eines sich wechselseitig beeinflussenden Prozesses von empirischer Beobachtung der Gesprächsrealität und der Wahrnehmung und Bearbeitung der angewandten und theoretischen Forschungen zum Beispiel und seinen Funktionen in verschiedenen Disziplinen herausgebildet. Mit der Explizierung eines Beispielbegriffs versuche ich, die reale Vielfalt dessen, was Menschen (ob in der Philosophie oder im Alltagsgespräch) unter Beispielen verstehen, in seiner Grunddimension fassbar zu machen, ohne dabei bestimmte Verwendungsweisen oder Auffassungen aus der Betrachtung auszuschließen.

Die Beispielverwendung bedeutet den Vollzug einer fundamentalen Denkbewegung, die darin besteht, einen Konnex zwischen Besonderem und Allgemeinem zu konstituieren, d.h. es geht um eine „Verhältnisstiftung von Allgemeinem und Besonderem“ (Willer / Ruchatz / Pethes 2007, S. 17). „Das Beispiel“ lässt sich dementsprechend begrifflich fassen als eine zweistellige Relation aus Allgemeinem und Besonderem, bestehend aus dem auf der Äußerungsebene identifizierten Beispiel und dem, „wofür“ das Beispiel ein Beispiel ist und zu dem es in vielfältiger Weise in Bezug stehen kann (Genauerer vgl. unten und Kapitel 6.3.). Dabei konstituieren sich die Eigenschaften der Besonderheit und der Allgemeinheit erst in ihrer Aufeinander-Bezogenheit. Die Relativität von Allgemeinem und Beispiel besteht darin, dass weder das Allgemeine noch das Beispiel an sich abstrakt bzw. konkret sind, sondern diese Qualitäten nur in ihrer Bezogenheit aufweisen.

Das Aufeinander-Bezogensein von Beispiel und Allgemeinem ist das Ergebnis eines diskursiven Konstitutionsprozesses. Aus der Annahme einer zweistelligen Relation folgt, dass es keine Beispiele „an sich“ gibt, Beispiele werden vielmehr erst dadurch zum Beispiel, dass die Kommunizierenden „etwas anderes“ mitmeinen⁷⁵ und als ein Allgemeines konstituieren, das zu den Fallschilderungen, Wortnennungen oder Erzählungen etc. in Verbindung steht. Das Beispiel weist daher stets über sich selbst hinaus, es ist Beispiel „in Hinsicht“ auf etwas Allgemeineres (vgl. Buck 1989). Das Relationselement des Allgemeinen kann, muss aber nicht

⁷⁵ „mitmeinen“ wird hier im Sinne von von Polenz (2008) verstanden.

sprachlich ausgedrückt werden (je nach funktionalem Kontext bzw. Sprecherintentionen). Essentiell für das Beispiel ist, wie Lyons es nennt, die „multiplicity“ (1989 S. 27), d.h. dass es als Eines von Vielen verstehbar sein muss, nicht als vollständige Aufzählung, sondern als Bestandteil einer größeren „Menge“, als *ein* Fall eines bestimmten Typus, als *ein* Exemplar einer Kategorie, als *eine* mögliche Verwendungsweise eines Begriffs. Das Allgemeine, sofern es nicht sprecherseits expliziert oder ggf. gar nicht explizierbar ist, wird deutend daraus erschlossen. Es wird aus Beispielen „herauskalkuliert“ (Wittgenstein, Philosophische Grammatik, Teil II, Kapitel II, 9, S. 274), es wird durch Beispiele „erweckt“, „erfühlt“ (Lipps 1938 / 1976, S. 92ff.) und „erraten“ (Wittgenstein, Philosophische Untersuchungen, Teil I, §210, S. 348).

Diese Denkbewegung des Verflechtens von Allgemeinem und Besonderem ist insofern fundamental, als dass sie im reflexiven, elaborierten wissenschaftlichen Diskurs ebenso stattfindet wie im alltäglichen Handeln und nicht auf bestimmte Themen, Textsorten, Bereiche oder Modalitäten beschränkt ist. Das Aufeinander-Beziehen oder Deuten des Bezogenseins von Besonderem und Allgemeinem, Individuellem und Regelhaftem, Einzelfall und Grundgesamtheit, Exemplar und Kategorie, Konkretem und Abstraktem betrachte ich als ein hermeneutisches Basisschema, das wir in unserer Kultur erlernen, und das in unserer Geistesgeschichte fest verankert ist. Es stellt sowohl ein Wahrnehmungs- als auch ein Produktionsschema dar.

Dies zeigt sich, wie in Kapitel 3 thematisiert, in vielen Zusammenhängen: So wird das literarisch gestaltete Exempel als individuelle Erzählung bezogen auf eine allgemeine Maxime oder moralische Quintessenz. Wie die psychologische Forschung zeigt (vgl. Kapitel 3.6.), bildet der lebendig geschilderte Einzelfall die Basis für unsere (bisweilen „falschen“) generellen Urteile über die „Grundgesamtheit“. Die Ableitung allgemeiner Prinzipien und Bewertungen aus „Einzelfällen“ wird rhetorisch als „alltagssprachliche induktive Generalisierung“ (Kienpointner 1992) konzeptualisiert. Wissenschaft selbst kann im Rahmen phänomenologischer Grundorientierung als ein solches In-Verbindung-Bringen gesehen werden: Im Kontext seiner soziologischen „Beispielhermeneutik“ formuliert Hahn (1994), dass ein soziologischer Begriff dann gebildet ist, „wenn er der Vielfältigkeit des umgangssprachlichen Nehmens der Dinge, wie sie in den Beispielen (Fällen) zutage tritt, im Hinblick auf ein typisches Allgemeines gerecht wird (Hahn 1994, S. 182). Das Allgemeine, d.h. bestimmte Strukturen und Regelmäßigkeiten, sind weder im Alltag noch in der Wissenschaft „an sich“ erkennbar, sondern werden durch einen schöpferischen Akt aus dem Einzelnen, aus Beispielen „herausgesehen“:

„Aber am Ende hat man (auch als Soziologe) nicht irgendwelche Strukturen bestimmt und aus Interesse an begrifflichen Bestimmungen diese herausgestellt, sondern nur die konkreten Wendungen reflexiv wiederholt, in denen das Allgemeine überhaupt sichtbar wird. (...) Wir können uns diese Struktur nicht *an sich* vergegenwärtigen. (...) Das Heraussehen einer konkreten Struktur aus dem verschiedenen Einzelnen durch Zusammensehen gegebener Ähnlichkeiten gelingt durch schöpferisch-produktive oder ‚anschauende Urteilskraft‘, wie es Goethe einmal genannt hat. (...) Das Vermögen, in Gestalten eine ‚Struktur‘ wiederzuerkennen, gründet in den vielen einzelnen Erfahrungen, die wir machen und mit denen unser Wissen überhaupt anfängt. Das Lernen und Verstehen durch Einzelfälle vollzieht sich als Gang von Beispiel zu Beispiel“ (Hahn 1994, S. 380, Hervorh. H.R.).

Und auch im Rahmen seines Entwurfes einer linguistischen Hermeneutik betrachtet Biere (2006) Verstehen und Auslegen im Rahmen des Verhältnisses von Besonderem und Allgemeinem (im Sinne eines Konnexes von individuellem Ausdruck und Konventionalität). Ähn-

lich wie eben Hahn fasst Biere den Akt der Verhältnisstiftung von Allgemeinem und Besonderem in Abgrenzung zu Kant mit dem Schleiermacher'schen Begriff der „Divination“ (vgl. Biere 1989, S. 105ff.). Mit Frank (1977) ist für Biere (2006, S. 506):

„Verstehen schlicht deshalb eine ‚Kunst‘, weil eine Sprache nicht nur allgemeines Bezeichnungssystem, sondern auch Möglichkeit individuellen Ausdrucks ist. In diesem Sinn findet sich das Wesen von Sprache tatsächlich wieder in ihrer scheinbar paradoxen Charakterisierung als das ‚individuelle Allgemeine‘ (Frank 1977)“.

Im pädagogischen Reformkonzept des exemplarischen Lehrens und Lernens von Wagenschein (1965) gerät das Einzelne und das Ganze durch die sogenannte „Ausstrahlung“ in Verbindung: „Je tiefer man sich eindringlich und inständig in die Klärung eines geeigneten Einzelproblems eines Faches versenkt, desto mehr gewinnt man von selbst das Ganze des Faches“ (Wagenschein 1965, S. 16). Beispiele führen im Rahmen einer Entdeckungsprozedur zu allgemeinen philosophischen Ideen, wie z.B. Sacksteder (1964) beschreibt:

„Wie eine fliehende Armee, wenn zuerst ein Soldat zurückweicht, dann ein zweiter, dann ein dritter, bis die ganze Armee wieder neu gruppiert ist, so gestalten wir eine allgemeine Idee, durch die wir die Beispiele einfangen“ (Sacksteder 1964, S. 101).

In Kontext der rhetorischen Induktion bei Aristoteles wird die Vergangenheit mit der Zukunft durch die beispielverwendende Denkbewegung vollzogen: Die einzelnen, historischen Beispiele ermöglichen die Ableitung überzeitlicher Regelmäßigkeiten, das Allgemeine zeigt sich im Besonderen der historischen Fälle.

Dabei sind Beispiele nicht nur dem Allgemeinen nachgeordnete Hilfsmittel, dem Allgemeinen im Sinne einer Subsumptionslogik von Gesetz und Fall untergeordnet, sondern das Allgemeine erschließt sich „im Durchgang durch die Besonderheiten der Möglichkeiten der Abwandlungen des Allgemeinen“ (Buck 1989, S. 137). Für Sacksteder (1964) gleicht das Beispiel einem Kunstwerk, das Erkenntnis und Einzelfall zugleich ist (1964, S. 104, vgl. dazu auch Bieres Diskussion des Peirce'schen Abduktionsbegriffs (1989, S. 107ff.)).

Eine offene Frage ist, ob Beispiele eine transkulturelle oder sogar universale Kategorie darstellen. Kann man sich Kulturen vorstellen, die ohne Beispiele leben, d.h. in denen aus Phänomenen nicht unbedingt auch Allgemeines abgeleitet wird, in denen wir aus den Phänomenen – frei variiert nach Sacksteder (1964) – nichts „lernen“, sondern die Phänomene einfach als Phänomene wahrgenommen werden. Sacksteder selbst zieht in Erwägung, ob es nicht sein könne, dass die Überzeugung, dass in den Beispielen Ideen „enthalten“ seien, nur eine Illusion sei und versucht zu beschreiben, was bleiben würde, wenn wir versuchten, diese Überzeugung aufzugeben. Es wäre etwas

„was den Beispielen selbst sehr ähnlich ist. Es ist der nichtintellektualisierte Inhalt, in dem wir uns befinden oder den wir in uns selbst und in unsere alltäglichen Handlungen und Gewohnheiten sehen. (...) Was wir sehen sollen, ist, wie die Beispiele selbst, gar nicht allgemein. Es ist sogar in einem endgültigen Sinn partikulär“ (Sacksteder 1964, S. 101).

5.2. Zur Analysemethodik

Gestützt auf die oben dargelegten Grundannahmen und Überlegungen gehe ich an die linguistische Analyse alltäglichen Sprechens heran, und darauf bezieht sich meine Konzeptionalisierung des Beispielverwendens als komplexe sprachliche Handlung, bei der etwas als Allgemeines im Bezug auf etwas zweites konstituiert wird, welches dadurch zugleich als Besonderes erscheint und umgekehrt – je nach Sequenzverlauf im Gespräch oder Text. Aus der

Perspektive der ethnomethodologischen Konversationsanalyse stellte sich dieses Verfahren, von einem elaborierten theoretischen Konstrukt ausgehend Gespräche zu analysieren, lange Zeit als problematisch dar, da man nur die Kategorien der Teilnehmer als relevant für die Erkenntnisgewinnung verstand. Deppermann fasst diese Position folgendermaßen zusammen:

„Es interessiert nicht, wie ein Analytiker Gesprächsaktivitäten aufgrund seiner Intuitionen oder theoretischen Ausrichtung versteht. Es geht vielmehr darum, zu rekonstruieren, wie die Gesprächsteilnehmer selbst einander verstehen“ (Deppermann 2000, S. 99).

Diese Sichtweise bedeutete eine grundlegende Orientierung an induktiver Forschungslogik („bottom up“) und dem empirisch beobachtbaren Verhalten der Gesprächsteilnehmer; hierbei war insbesondere die Frage, wie die Teilnehmer selbst einander Sinn und Ordnung aufzeigen („display“), im Fokus des Forschungsinteresses:

„Kommunikativ Handelnde müssen zugleich Inszenierende ihrer Handlungen sein und (...) systematisch anzeigen, wie die Kommunikationspartner die Handlungen verstehen sollen. Genau hier kann auch eine Textanalyse und -interpretation ansetzen: zum einen, indem sie nach der sprachlich-medialen Systematik der Anzeigehandlungen fragt; zum anderen, indem sie auf dieser Basis den Textsinn rekonstruiert, den die Rezipienten ihm beimessen können“ (Habscheid 2009, S. 8).

Aber in den letzten Jahren hat eine Reflexion eingesetzt, die das Beobachterwissen als Faktor der Analyse einzubeziehen sucht. Damit nähern sich Gesprächsanalyse und die hermeneutisch orientierte Handlungssemantik an. Wenn etwa Deppermann die Frage aufwirft: „Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum *display* wovon?“ (2000, S. 101), dann wird deutlich, dass Sinn und Ordnung und entsprechende Aufzeigehandlungen nicht einfach aus dem Untersuchungskorpus emergieren, sondern erst durch die kognitiv elaborierten Schemata von Forschern als solche sichtbar werden. Deppermann betrachtet daher kritisch die Rolle des *display*s sowie die Rolle des Forscherwissens im Konzept der Konversationsanalyse:

„Die Konversationsanalyse verfügt über keine adäquate Interpretationstheorie und ignoriert deshalb, wie grundlegend die Wissensvoraussetzungen des Analytikers und ihr Einsatz für Prozess und Resultate konversationsanalytischer Untersuchungen sind“ (Deppermann 2000, S. 96).

In den letzten Jahren sind daher auch zunehmend Arbeiten erschienen, die versuchen, Gesprächsanalyse und begriffliche Arbeit zu vereinen.

In handlungssemantischen Arbeiten wird „Beispielgeben“, „Beispielnennen“, „Exemplifizieren“, „Beispiel“ ganz selbstverständlich als sprachliche Handlung – erkennbar durch die Schreibung in Großbuchstaben – vorausgesetzt. Insgesamt werden nur im Ausnahmefall in empirisch orientierten, linguistischen Arbeiten ernsthafte konzeptuelle Betrachtungen des Beispiels und seiner Funktionen miteinbezogen (wie bei Günthner 1995 geschehen, die mit den Beispielkategorisierungen und Funktionsbeschreibungen von Perelman arbeitet, vgl. dazu Kapitel 4.4.).

Wenn im empirischen Material „Beispiele“ analysiert werden, so wird damit jedoch *immer* vorausgesetzt und als gegeben angesehen, dass das Erklären, Argumentieren etc. mit Beispielen eine eigenständige, sozusagen von anderen Aktivitäten „abgrenzbare“, „beobachtbare“ Aktivität in Gesprächen ist – entsprechend muss man auch davon ausgehen, dass diese Aktivität bestimmte Charakteristika aufweist, die sie als solche auszeichnen. Indem ich vom BEISPIELGEBEN oder BEISPIELNENNEN oder von EXEMPLIFIZIERUNG spreche, indem ich überhaupt anfangs, nach „Beispielen“ in Texten und Gesprächen zu suchen, existiert ein vorab konstituierter Betrachtungsgegenstand und damit ein implizites Konzept von Beispiel.

Biere (1994) beschreibt das „Entdecken“ von Handlungen und Handlungsmustern in der Analyse empirischer Daten als einen Prozess der Abduktion: „Wir müssen sprachliche Äußerungen als Realisierungen eines bestimmten Sprechaktes oder Handlungsmusters ‚identifizieren‘, wir müssen in einem abduktiven Schlußverfahren (...) Regelhypothese und Regelbefolgung zugleich ‚erfinden‘, um ein Äußerungsergebnis als Fall, d.h. als Befolgung der hypostasierten Regel deuten zu können“ (Biere 1994, S. 173).

Ich gehe davon aus, dass sich verschiedene Formen des Beispielverwendens in der verbalen Interaktion als sprachliche Handlungen rekonstruieren lassen. Diese Konzeptualisierung lässt sich auch mit Bezug auf explizierte Teilnehmerkategorien zeigen: Zahlreiche metasprachliche Rahmungen („zum Beispiel“, „beispielsweise“, „nehmen wir als Beispiel“, u.ä.) weisen in Gesprächen und Texten den Rezipienten darauf hin, dass etwas vom Sprecher / Schreiber als Beispiel gemeint ist, dass bestimmte Äußerungsteile als Beispiel verstanden werden sollen. Metasprachliche Äußerungen wie „zum Beispiel“ und ähnliche Formulierungen werden in Kapitel 6.1 als sprecherseitiges „display“ des Beispielstatus gedeutet und als Indikatoren auf der Äußerungsebene beschrieben.

Nicht zuletzt kann man sich auch explizit performativ äußern: „Ich gebe mal ein Beispiel dafür“ oder jemanden direkt auffordern, die Handlung des Beispielgebens zu vollziehen, indem man sagt: „Mach doch mal ein Beispiel!“

Wir kündigen häufig explizit metasprachlich an, dass wir eine solche Handlung vollziehen wollen bzw. fordern andere dazu auf, dies zu tun. Auch die Lexikalisierung und Bedeutungsbeschreibungen von „Beispiel“ und „Exempel“ im allgemeinsprachlichen Wörterbuch verdeutlichen, dass in unserem kulturellen Kommunikationsuniversum das „Beispiele geben“ zum Repertoire der kommunikativen Fähigkeiten gehört, die wir „normalerweise“ erwerben und mit der wir rezeptiv etwas anfangen können. Auch die Nachbefragung der Diskussionsteilnehmer aus dem Immigrationsdiskussionskorpus zeigt, dass wir verschiedene Formen des Beispielverwendens explizit als Handlung, die im persuasiven Prozess relevant ist, benennen und bewerten (vgl. dazu Kapitel 8).

Trotz häufigem explizitem *display* des Beispielstatus durch die Gesprächsteilnehmer selbst und zahlreicher Indikatoren auf der Ebene der Äußerungsstruktur und auf lexikalischer Ebene (vgl. ausführlich dazu Kapitel 6.1.) ist das Beispielverwenden in seinen vielfältigen Formen letztlich eine komplexe Sprachhandlung, bei der Beispiel und Allgemeines in vielfältiger Weise vom Sprecher alleine oder in Interaktion mit dem anderen aufeinander bezogen und ganz unterschiedlich und ganz unterschiedlich stark expliziert auf der Äußerungsebene realisiert sein können. Eine „Identifikation“ von Beispielverwendungen in der Analyse greift deshalb letztendlich immer auf ein bestimmtes Verständnis des Beispielgebens zurück, das die Analysierenden an die untersuchten Gespräche herantragen.

Mein Analyseverfahren ist interpretativ und lehnt sich an das schon früh bei Holly / Kühn / Püschel (1986) pointiert explizierte Verständnis an. Sie beschreiben ihre Vorgehen wie folgt:

„Man könnte auch von einer qualitativen Inhaltsanalyse sprechen (...). Wir ergänzen makroanalytische Beobachtungen (...) durch detaillierte Mikroanalysen einzelner Textstellen, und zwar auf strikt gesprächslinguistischer Basis. Insofern beruhen die Ergebnisse unserer Analysen nicht auf ‚weicher‘ Spekulation, sondern auf ‚harter‘ Empirie“ (Holly / Kühn / Püschel 1986, S. 47).

Es gehe bei einem solchen Vorgehen darum, Regularitäten und Muster herauszuarbeiten, aber nicht empirisch-analytisch zu „verifizieren“ und „nachzuweisen“, sondern, das betonen

Holly / Kühn / Püschel, es könne vielmehr nur darum gehen, Regularitäten evident und plausibel zu machen:

„Unsere Beschreibungen können also diese Muster nicht nachweisen oder objektiveren (so etwas gibt es gar nicht), sondern lediglich im Sinne des Wiedererkennens als Aha-Erlebnis evident oder plausibel machen (...) [Einen] radikaleren Wahrheitsanspruch als den der Plausibilität kann es aber im Bereich sozialer Regeln nicht geben, da es sich ohnehin nicht um empirische Gegenstände handelt wie Steine und Bäume, sondern um ‚Interpretationskonstrukte‘ (Lenk 1978), die durchaus Realität haben und deshalb nicht unterschätzt werden sollten“ (Holly / Kühn / Püschel 1986, S. 47/48, Hinzufüg. H.R.).

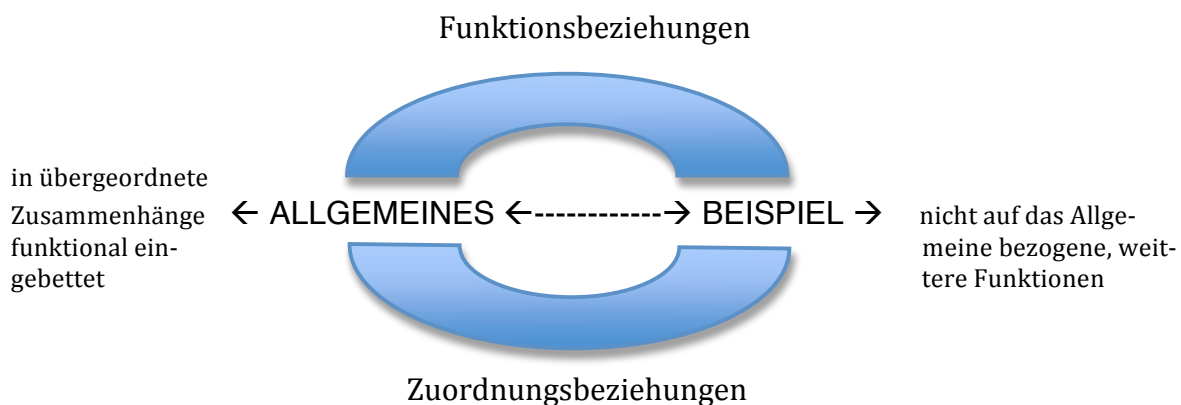
Das, was die Analyse erbringt, sind nach Holly / Kühn / Püschel (1986, S. 48), „intersubjektive Interpretationsraster“, unterschiedliche Beschreibungen sind, so die Autoren, stets möglich, widersprechen sich aber in aller Regel nicht, sondern ergänzen einander.

Mein Ziel im empirischen Teil dieser Arbeit ist es nicht nur, bestimmte Aspekte von Beispielverwendung „exemplarisch“ in Einzelanalysen herauszuarbeiten, sondern auch Muster und Verfahren der Beispielverwendung in der verbalen Interaktion im oben explizierten Sinn deutend zu rekonstruieren.

Dabei verstehe ich jedoch „Verfahren“ oder „Muster“ als deskriptiv und empirisch offen im Sinne des bei Fiehler / Kindt / Schnieders (2002) formulierten Verständnisses: Eine solche Beschreibung ist „in keiner Weise universell oder letztgültig, sondern reflektiert den jeweiligen Stand der empirischen Analyse und das analysierte Material in seiner Spezifik“ (2002, S. 153). Muster / Verfahren sind keine präskriptiven „Regeln“, nichts, was an sich im Gespräch „existiert“, oder was Gesprächsteilnehmer genauso wissen oder können müssen, um zu kommunizieren, sondern stellen eine mögliche, intersubjektiv überprüfbare, am Material nachvollziehbare und „einleuchtende“ Modellierung des empirisch Vorgefunden dar. Auch ich orientiere mich dabei an gesprächsanalytischen Grundsätzen hinsichtlich der Sequenzialität, Linearität und Interaktionalität der verbalen Kommunikation und am *display*-Konzept. Im Unterschied zum Grundsatz der ethnomethodologischen Konversationsanalyse ziehe ich jedoch vielfältiges, interdisziplinäres Wissen über meinen Gegenstand „Beispiel“ für die analytische Rekonstruktion heran. Um zu erklären, wie und wozu Menschen Beispiele in der verbalen Interaktion verwenden, begreife ich das vorhandene Wissen um Beispiele als mögliche „Deutungskalküle“. Auf funktionaler Ebene wird die Beispielverwendung deshalb aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Je nach untersuchtem Gespräch oder Aspekt können unterschiedliche Deutungsansätze fruchtbar sein: So ist es in manchen Fällen zwanglos möglich, rhetorische Kategorien zu verwenden, um Strukturen von Alltagsargumentation typisierend zu beschreiben oder mithilfe literaturwissenschaftlicher Erkenntnisse über die narrative Anziehungskraft von Beispielen Interaktionsverläufe zu erklären (vgl. hierzu etwa Kapitel 9.5.). An anderer Stelle werden Spezifika der Beispielverwendung dagegen durch den Rekurs auf handlungsemantische Kategorien musterhaft beschreibbar (vgl. hierzu vor allem Kapitel 7). Als Beschreibungs„sprache“ wähle ich die Form der deutenden, der Sequenzialität des Gesprächs folgenden Paraphrase. Mit dem sprachhandlungsorientierten Vorgehen kann die Interpretation der Beispielverwendung auf allen funktionalen Ebenen angegangen werden; verschiedene Ebenen können als in komplexen Sprachhandlungen verknüpft konzeptualisiert werden.

5.3. Ein Strukturmodell

Wie zuvor ausgeführt, bedeutet „ein Beispiel machen“ im Kern ein In-Beziehung-Setzen von etwas Allgemeinem und etwas im Verhältnis dazu Besonderem, Einzellnem, Konkretem, eben dem Beispiel. Dabei zeigt die Vielfalt der Beispielauffassungen und der Beispielanalysen, dass man dieses Verhältnis als äußerst vielgestaltig konzeptualisieren muss. Entsprechend können zahlreiche verschiedene Funktionen / Intentionen mit der Beispielverwendung auf unterschiedlichen kommunikativen Ebenen verknüpft sein. Jeder Fall einer Beispielverwendung kann jedoch hinsichtlich der folgenden – durch die Interaktanten im Verwendungskontext hergestellten – Beziehungen gedeutet werden:



In gewissem Sinn ist die bisherige Rede vom „Allgemeinen“ eine Pauschalisierung. Es kann sich um verschiedene „Arten“ von Allgemeinheit handeln. So kann das Allgemeine „allgemeiner“ als das Beispiel sein, weil es eine übergeordnete, allgemeinere Kategorie oder Beschreibung darstellt, „unter“ die mehr fällt, als nur die präsentierten Beispiele. Das Allgemeine kann aber auch in dem Sinn Allgemeines sein, dass es eine Regelmäßigkeit, ein Prinzip mit weitreichender Geltung ausdrückt, die / das für alle ähnlichen Fälle gilt, und das Beispiel ist hier nur ein Einzelfall, an dem sich die Regel zeigt (oder aus dem sie abgeleitet wurde; es zeigt sich z.B. an einem konkreten Fall: „Ehrlich währt am längsten“, damit ist der Fall aber auch einer, der unter diese Maxime fällt, eine Situation dieses „Typs“). Die Zuordnungs- und Funktionsbeziehungen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Zuordnungsbeziehungen: Beispiel und Allgemeines müssen als einander zugeordnet gedeutet werden, dies kommt z.B. in der Redeweise Marcuschis vom Beispiel als „zweistelligem Prädikator“ oder der Bestimmung des Beispiels bei Caffi / Hölker als „cotextuelle Relation“ zum Ausdruck. Beispiel und Allgemeines können einander auf unterschiedliche – aber eben nicht beliebige, sondern „beispieltypische“ – Weise „zugeordnet“ sein. Schwitalla beschreibt dies als „die Textfunktion“ des Beispiels, die darin besteht, „für etwas Allgemeines ein Beispiel zu liefern“ (Schwitalla 1991, S. 200, vgl. dazu Kapitel 4.5). In der Praxis der Beispielverwendung handelt es sich jedoch nicht immer um eine einfache „Beispiel-für“-Beziehung, die Relation Beispiel – Allgemeines ist komplex und vielgestaltig. Das Beispiel kann verstanden werden als Exemplar oder „Stellvertreter“ einer Kategorie oder als ein Einzelfall, von dem aus man Prinzipien mit genereller Geltung für alle Fälle ableiten kann, es kann ein einfacher „Anwendungsfall“ einer Regel sein, oder es ist eine erzählte Geschichte, aus der man „etwas“ lernen kann. Es kann sich beim Allgemeinen, zu dem das Beispiel in Beziehung steht, um einen allgemeinen Begriff, einen Situationstyp oder eine „Individuale Kategorie“ (vgl. dazu

Kapitel 6.3.2.5.), aber auch um Werturteile (wie bei Günthner 1995 analysiert), Existenzbehauptungen oder ausführlich dargestellte komplexe Sachverhalte u.a.m. handeln.

Verschiedene Zuordnungsbeziehungen werden z.T. auch in den bisher betrachteten Arbeiten expliziert. So ist das „Belegbeispiel“ bei Willer / Ruchatz / Pethes (2007) ein „Element einer Menge“, das geeignet ist, „allgemeine Regelmäßigkeiten dieser Menge konkret zu veranschaulichen“ (S. 21). Brüner / Gülich drücken dieses Verhältnis aus, wenn sie formulieren, dass Beispiele als „hierarchisch tiefer liegende Kategorie“ das Gemeinte exemplifizieren (Brüner / Gülich 2002, S. 37). Schütte / Spiegel (2002) beschreiben die „Exempelfunktion“ von Beispielen, d.h. „in ihnen benannten Sachverhalte sind Vertreter einer Kategorie, aus der auch andere Sachverhaltsbereiche hätten genannt werden können“ (S. 37). Lyons (1989) definiert das Beispiel als „dependent statement *qualifying* a more general and independent statement by naming a member of the class established by the general statement“ (Lyons 1989, S. x, Hervorh. H.R.). Müller / di Luzio verstehen eine bestimmte Geschichte in dem von ihnen untersuchten Gespräch „as a particular instance taken from the general category ‚ricordi‘ / ‚memories‘“ (1995, S. 121). Das Beispiel kann im Sinne eines Paradigmas oder Prototyps besonders typisch für das Allgemeine sein (das „beste Beispiel“) oder als „berühmtes“ oder „bekanntes“ Beispiel in einem tradierten Konnex zum Allgemeinen stehen.

Funktionsbeziehungen: Je nach Art des Allgemeinen und dem konkreten Verwendungskontext können Beispiele verschiedene Funktionen erfüllen. Bei der funktionalen Deutung konkreter Fälle von Beispielverwendung gewinnt man größere Klarheit, wenn man betrachtet:

- ob Beispiele ein Verfahren sind, das Allgemeine (die Bedeutung des Begriffs, ein Prinzip, ein Charakterbild / Selbstbild) auszudrücken *ohne* es zu verbalisieren;
- ob sie bezogen sind auf einen Begriff (z.B. Beispiele für die Verwendung eines Wortes sind oder im Sinne der semantischen Hyperonymiebeziehung zeigen, was „unter“ den Begriff fällt) oder eine Art von „Kategorie“ (wenn etwa der Sprecher durch Beispiele zeigt, was er unter dem von ihm eingeführten Begriff „salonfähige Ausländer“ versteht, vgl. dazu Kapitel 6.3.2.5.) oder einen „Typ“ oder ähnliches. In diesem Fall sind direkt argumentativ-rhetorische Funktionsbeziehungen wie „Beweisen“ der Wahrheit / Richtigkeit einer Behauptung nicht möglich, wohl aber Funktionen wie „veranschaulichen“ oder „eine Gebrauchsdefinition geben“;⁷⁶
- ob Beispiele in einem Verhältnis zu (deskriptiven / normativen) Aussagen stehen (d.h. nach von Polenz (2008), dass sie sich auf die Prädikation und den Handlungsgehalt beziehen) oder sich sogar auf größere Zusammenhänge beziehen, so dass argumentativ-rhetorische Funktionen in Betracht kommen. Es geht im argumentativen Kontext zentral um die Geltung des ausgedrückten Allgemeinen. In solchen Zusammenhängen sind Beispiele als „Fälle“ häufig Schilderungen oder Verweise auf konkrete Handlungen oder vergangene Er-

⁷⁶ In Bezug auf Begriffe haben Beispiele z.B. bei Wittgenstein und Lipps die „Funktion“ der Bedeutungsbeschreibung. Bei Wolff und Kant geht es um die „Sachhaltigkeit“ der Begriffe, um „Verifizierung“ (vgl. dazu Buck 1989, S. 112). Bei Kant können Begriffe entsprechend „durch eine empirische Anschauung *belegt*, d. i. der Gedanke davon an einem Beispiele gewiesen (demonstriert, aufgezeigt) werden; und dieses muß geschehen können: widrigenfalls man nicht gewiß ist, ob der Gedanke nicht leer, d. i. ohne alles Objekt sei (Kant, Kritik der Urteilskraft, Erster Teil, Zweiter Abschnitt, §57, Anmerkung II, S. 284, Hervorh. H.R.). Beispiele sind hier, meint Buck, „ein Verständigungsverfahren“, „man wiederholt den Prozeß der Begriffsbildung indem man eigens zeigt, daß und wie den gewonnenen Begriffen eine Sache entspricht“ (Buck 1989, S. 120), vgl. dazu auch die Kant-Kritik bei Biere (1989, S. 106ff.).

eignisse. Beispiele bilden in der Sicht der antiken und modernen Rhetorik die Grundlagen der rhetorischen Induktion, bei der zwei Arten der „Allgemeinheit“ eine zentrale Rolle spielen: Alle Fälle, die Grundlage der induktiven Verallgemeinerung sind, sind Fälle der gleichen Art (wie etwa in dem in Kapitel 3.1.3. dargestellten Beispiel von Aristoteles, in dem alle zur Argumentation herangezogenen Fälle „Nachbarschaftskriege“ sind). Zum anderen wird aus der Betrachtung der Fälle ein allgemeines Prinzip, eine Regel etc. abgeleitet, die für alle Fälle gilt, bzw. die sich in allen Fällen zeigt.

Aus den bisherigen Betrachtungen ergibt sich eine Vielzahl von Beschreibungen für Beispielfunktionen, die im Rahmen der Ansätze in den verschiedenen Disziplinen in den Kapiteln 3 und 4 behandelt worden sind. Die nachfolgende, unvollständige und offene Liste soll noch einmal einen Eindruck über die Vielfalt der Wirkungsdimensionen der Beispielverwendung geben. Sie ist nicht als eine „Aufzählung“ von definitiv festgelegten Beispielfunktionen zu verstehen, sie zeigt jedoch, dass es bei der Analyse von Beispielverwendungen offensichtlich „intersubjektive Interpretationsraster“ gibt. Beispiele sind, wie sich gezeigt hat, zentrale Elemente der Wissensbildung, der Wissensvermittlung, der Argumentation, des Verstehens und der Verständigung. Die Beispielverwendung ist zudem, wie die in den nachfolgenden Kapiteln dargestellten Analysen zeigen, ein geeignetes Verfahren, Verschiedenes zugleich zu tun, es ist in diesem Sinne multifunktional. Im Folgenden steht „A“ für „Allgemeines“ und „B“ für „Beispiel(e)“:

- A durch B illustrieren
- A durch B veranschaulichen
- A durch B belegen
- A durch B beweisen
- A durch B begründen
- A aus B schließen
- A durch B erklären
- A durch B konkretisieren
- A durch B suchen / erforschen
- A durch B prüfen / in Frage stellen
- A durch B widerlegen
- A durch B ersetzen
- A durch B „zerstören“
- A durch B ausdrücken
- A durch B vermitteln
- A durch B rechtfertigen
- A durch B verifizieren
- A durch B (schneller / besser / überhaupt) verständlich machen
- A durch B besser merkbar machen
- Durch B zeigen, wie ich A meine
- Durch B Evidenz für A erzeugen
- Durch B den Anderen zu einer Handlung A anregen
- (...)

Hinzu kommen Funktionen, die ich in meinem Strukturmodell (vgl. oben) als „nicht auf das Allgemeine bezogene, weitere Funktionen“ bezeichnet habe, wie:

- Durch B Empörung / Gefühle hervorrufen
- Sich selbst oder andere durch B darstellen („Imagearbeit“)
- Andere durch B zum Lernen motivieren
- Andere durch B unterhalten
- (...)

An den Funktionslisten zeigen sich zwei wesentliche Aspekte:

- Beispiele sind geeignet, Aufgaben auf verschiedenen kommunikativen Ebenen zu erfüllen (im Sinn von Modellen wie bei Kallmeyer (1985), Fiehler (1990) oder Liebert (2002) spezifiziert).
- Es gibt Funktionen, die im eigentlichen Sinn „Beispielfunktionen“, d.h. bezogen auf das (ausgedrückte oder unausgedrückte) Allgemeine sind.
- Andere Funktionen, wie sie in der zweiten Liste dargestellt wurden, sind direkt mit dem Beispiel verbunden, ohne dass sie direkt auf das Allgemeine Bezug nehmen. Es handelt sich hier um eine analytische Trennung der Funktionen; in authentischer Kommunikation kann die Arbeit am eigenen Image z.B. durchaus die Glaubwürdigkeit erhöhen und damit Einfluss auf Geltung des Allgemeinen nehmen. Die Selbstdarstellung z.B. als „Insider“, der über zuverlässige Informationen verfügt, kann relevant für die Beispielfunktion sein, da dann das, was auf der Sachverhaltsebene im Beispiel dargestellt wird, als unstrittig und besonders glaubwürdig erscheint. Außerdem kann die Form der Beispielpräsentation weitere Funktionen entfalten, insbesondere hier die sprachliche Form: Ist das Beispiel etwa eine Erzählung, so können die bei Quasthoff (1980a) benannten Funktionen wie „Selbstdarstellung“, „Unterhaltung“ oder „psychische Entlastung“ als an das Format „Erzählung“ gebunden betrachtet werden.

5.4. Beispielverwenden als sprachliche Handlung

Um Beispielverwendung auf der Handlungsebene in ihrer ganzen Komplexität, Interaktivität und Polyfunktionalität deutend zu beschreiben ist es notwendig, nicht nur von einer einfachen Handlung „Beispielgeben“ oder „Beispielnennen“ auszugehen, deren „Realisierung“ sich auf der sprachlichen Äußerungsebene identifizieren lässt, sondern es müssen bewusst stets beide Komponenten des relationalen Gefüges Beispiel-Allgemeines auf der Ebene sprachlichen Handelns in den Blick genommen werden. Dies ist unerlässlich, denn das Beispiel ist sowohl semantisch als auch illokutionär „eingebettet“: Es lässt sich häufig auf etwas in einer vorangegangenen oder nachfolgenden Äußerung beziehen (bei von Polenz (2008) beziehen sich Beispiele etwa auf das Prädikat oder die gesamte Prädikation, inklusive des Handlungsgehaltes einer Äußerung), es ist häufig „nebenbei“ bedeutungsexplikativ in Bezug auf verwendete Ausdrücke bzw. die Äußerungsbedeutung, und es hat pragmatische Funktionen in Bezug auf das Allgemeine (es dient der Erläuterung eines Begriffs, dem induktiven Beweis einer Behauptung etc.).

Beispiele liegen nicht einfach vor, sondern „entstehen“ überhaupt erst durch die Aktivität von Menschen. „Ich gebe ein Beispiel“ wäre im Sinne von Marcuschi (1976) eine „verkürzte Redeweise“ und zu verstehen als „Ich gebe ein Beispiel für *etwas*“. In der Realität des natürlichen Gesprächs nehmen die Interaktionsbeteiligten, wie ich im Folgenden zeigen will, tatsächlich auf vielfältige Weise sprachlich Bezug auf dieses „etwas“, sie „konstituieren“ dadurch diskursiv ein Allgemeines. Dieses Konstituieren des Allgemeinen ist aber häufig ein schwierig zu beschreibender Prozess, denn er kann auch ganz in die Deutungsleistung des Rezipienten „hineinverlagert“ sein. Dies will ich versuchen, im Folgenden genauer zu klären. Lyons formuliert in seiner Arbeitsdefinition (die ihm selbst aber nur als Grundlage differenzierterer Betrachtungen dient):

„An example cannot exist without (a) a general statement and (b) an indication of this subordinate status“ (Lyons 1989, S. x).

Dies ist sicherlich ein zu enges Verständnis. Inwiefern Beispiele auch ohne explizite „indication“ als solche gedeutet werden können, wurde im Vorangegangenen bereits diskutiert und wird in Kapitel 6.1. über das *display* des Beispielstatus' vertieft. Aber auch dass etwas Allgemeines (das „general statement“ bei Lyons) ausformuliert sein muss, ist für viele Beispiel-funktionen nicht notwendig, möglich oder gar dysfunktional (z.B. wenn durch Geben von Beispielen ein Selbstlernprozess angestoßen werden soll). Immer dann, wenn Beispiele „für sich sprechen“ sollen, wird der Sprecher / die Sprecherin das Allgemeine nicht formulieren. Keine sprachliche Realisierung findet z.B. dann statt, wenn das Allgemeine dem Sprecher nicht oder nicht angemessen auf allgemeiner Ebene darstellbar erscheint, wenn es etwa nur durch die Vielfalt der besonderen Beispiele beschreibbar wird (wie beim „Charakterbild“ im Sinne von Keppler 1988).

Betrachtet man die konkrete sprachliche Äußerungsebene, so liegen vom Grundprinzip her drei verschiedene Fälle vor:

- Im „expliziten Fall“ formuliert ein Sprecher „beobachtbar“ etwas, was sich als äußerungsseitiger „Bezugspunkt“ des Beispiels deuten lässt. Der Sprecher nimmt sprachlich auf das Relationselement „Allgemeines“ Bezug (nicht nur im Sinne von „referieren“, sondern im Sinne von „sprachlich realisieren“). Diesen äußerungsseitigen „Bezugspunkt“ verstehe ich als eine Realisierung einer sprachlichen Handlung AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN.

So äußert etwa die Mutter in EK 56:

„aber wenn du so=n viech im haus hast *n hund riecht ne katze riecht alle tiere riechen*“.

„n hund riecht ne katze riecht“ deute ich als die Realisation einer sprachlichen Handlung BEISPIELE PRÄSENTIEREN. „alle tiere riechen“ deute ich als eine Realisation einer sprachlichen Handlung AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN, die *zugleich* (wie im Rahmen des Handlungsmustermodells nach Heringer (1974) modellierbar) auch die Realisierung einer sprachlichen Handlung BEHAUPTEN darstellt und auf logisch-semantischer Ebene als All-Aussage klassifizierbar ist.

Die Zuordnungsbeziehung, die die Sprecherin in EK 56 mit der Äußerung etabliert hat, lässt sich so beschreiben, dass die Beispiele „Fälle“ sind, die unter die allgemeine Regel „alle Tiere stinken“ fallen. Auf funktional-rhetorischer Ebene wird von den Beispielen induktiv verallgemeinernd auf die Regel geschlossen, die Beispiele beweisen die Wahrheit der Regel, oder – in den Worten von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) – „begründen“ die Regel (d.h. die Funktionsbeziehung).

- In anderen Fällen ist ein äußerungsseitiger „Bezugspunkt“ zwar deutbar, aber dieser bleibt deutungsoffen und -bedürftig. Die sprachliche Realisierung besteht dann z.B. in der Nennung eines thematischen Stichwortes oder eines „Platzhalterausdruckes“ (vgl. dazu Kapitel 6.3.). Auch hier spreche ich in meinen Analysen noch davon, dass dies eine Realisierung einer Handlung AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN darstellt.
- Im dritten Fall lässt sich das „etwas“, zu dem das Beispiel in Bezug steht, gar nicht mehr an einzelnen Äußerungen festmachen. Das Allgemeine kann nur deutend aus Situation und Kontext erschlossen und so „konstituiert“ werden.

Ob etwas überhaupt als Beispiel verstanden wird, hängt also – wenn der Sprecher weder durch Beispielindikatoren oder andere Formen des *displays* den Beispielstatus einer Äußerung direkt anzeigt, noch etwas formuliert, was als Allgemeines in Bezug auf das Beispiel deutbar ist – ganz von der Interpretation des Rezipienten ab: Er kann etwas als Beispiel nehmen oder auch nicht. Wie Perelman / Olbrechts-Tyteca beschreiben, ist man sich, wenn ein Redner z.B. keine Schlussfolgerungen aus der Präsentation von Phänomenen zieht, „niemals sicher, ob er seine Aussagen als Beispiele verstanden wissen will“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 499). Wird eine Geschichte präsentiert, ohne dass *ausdrücklich* eine Lehre gezogen wird, so kann dies sowohl als einmaliges Ereignis – und damit nicht als Beispiel – oder als Beispiel, das zur Verallgemeinerung anregen soll, angesehen werden (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2004, S. 498). Dornseiff spricht im Kontext des Beispiels auch von Geschichten mit „fabula docet“ (Dornseiff 2007 / 1927, S. 61) und zitiert Wienert (1925), der den Prozess der Konstituierung von etwas Allgemeinem im Falle von Fabeln, die schon bei Aristoteles zu den Beispielen zählen, in den „Geist“ der Zuhörer verlagert: Nach Wienert ist die Fabel nämlich die „Erzählung einer konkreten Handlung, aus der eine allgemeine Wahrheit der Moral oder Lebensklugheit durch die *aktive verallgemeinernde Tätigkeit des Geistes der Zuhörer* gewonnen werden soll“ (Wienert 1925, S. 8, zit. n. Dornseiff 2007 / 1927, S. 61, Hervorh. H.R.). Buck (1989) geht davon aus, dass eine „exemplarische Verständigung“ möglich ist: „Man versteht von einem aus das andere, ohne daß es nötig wäre oder oft sogar möglich wäre, das Gemeinsame analytisch herauszustellen“ (Buck 1989, S. 138). Man kann sich das Konstituieren eines Allgemeinen in diesem Sinne, wie oben schon mit Bezug auf Wittgenstein und Lipps ausgeführt, auch als ein „Erfühlen“ und „Erraten“ vorstellen, bei dem es kein verbalisierbares Ergebnis gibt.

Da der Rezipient jederzeit – unabhängig von der Sprecherintention – etwas als Beispiel „nehmen“ kann, besteht immer das „Risiko“, dass andere das, was wir sagen, als Beispiel deuten, das für „etwas“ steht, aus dem man „etwas“ lernen, „ableiten“ oder „zeigen“ kann. Auch Tage, Wochen, Jahre später können wir z.B. Erlebnisse, die uns Freunde erzählt haben, zum Beispiel machen, indem wir formulieren, was sich für uns daran „zeigt“ („Das sieht man’s mal wieder, die Welt ist doch gar nicht so schlecht, wie man immer glaubt“).

Wie und in welcher Reihenfolge dieses Aufeinander-Beziehen von Beispielen und Allgemeinem in der Linearität des Gesprächs erfolgt, ist nicht prognostizierbar. Müller / di Luzio vermuten z.B., dass die Nennung einer allgemeinen Kategorie Beispiele sozusagen „aufruft“:

„Also ‚triggering‘ itself, it seems to be a fairly general process in conversational story-telling (...) that the naming of a *general category* is the ‚source‘ and *invokes a particular token* of it, which is then developed in the format and the circumstantial detail of a narrative. Clearly the ‚sudden remembering‘ or ‚finding one has a story‘ will a fortiori be occasioned (...) when the general category is one which is in dispute and which has to be defended“ (Müller / di Luzio 1995, S. 122).

Das Etablieren eines Allgemeinen-Besonderes-Verhältnisses kann auch interaktiv geschehen, indem von einem zweiten Sprecher ein (klar als solches erkennbares) Beispiel in Bezug auf etwas präsentiert wird, was der erste Sprecher geäußert hat. Damit wird rückwirkend ein Beispiel-Allgemeines-Gefüge konstituiert. Solche Interaktionsformen werden ausführlich in Kapitel 7 betrachtet. Dass etwas als Beispiel verstanden werden soll, wird einem Rezipienten in der Linearität des Gesprächs auch dann stets nur *rückblickend* klar, wenn der Sprecher *zuerst* Beispiele präsentiert und dann *danach* etwas Allgemeines formuliert. Erst mit dem Formulieren des Allgemeinen wird rückblickend der Beispielstatus einer Äußerung etabliert. Dies gilt für alle Arten von Beispielen, Müller / di Luzio haben dies für die von ihnen unter-

suchten Beispielgeschichten, in denen eine „Konklusio“ erst nachgeordnet realisiert wurde, ähnlich erklärt: „Exemplification, i.e. what a story is made to stand as an example for, if it occurs at all, must here be a matter that *emerges post hoc*, when the story has run its course and *is retroactively projected* on the story“ (Müller / di Luzio 1995, S. 136, Hervorh. H.R.).

Noch komplexer werden die Verhältnisse, wenn man sich bewusst wird, dass das Formulieren des Allgemeinen und das Präsentieren von Beispielen unter Beteiligung mehrerer Interaktanten realisiert werden kann und dass zur Beispielverwendung auch verschiedene interaktive Formen – zentral sind hierbei etwa die Handlungsmuster BEISPIEL(E) EINFORDERN und UNTERSTÜTZUNGSBEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN – gehört. Verschiedene solcher Handlungs- und Interaktionsmuster werden – als Ergebnisse der Korpusanalysen – in Kapitel 7 beschrieben.

Grundlage für alle Analysen verschiedener Arten von Beispielverwendungen im Gespräch sind die zwei oben aufgeführten basalen Handlungen, nämlich BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN und AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN. Auch ich konzeptualisiere alle Formen des Beispielverwendens als eine komplexe Handlung, bei der nicht nur ein Beispiel präsentiert, sondern ein Bezug zu etwas Allgemeinem sprachlich realisiert, oder „mitgedacht“ / „mitgemeint“ ist.

Bezugnehmend auf Heringer (1974) und die zahlreichen praktischen Anwendungen (etwa Bischl 2000, Faber 1994, Holly / Kühn / Püschel 1986, von Polenz 2008, Habscheid 2009 u.a.) wird eine komplexe sprachliche Handlung verstanden als eine Handlung, die ausgeführt wird, *indem* man nach einer Reihe von verschiedenen Handlungsmustern handelt. Handlungsmuster können einfach oder komplex sein. Auf diese Weise lassen sich auch BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN und AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN konzeptualisieren.

BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN kann verbal, nonverbal oder auch multimodal erfolgen (vgl. unten). Im Gespräch wird BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN normalerweise verbal realisiert. Die Realisationsformen sind sehr vielfältig hinsichtlich verschiedener Dimensionen (vgl. dazu Kapitel 6.4.), sie reichen z.B. von Stichworten, die auf unterstelltes gemeinsames Wissen Bezug nehmen, bis hin zu komplexen Sachverhaltsdarstellungen oder Erzählungen. Der Grenzfall der verbalen Beispielpräsentation ist darin zu sehen, wenn nur sprachlich „deutend“ darauf verwiesen wird, dass Beispiele existieren, ohne diese darzustellen (vgl. dazu Kapitel 6.4.).

BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN

- indem EIN PERSÖNLICHES ERLEBNIS ERZÄHLEN
- indem EINEN BEGRIFF NENNEN
- indem EIN SZENARIO SCHILDERN
- indem BEHAUPTEN DASS BEISPIELE EXISTIEREN
- indem AUF EIN HISTORISCHES EREIGNIS VERWEISEN
- indem SCHLAGWORT NENNEN
- (...)

AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN: Wie zuvor ausgeführt, kann man bei der Bezugnahme auf das Allgemeine verschiedene Formen der Explizitheit unterscheiden. Immer dann, wenn konkrete Äußerungen (von einzelnen Wörtern bis hin zu zusammenhängenden „Texten“) als äußerungsseitiger „Anhaltspunkt“ für das, worauf sich das Beispiel bezieht, rekonstruiert werden können, betrachte ich dies als eine Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN. Die Bestimmung dessen, worauf sich das Beispiel bezieht, ist, wie schon bei von Polenz (2008; vgl. auch Kapitel 4.1. dieser Arbeit) gesehen, ein Interpretationsprozess, der auf der Semantik und Pragmatik der Bezugsäußerung basiert.

AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN

indem ALL-AUSSAGE MACHEN
indem THEMATISCHES STICHWORT NENNEN
indem KOMPLEXEN SACHVERHALT DARSTELLEN
indem REGEL FORMULIEREN
(...)

BEISPIELSTATUS ANZEIGEN: Eine wesentliche (aber nicht notwendigerweise realisierte) sprachliche Handlung, die Relevanz für die Etablierung und Deutung der Zuordnungsrelation hat, besteht darin, dass der Sprecher dem Rezipienten aufzeigt, dass eine vorangegangene oder nachfolgende Handlung als Beispiel verstanden werden soll. Dies habe ich als BEISPIELSTATUS ANZEIGEN konzeptualisiert, vielfältige Realisierungsmöglichkeiten werden in Kapitel 6.1. am empirischen Material gezeigt. BEISPIELSTATUS ANZEIGEN wird z.B. realisiert wie folgt:

BEISPIELSTATUS ANZEIGEN

indem ÄUSSERN: zum beispiel
indem UNABGESCHLOSSENE AUFZÄHLUNG ANZEIGEN indem ÄUSSERN: und und und
indem AUF EINEN FALL BEZUG NEHMEN indem ÄUSSERN: nehmen wir mal den fall
indem BEISPIELVERWENDUNG ANKÜNDIGEN indem ÄUSSERN: ich geb ein kleines beispiel
(...)

BEISPIELQUELLE ANGEBEN: Wenn Sachverhalte und Ereignisse aus der „realen Welt“ als Beispiel herangezogen werden, ist die Angabe der Quelle dieser Informationen häufig für die Beispielfunktionen relevant. Quellenangaben können die Glaubwürdigkeit des Beispiels verstärken. Besonders relevant für die Glaubwürdigkeit des Beispiels ist die Augenzeugenschaft des Sprechers / der Sprecherin, d.h. wenn er / sie darauf verweisen kann, dass er / sie sich mit dem Beispiel auf Selbsterlebtes bzw. Selbstbeobachtetes bezieht. Speziell der Augenzeugenschaft wird nach Deppermann / Lucius-Hoene (2003, S. 132) in der „Epistemologie unserer Kultur“ ein besonderer Stellenwert zugemessen. Indem der Sprecher sich selbst als Quelle darstellt, erscheint das Beispiel im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) als „unstrittig“ und damit in besonderer Weise geeignet, eine These zu begründen. Sprecher verweisen aber auch auf andere Quellen wie „die Zeitung“ oder dritte Personen. Realisierungen von BEISPIELQUELLE ANGEBEN werden in Kapitel 6.2. ausführlich am empirischen Material gezeigt und diskutiert.

BEISPIELQUELLE ANGEBEN

indem AUGENZEUGENSCHAFT ANGEBEN indem ÄUSSERN: ich habe selber beobachtet
indem ZEITUNG ALS QUELLE ANGEBEN indem ÄUSSERN: das stand in der zeitung
indem ANDERE PERSONEN ALS QUELLEN ANGEBEN indem ÄUSSERN: ich hab in meinem
bekanntenkreis gehört

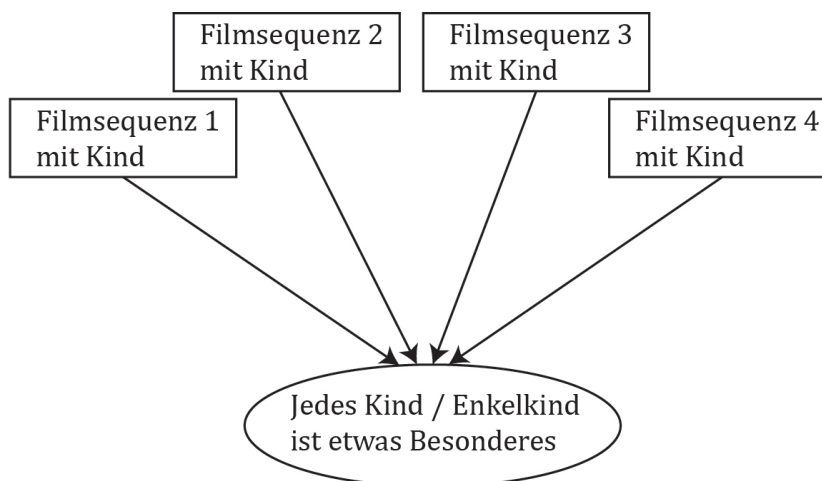
5.5. Sprachliche, nicht-sprachliche und multimodale Beispielpräsentation

Schon Marcuschi spricht in seiner sprachphilosophischen Betrachtung von sogenannten „Dingbeispielen“, d.h. er vertritt die Ansicht, dass es möglich sei, dass Dinge oder Gegenstände aus der Umwelt durch bloßes Darauf-Zeigen als Beispiele fungieren können (Marcuschi 1976, S. 113). Die Beispielpräsentation besteht dann nicht in einer verbalen, son-

dern in einer non-verbalen Handlung. Der „Beispielinhalt“ ist in diesem Fall ein physischer Gegenstand, der visuell wahrgenommen wird.

Als eine mögliche massenmediale, visuelle Form der Beispielpräsentation durch „Zeigen“ kann man auch filmische Darstellungen verstehen. Dies kommt in einer Analyse von Janich (2010) zum Ausdruck. Janich beschreibt in einer ihrer Analysen einen Werbespot für Schokolade, in dem verschiedene Filmszenen präsentiert werden, in denen Eltern oder Großeltern einen besonders schönen, innigen oder lustigen Moment mit den Kindern erleben. Diese Filmsequenzen versteht sie als Beispiele, aus denen sich die im Slogan des Spots formulierte Verallgemeinerung ableiten lässt: „Dies sind individuelle, aber ganz sprechende Beispiele dafür, dass die eigenen Kinder / Enkel prinzipiell etwas ganz Besonderes sind“ (Janich 2010, S. 134).

Sie sieht den ganzen Spot als „induktive Beispielargumentation“, in der die einzelnen Szenen den sprachlich direkt explizierten Slogan „weil du etwas ganz Besonderes bist“ verstärken. Diese damit quasi induktiv hergeleitete Aussage dient, so Janich, als Argument („weil“) für den implizit bleibenden Schluss, dass man den Kindern die Schokolade der beworbenen Marke kaufen / anbieten solle.



Filmische „Beispielargumentation“ nach Janich (2010)

Auch Brünner (1999) verweist darauf, dass Beispiele (als eine Form von Veranschaulichung) im Fernsehen in Form von Filmsequenzen auftauchen können, Beispiele werden, wie Brünner es nennt „filmisch präsentiert“ (1999, S. 35). Dieser Fall tritt nach ihren Analysen z.B. ein, wenn fiktive oder real existierende Personen samt ihren Handlungsweisen im Film gezeigt werden und dies einen medizinischen Sachverhalt veranschaulichen und verdeutlichen soll. So wird etwa in einer Ausgabe der Sendung „Gesundheitsmagazin Praxis“ vom 24.1.1997 ein kurzer Film gezeigt, in dem ein Mann und seine herzscheidenden Handlungen (rauchen, Bratwurst essen, Tabletten nehmen etc.) visuell dargestellt werden. Dieser Mann „dient als (fiktive) Beispielperson für ungesundes Verhalten“, fasst Brünner (1999, S. 35) zusammen. Im Film wird auch gezeigt, dass der Mann – im Gegensatz zum Umgang mit sich selbst – sein Auto sehr fürsorglich behandelt. Diese ironische Kontrastierung macht „den Mann als ein

„schlechtes Beispiel“ für die Zuschauerinnen und Zuschauer kenntlich (...) und soll durch den Widerspruch gleichzeitig Unterhaltungsfunktion erfüllen“ (Brünner 1997, S. 36). Allerdings handelt es sich nicht um eine stumme Filmsequenz, sondern es gibt auch verbale Äußerungen der gezeigten Personen.

Konzeptuell ist in einem handlungssemantisch orientierten Beispielenwurf die Integration „filmischer“ oder „visueller“ Beispiele als eine Realisation von „BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN“ kein Problem; im Rahmen einer handlungssemantischen Beschreibung lassen sich auch nicht-verbale Handlungen in die Beschreibung sprachlicher Handlungsmuster integrieren. In welchem Sinn die gesamte mediale Präsentation einer Person mit ihrer Lebensgeschichte als „Beispiel“ verstehbar ist, wird in der Analyse der Makrostruktur der SWR-Talkshow „Nacht-café“ in Kapitel 9.10.1. gezeigt.

6. ANALYSE-ERGEBNISSE I

Beschreibungsaspekte sprachlicher Realisationsformen von BEISPIELVERWENDEN

6.1. Explizite lexikalische Markierungen und andere Formen des *display* von Beispielverwendung

Entsprechend der Modellierung von Beispielverwendung als komplexe, funktional bestimmte sprachliche Handlung muss ein Analysierender folgende Interpretationsleistung erbringen, wenn er eine Äußerung als Beispiel „identifizieren“ will: Er / sie muss im Kontext des Gesprächs ein „Über-sich-Hinausweisen“ einer Äußerung auf ein Allgemeineres aus dem gleichen Gegenstandsbereich erkennen. Da eine explizite Formulierung des Allgemeinen nicht immer beabsichtigt oder möglich ist, muss das Allgemeine in solchen Fällen als kontextuell und situationell mitgegeben deutbar sein.

In der Mehrzahl der Fälle wird jedoch in verschiedenen Formen auf sprachlicher Ebene durch den Sprecher / die Sprecherin deutlich gemacht, dass eine (vorangehende oder nachfolgende) Äußerung / Äußerungsfolge als Beispiel verstanden werden soll. Müller / di Luzio (1995, S. 121) sprechen in ihrer gesprächsanalytischen Untersuchung von einem *display* des Beispielstatus. Diese Redeweise will ich hier übernehmen und damit sowohl explizite Kennzeichnungen von etwas als Beispiel als auch Charakteristika, die häufig mit Beispielrealisation einhergehen und die dem Adressaten eine mögliche Deutung als Beispiel anzeigen, verstehen.

Deppermann (1999, S. 50) definiert *display* (unter Verweis auf die Verwendungsweise bei Schegloff 1997) als eine „methodologische Prämisse“ der Konversationsanalyse, derzufolge die Gesprächsteilnehmer einander „aufzeigen“, welchen Sinn und welche Bedeutung sie ihren Äußerungen wechselseitig zuschreiben und spricht von offenbaren „Verdeutlichungsleistungen“ (1999, S. 52), die in der Analyse „gesucht“ werden. Bei Brinker / Sager (2006, S. 144) wird *display* als „wahrnehmbares, in Gegenwart des Sozialpartners ausgeführtes Verhalten mit einer speziellen kommunikativen Funktion“ gefasst. Deppermann betont, dass in seiner Perspektive die „display-These“ nicht so zu verstehen sei, dass alle Gespräche „selbsterklärend“ sind, sondern dass diese These als methodologische Leitlinie zu verwenden sei. Dies bedeutet nach Deppermann, dass der Analysierende seine Aussagen so weit als möglich auf Aktivitäten der Gesprächsteilnehmer stützen soll, dass seine Interpretationen mit den Details des interaktiven Geschehens vereinbar sein sollen, und er explizieren muss, dass bzw. wie die Äußerungen im Sinne seiner Aussagen interpretiert werden können (Deppermann 1999, S. 50f.).

„Display des Beispielstatus“ findet in diesem Sinne zum einen durch explizite Formulierungen statt, die das Lexem „Beispiel“ direkt verwenden, vor allem natürlich durch die Verwendung von „zum Beispiel“. Schütte / Spiegel (2002) sprechen in diesem Fall von der „Floskel“, Kienpointner (1992) nennt es „die Standardformel“, Brünner / Gülich (2002) sprechen vom „metadiskursive Kommentar“, Techtmeier (2001) von einer „stereotypen metakommunikation“.

tiven Wendung“, Caffi / Hölker (1995) verwenden die Bezeichnung „discourse marker“ und Müller / di Luzio (1995) beobachten das „explizite Einführen“ als Beispiel (vgl. dazu auch das nachfolgende Kapitel 6.1.1).

Neben einer solchen expliziten Einführung gibt es aber auch Charakteristika, die häufig und typischerweise – aber nicht notwendigerweise – mit Beispielrealisierungen einhergehen. Das methodische Grundproblem der Bestimmung solcher einzelfallübergreifender Charakteristika wurde bereits ausführlich im Zusammenhang mit den Analysen von Schütte / Spiegel diskutiert (vgl. dazu Kapitel 4.9.): Ein rein induktives, aus dem Material emergierendes Vorgehen ist m.E. in Bezug auf die Analyse von Beispielverwendung nicht möglich. Die Deutung von Äußerungen als „Beispiele“ in Fällen, in denen diese nicht explizit metakommunikativ als Beispiele „gerahmt“ werden, erfolgt letztlich auf der Grundlage eines vorgängigen, an das Material „herangetragenen“ Verständnisses von Beispiel.

In diesem Kontext betont Deppermann (2000), dass in jede Interpretation von etwas als *display* die Annahmen der Analysierenden wesentlich eingehen. Er formuliert kritisch und pointiert: „Wird aber die Frage ‚Durch welche Interpretationsleistungen wird eine Aktivität zum *display* wovon?’ ausgeblendet, dann werden die konstitutiven Interpretationsleistungen des Analytikers verschleiert“ (Deppermann 2000, S.101). Das *display*-Konzept nimmt an, dass Sinn und Ordnung interaktiv und erkennbar hergestellt werden, und dass dieses Erkennen signalisiert wird. Dies hält Deppermann jedoch für methodologisch nicht haltbar und attestiert der *display*-Konzeption einen „gravierenden Mangel“, sie „verkennt, dass das Erfassen von Sinn und Ordnung keine Frage des einfachen Ablesens oder Hörens ist. Das Verständnis von Sinn und Ordnung bedarf vielmehr der Interpretation“ (Deppermann 2000, S. 99). Verstehen ist, so Deppermann, nur möglich, wenn der Rezipient / Analytiker über Wissen verfügt, mit dessen Hilfe er Zeichen adäquat interpretieren oder mit dessen Hilfe er fruchtbare Deutungshypothesen aufstellen kann. Das Wissen des Analytikers führt überhaupt erst dazu, dass er Phänomene bemerkt und Interpretationshypothesen entwirft, betont Deppermann (2000, S. 101). Man könne nicht „darauf verzichten, kulturelles und anderes Hintergrundwissen als Ressource einzusetzen“ (Deppermann 2000, S. 102). Bei der Untersuchung von Gesprächen würden, so Deppermann, fast in jedem Fall drei Typen von gesprächsexternem Wissen, das die Daten nicht selbst „bereitstellen“, eingesetzt, nämlich Alltagswissen, ethnographisches Wissen und theoretisches Wissen (2000, S. 103).

Die „Identifikation“ einer Äußerung als Fall einer Beispielverwendung stellt eine Interpretationsleistung des Analysierenden dar – entsprechend basieren die am Material aufgezeigten Formen des *displays* von Beispielverwendung auf eben dieser Interpretation. Es handelt sich entsprechend bei den aufgezeigten Formen um Phänomene, die nur in Zusammenhang mit dem Wissen und Annahmen über Beispiele und Beispielverwendung, die ich (oder andere) als Analysierende in die Analyse mit eingebracht haben, als Hinweise auf den Beispielstatus „erkannt“ worden sind. Ich verwende für solche Arten von Hinweisen auf den Beispielstatus einer Äußerung den Begriff „Indikator“.⁷⁷ Dabei gilt jedoch, dass trotz der Indikatoren und expliziter Kennzeichnungen, die in der Forschung beschrieben, und die im Korpus vorgefunden wurden, keine dieser Formen *notwendig* mit der Beispielverwendung verknüpft ist. Perelman / Olbrechts-Tyteca (2005) formulieren lapidar:

⁷⁷ Diesen Terminus führen auch Schütte / Spiegel (2002) ein, es müsse Indikatoren für Beispiele geben, die den Gesprächsbeteiligten „auch ohne explizite Markierung den Beispielcharakter eines Äußerungsteils deutlich“ (S.36) machten.

„Nun machen Redende unter einer Vielzahl von Umständen deutlich, daß sie Tatsachen als Beispiele zu präsentieren beabsichtigen; aber immer ist das nicht so“ (Perelman / Olbrechts-Tyteca 2005, S. 498).

Sie stellen dar, dass eine Geschichte in einer Zeitschrift (Beispiel ist hier der „Aufstieg eines Industriellen“) – je nach Leser – verschieden gedeutet werden kann, zum einen als verschiedene Arten von Beispiel, zum anderen aber auch als einmaliges Ereignis ohne Verweis auf Allgemeines – die Ereignisdarstellung also gar kein Beispiel ist. Sacksteder dagegen meint, dass man in dem Augenblick, in dem man aus einer Erzählung „etwas lernen“ kann, wir dieses „etwas“ schon als einen Hinweis auf eine Idee – und damit als Beispiel – betrachten (Sacksteder 1964, S. 93).

Im Folgenden soll zunächst auf die sprachlichen Formen des *displays* eingegangen werden, die in den zuvor betrachteten Studien erwähnt werden. Im darauffolgenden Abschnitt werden die vielfältigen, in der eigenen Korpusanalyse gewonnenen Indikatoren typologisch dargestellt.

6.1.1. Beispielindikatoren in bisherigen Analysen

In der Literatur finden sich nur wenige explizite Bezugnahmen auf spezifische Charakteristika von Beispieläußerungen, die diese als solche für den Rezipienten erkennbar machen. Zumeist wird nur auf die sprecherseitige Verwendung der Formulierung „zum Beispiel“ und verwandte Formen eingegangen. Kienpointner (1992) verweist in einer kurzen Bemerkung auf die, wie er es nennt, „Standardformel“:

„In fast allen Belegen wird der Übergang zum / zu den illustrativen Beispiel(en) durch die Standardformel ‚zum Beispiel‘ markiert. Sie kann aber auch fehlen (...) oder in anderer Form formuliert werden (‚beispielsweise‘ / ‚dazu ein/zwei/einige ... Beispiel(e)‘ usw.). Bei Abwesenheit solcher expliziter Markierungen ist es oft schwierig, das/die illustrative(n) Beispiel(e) vom Argument zu differenzieren“ (Kienpointner 1992, S. 380).

Bei Schütte / Spiegel (2002, S. 36) wird zwar behauptet, es gäbe spezifische Markierungen der Einleitung und Ausleitung (auch auf prosodischer Ebene), die über den markierenden „Floskelgebrauch“ durch „zum Beispiel“ hinausgingen, es werden aber keinerlei konkrete Angaben dazu gemacht (Genauerer zeigen allerdings die eigenen Ergebnisse der Korpusanalyse in Kapitel 6.1.2.). Zudem nennen sie als einen möglichen Indikator „die Markierung der Stellvertreterfunktion eines Beispieles mit der Floskel *oder so*“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36, Hervorh. Schütte / Spiegel). Warum „oder so“ diese ihm zugeschriebene Funktion haben soll, wird nicht geklärt. Wie ich Kapitel 6.1.2.2. zur Typologie gleich ausführen werde, reiht sich „oder so“ in die verschiedenen Indikatoren für unvollständige, fortsetzbare Aufzählungen / offene Mengen ein, die deshalb als Indikator für Beispielhaftigkeit gedeutet werden, weil ein Beispiel konzeptuell kein Einzelfall oder Bestandteil einer abgeschlossenen Aufzählung sein kann.

Brünner / Gülich (2002, S. 40 ff.) beobachten, dass Beispiele durch *metadiskursive Kommentare* an den Kontext gebunden werden. Sie nennen hier konkret die Formulierung „sagen wir mal wie“ und die direkte Indizierung der Funktion in Formulierungen wie „deshalb auch ein aktuelles Beispiel“. Außerdem sind Formulierungen, mit denen eine Rückbindung an gemeinsames Wissen oder gemeinsame Erfahrungsbereiche von Sprecher und Adressat signalisiert wird, ebenfalls ein mit Beispielen verknüpftes Anschlussverfahren. Der Sprecher oder die Sprecherin verwenden „Ausdrücke des Kennens, des (gemeinsamen) Wissens, der Ver-

trautheit“ (Brünner / Gülich 2002, S. 41) sowie „Ausdrücke des Erlebens, Erfahrens, Erinnerns“ (Brünner / Gülich 2002, S. 42). Dazu zählen Wendungen wie „sie wissen ja vielleicht“, „sie können sich sicher vorstellen“, „vielleicht haben sie das schon mal am eigenen Leib erfahren“ oder „das kann man jeden Tag beobachten.“ Brünner / Gülich gehen nämlich davon aus, dass gemeinsames Wissen die Bedingung für Veranschaulichung ist, d.h. Veranschaulichung funktioniert nur, wenn die Adressaten die im Beispiel oder Szenario angesprochene Situation kennen, Beispiel oder Szenario also an das Alltagswissen und die persönliche Erfahrungen rückgebunden ist. In meinem Korpus sind solche Rückbindungen nur sehr vereinzelt aufzufinden, wenn auch natürlich die Beispiele häufig aus gemeinsamen Erfahrungsbereichen von Sprecher und Hörer stammen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Beispiele und Szenarios in der von Brünner / Gülich untersuchten Arzt-Patient-Kommunikation von den Ärztinnen und Ärzten in der Regel zu didaktischen Zwecken eingesetzt werden.

Im Konzept von Techtmeier (2001) lässt sich eine explizite Kennzeichnung als Beispiel im Rahmen von „Metakommunikation im Gespräch“ als „metakommunikative Äußerung“ (MKA) in Form einer „stereotypen metasprachlichen Wendung“ oder „Floskel“ einordnen. Dabei weisen solche Wendungen / Floskeln auch Ausdrucksvariationen auf (Techtmeier 2001, S. 1460) – dies bestätigt die empirische Analyse (vgl. dazu das nächste Kapitel). Solche stereotypen Wendungen können, so Techtmeier, im Sinne von Hindelang (1975) als „äußerungskommentierende Gesprächsformeln“, im Sinne von Antos (1982) als „formulierungskommentierende Ausdrücke“ und im Sinn von Hagemann (1997) als „Diktumscharakterisierungen“ bezeichnet werden (Techtmeier 2001, S. 1460). Auf der Grundlage eines dialogtheoretischen Ansatzes systematisiert Techtmeier die Funktionen von metakommunikativen Äußerungen: Sie geht davon aus, dass metakommunikative Äußerungen sprachlich-kommunikative Phänomene thematisieren (ohne dass dies allerdings Hauptgegenstand der Kommunikation ist), um den Erfolg der Interaktion zu sichern. Eine kommunikative Handlung wird durch eine MKA „unterstützt“, um zu sichern, „daß der Hörer auch entsprechend der Intention des Sprechers reagiert“ (Techtmeier 2001, S. 1454). Diese generelle „Stützungsfunktion“ von MKAs kann sich nach Techtmeier (2001, S. 1454) auf das *Verstehen* der jeweiligen Bezugsäußerung / des interaktiven Geschehens, auf die *Akzeptanz* der Bezugsäußerung / des interaktiven Geschehens oder die *Ausführbarkeit* einer sprecherseits erwünschten Handlung beziehen. Als „eindeutig verstehensstützende“ MKA bezeichnet sie die Äußerung „Ich gebe gleich dafür ein Beispiel“ (ebd., S. 1458). Handlungssemantisch beschreibt sie diese Funktion wie folgt: „DAS, WAS FOLGT, SOLL ALS EXEMPLIFIZIERUNG DES VORAUSGEGANGENEN AUFGEFASST WERDEN“ (Techtmeier 2001, S. 1458). Die Äußerung kann, je nach Kontext, aber auch „akzeptanzstützende“ Funktion haben, etwa wenn in einer Vorlesung die Studierenden Unwillen über eine zu abstrakte Argumentation geäußert hätten. Die Ausführungen Techtmeiers spezifizieren m.E. „Aufzeigeleistungen“ im Sinn von „display“, bezogen auf die stereotype metasprachliche Wendung „zum Beispiel“ und Variationen davon.

Auch bei Caffi / Hölker (1995) findet sich ein Verweis auf explizite Markierungen, die als „discourse markers“ bezeichnet werden:

„In order to indicate, that an expression is an *exemplificans*, one frequently uses, normally cataforically, appropriate (discourse) markers“ (Caffi / Hölker 1995, S. 13).

Als Beispiele werden nur einige explizite Wendungen in verschiedenen Sprachen genannt, also etwa *for example, for instance, to give an example, par exemple* oder *ad / per esempio*. Darüber hinaus, so nehmen Caffi / Hölker an, sind die „discourse markers“ normalerweise ein

kataphorisches Element, dass auf eine noch zu realisierende Information innerhalb eines Äußerungskontextes *vorausweist*. Dies ist in der Gesprächspraxis nicht immer so, wie sich in den nachfolgend dargestellten Korpusausschnitten zeigen wird.

Die Schilderung einer Vielzahl von Fällen gibt, so meint Lyons, deutliche Hinweise auf die Beispielhaftigkeit: Mehrere Fälle, zusammen erwähnt, „invite the reader to relate them to a general rule“ (Lyons 1989, S. 26). Er spricht auch von Wahrnehmungskonventionen („conventions for recognizing“), die uns etwas als Beispiel verstehen lassen: Man könne ein Beispiel im Text allein durch das gemeinsame Auftreten von Regel und (historischem) Fall erkennen:

„The combination of a general rule (generally given in the present tense) with a specific historical event is one of the conventions for recognizing an example in text“ (Lyons 1989, S. 26).

Bei Müller / di Luzio (1995, S. 121) wird zum *display* des Beispielstatus neben der expliziten Einführung einer Geschichte als Beispiel („ich erinnere mich zum Beispiel“) auch die innere Struktur der Geschichte selbst, die Stellung der Beispielgeschichte im Äußerungsverlauf (nach der allgemeinen Aussage) und der Abschluss der Geschichte mit einer „Lehre“ oder Konklusion angesehen (Müller / di Luzio 1995, S. 121). Wie die empirische Analyse zeigt, ist zwar die Struktur „Beispiel in der Mitte“ (vgl. Kapitel 7.1.4.) eine häufige Form der Beispielverwendung, aber eben nur *eine* mögliche (vgl. dazu die Ergebnisse der Korpusanalyse in Kapitel 7). Eine Beispielpräsentation kann (wie schon die im Beispieldiskurs häufig verwendete Begriffe „Ausgangsbeispiel“ und „Belegbeispiel“ nahelegen) generell sowohl vor als auch nach der Formulierung des Allgemeinen beobachtet werden.

Auch Schütte / Spiegel (2002) gehen davon aus, dass Positionierung einen „möglichen Indikator“ für die „Realisierung des Musters ‚Beispiel‘“ darstellt: Realisierungen treten „z.B. als Einschub, nach Aussagebehauptungen oder an zweiter Stelle nach Beginn des Sprecherbeitrags und der Platzierung der Floskel etc.“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36) in Erscheinung. Damit sind aber nur verschiedene Möglichkeiten beispielhaft aufgezählt, die letztlich alles offen lassen. Wie die empirische Analyse zeigt, ist die Positionierung der Beispielrealisation nur in Bezug auf das ggf. ausformulierte Allgemeine bestimmbar (vgl. dazu Kapitel 7) – in Bezug hierauf sprechen ja auch Müller / di Luzio (1995) von der „Stellung“ der Beispielgeschichte (vgl. oben).

Auch Cirko (2001) sieht das Beispiel in einer besonderen „kontextuellen Platzierung“, die aber nur darin besteht, dass Beispiele nicht allein vorkommen, sondern zusammen mit „Regeln“ (im Sinne grammatischer Regeln) auftauchen (Cirko 2001, S. 11).

Auf der thematischen Ebene beobachten Schütte / Spiegel (2002), dass als Indikator die „Funktion der (Neu-)Fokussierung mit Hilfe eines einzelnen Ausdrucks oder – bei einer Beispielreihe – mehrerer Ausdrücke“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 36) anzusehen ist.

Schwitalla nennt als Merkmale einer illustrierenden Beispielgeschichte, dass das Beispielhafte an der Darstellung durch Heckenausdrücke und „formelhafte Ecetera-Erweiterungen“ (wie z.B. „oder was“ hervorgehoben wird (Schwitalla 1991, S. 191)). Eine Vielzahl von Ausdrücken, die die Unabgeschlossenheit der Aufzählung anzeigen, fanden sich auch in meinen Korpusanalysen (vgl. dazu Ergebnisdarstellung unten). Ich teile die Annahme Schwitallas, dass hier „das Beispielhafte“ angezeigt wird. Das häufige Auftreten in der Gesprächsrealität – bezogen auf verschiedene Arten von Beispielrealisationen – zeigt die Relevanz dieses Indikators.

Schütte / Spiegel (2002) benennen als einen weiteren „möglichen Indikator“ einen „Wechsel im Darstellungsmodus vom Allgemeinen hin zum Konkreten“ (2002, S. 36). Im Analysekontext wird ausgeführt: „Typisch für Beispiele ist, dass sie im Vergleich zum vorangegangenen Kontext ein anderes Darstellungsformat präsentieren: Die Darstellung wird konkreter“ (Spiegel / Schütte 2002, S. 40). Konkretheit ist allerdings m.E. ein nicht für alle Fälle von Beispielverwendung passendes Konzept. Mit Recht formuliert Klein explizit, dass ein Beispiel immer nur *relativ* konkreter ist als das, worauf es sich bezieht, d.h. Beispiele referieren nicht unbedingt auf konkrete Objekte; sind nicht unbedingt interessante Fallgeschichten mit handelnden Personen und bestimmbareren Orten. Zudem erscheint z.B. im wissenschaftlichen Diskurs ein Beispiel u.U. gar nicht als „konkret“.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse meiner eigenen Analysen vorgestellt werden, im letzten Abschnitt werden dann alle Erkenntnisse hinsichtlich des Anzeigens des Beispielstatus einer Äußerung im Überblick dargestellt.

6.1.2. Eigene Analyseergebnisse

Die eigenen Korpusanalysen erbrachten – neben explizit den Beispielstatus anzeigenden Indizierungen – eine Vielfalt von kontextabhängigen Indikatoren. Diese wurden häufig auch zusammen mit der expliziten Markierung „zum Beispiel“ vorgefunden, so dass die Deutung als „display“ in solchen Fällen aus der offenbaren Teilnehmerperspektive heraus gestützt werden kann.

Zunächst sollen die empirisch vorgefundenen Variationen des expliziten Verweises auf den Beispielstatus beschrieben werden.⁷⁸ Dabei zeigt sich sowohl in diesem Kapitel als auch in den Analysen in Kapitel 7, dass *keine* „typische“ Positionierung, Reihenfolge oder Platzierung der markierenden Ausdrücke und der Beispielrealisation bzw. bezüglich Beispielrealisation und Formulierung des Allgemeinen angenommen werden kann.

Display durch metasprachliche Wendungen

In vielen Fällen wird explizit angezeigt, dass der Sprecher / die Sprecherin einen (vorangegangenen oder nachfolgenden) Äußerungsteil als Beispielpräsentation verstanden wissen will, indem er / sie eine Formulierung verwendet, in der das Lexem „Beispiel“ vorkommt. Daneben gibt es Lexeme, die konventionalisiert als eine Bedeutungsvariante das Anzeigen des Beispielstatus haben und die auch so in Wörterbüchern verzeichnet sind. Es handelt sich in all diesen Fällen im Sinne Techtmeiers (2001) um „metakommunikative Äußerungen“.

„zum Beispiel“

Ein einfaches „zum Beispiel“ ist sehr häufig dem Äußerungsteil vorangestellt (kataphorisch), auf den sich das Beispiel bezieht. Die Beispieläußerung kann jedoch auch der Markierung vorangehen oder die Markierung kann in die Beispieläußerung oder Bezugsäußerung eingebettet sein. In meinem Korpusmaterial ist „zum Beispiel“ bei Weitem die häufigste Markierung.

⁷⁸ Variationen der „stereotypen metasprachlichen Wendung“ im Sinne Techtmeiers (2001).

Teilweise gehen dem „zum Beispiel“ noch Äußerungsteile voraus, die eine typische Beziehung von Beispiel und Allgemeinem metasprachlich thematisieren. So spricht im Immigrationsdiskussionskorpus S143 von „Leuten (...) die wirklich in Not sind“ (Zeile 2) und schickt der Beispielmarkierung „dazu rechne ich“ (Zeile 3) voraus, was m.E. auch ohne die Verwendung von „zum Beispiel“ auf den Beispielstatus des Nachfolgenden hinweist, da zum Ausdruck kommt, dass die beschriebene Gruppe unter die Beschreibung „Leute die in Not sind“ fällt und zugleich deutlich wird, dass dies nicht die einzige Gruppe ist, auf die diese allgemeine Beschreibung zutrifft.

01 S143: (...) ich meine auch der Missbrauch muß unbedingt eingedämmt werden
 02 um den Leuten zu helfen die wirklich in Not sind
 03 dazu rechne ich zum Beispiel *die Menschen jetzt die aus Jugoslawien kommen*
 04 *diese Hunderttausend die wirklich um ihr Leben fürchten müssen*
 05 *die wir zum/ die wir begrenz/ also begrenzte Zeit aufnehmen müssen*
 06 (...)

Auch S136 schickt der eigentlichen Beispielmarkierung „dazu gehören“ voraus, auch hier wird erkennbar, dass die beispielhaft beschriebene Gruppe zu den von ihm thematisierten „salonfähigen“ Ausländern gehören, dass „Italiener“ unter diese Beschreibung fallen, dass aber auch noch andere, nicht genannte Gruppen „dazu gehören“.

01 S136: ja es gibt ja inzwischen auch Unterschiede ne
 02 es gibt ja solche Ausländer die schon salonfähig sind
 03 dazu gehören zum Beispiel *Italiener*
 04 *weil heute regt sich niemand mehr über en italienischen Mitbürger hier auf*
 05 *sondern das hat sich ja verschoben ne*
 06 *irgendwann warn=s auch mal die Italiener*
 07 (...)

Wie die nachfolgenden Gesprächsausschnitte zeigen, sind insgesamt häufig Formen zu finden, in denen nicht einfach „zum Beispiel“ und nachfolgend die Beispieläußerung realisiert wird, sondern in der „zum Beispiel“ in die Beispielrealisation selbst eingebunden ist oder mit der Bezugsäußerung „vermischt“ ist. Im folgenden Ausschnitt ist ein Teil der satzförmigen Beispielrealisation sozusagen nach links herausgestellt, wenn man davon ausgeht, dass die „Normalform“ der Beispielrealisation ein Vorausstellen von „zum Beispiel“ bedeutet:

01 S41: ich hab ja Kinder hier in der Grundschule
 02 dass es Kinder gibt deren Eltern darauf bedacht sind
 03 dass die Kinder sich nicht assimilieren dass sie ihre eigene Religion weiter leben
 04 *die Kinder dürfen* zum Beispiel *nicht am Sportunterricht nehm/ teilnehmen*
 05 *Mädchen die ganz kleinen in der Grundschule und so*
 06 und dadurch werden die ausgegliedert bevor se überhaupt die Chance haben
 07 sich einzugliedern

Im folgenden Ausschnitt aus dem Nachtcafé-Transkript ist „zum Beispiel“ nachgestellt, es geht darum, ob man bei der Suche nach einem Therapeuten sicher sein kann, „dass man wirklich (...) ne gute Adresse hat“ wenn man „einen zugelassenen zum beispiel“ (Zeile 5) auswählt. Die Beispielrealisation selbst und damit auch „zum Beispiel“ ist zudem in die Realisation der Bezugsäußerung „hineingeschachtelt“ (Beginn des folgenden Ausschnittes Minute 26:40):

01 WB: gut wir werden das nach (.) wir werden das nachher vertiefen (.)
 02 jetzt möchte ich erst mal herr behncke fragen (.) äh:m die kemie muss stimmen –
 03 wenn man einen therapeuten sucht=will man ja gerne in sichere hände kommen.
 04 kann man denn (.) sicher sein (.) dass wenn man therapeuten sucht
 05 dass man wirklich (.) äh wenn man einen zugelassenen zum beispiel
 06 ne gute adresse hat? (1 sek)

Die Markierung mit „zum Beispiel“ kann im Dialog auch vom Dialogpartner im Nachhinein geleistet werden; im folgenden Ausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionskorporus weist S68 einer Äußerung seines Diskussionspartners den Status eines Beispiels zu:

01 S68: aber das ist zum Teil glaub ich au äh gesteuert so ne Entwicklung
 02 S67: gesteuert? der Ausländerhass?
 03 S68: ja
 04 S67: gesteuert aus den Medien
 05 S68: glaub ich ja
 06 S67: *jeder Asylant kostet uns pro Tag 1000 Mark # Bildzeitung*
 07 S68: zum Beispiel ja

Auch im folgenden Ausschnitt liefert S68 nachträglich eine Beispielindizierung (Zeile 8), nachdem sowohl er selbst als auch der Diskussionspartner Beispiele für die von beiden befürchtete, bevorstehende Apokalypse präsentiert haben. Der Ausschnitt wird in Kapitel 7.2.2. ausführlicher analysiert.

01 S68: jetzt glaub ich dir die Apokalypse steht bevor glaub ich auch
 02 S67: irgendwie vielleicht ne schleichende nur *vielleicht kriegen wer alle Leukämie* oder
 03 S68: *Aids*
 04 S67: wie?
 05 S68: *Aids*
 06 S67: *Aids ja is auch/ gehört zu Ap/ Apokalypse dazu Aids*
 07 *aber ich dachte mehr an Umweltgifte Krebserkrankungen*
 08 S68: zum Beispiel da stirbt [sowieso schon]
 09 S67: [Dioxin]
 10 S68: jeder vierte dran
 11 S67: wie bitte?
 12 S68: da stirbt sowieso schon jeder vierte dran
 13 S67: ja? jeder vierte # an Krebs?
 14 S68: ja
 15 S67: das wird zunehmen
 16 S68: glaub ich auch

„beispielsweise“

„Beispielsweise“ wird im Gegensatz zu „zum Beispiel“ in Grammatiken geführt und bei Engel (1991) als eine Rangierpartikel beschrieben, deren Kennzeichen es ist, dass sie nicht zur Beschreibung eines Sachverhaltes beitragen, sondern etwas über die Einstellung des Sprechers zum Sachverhalt aussagen „indem sie diesen Sachverhalt in Beziehung zu anderen Sachverhalten bringen oder an bestimmten Normen, Zielvorstellungen u.ä. messen, bringen sie eine Bewertung zum Ausdruck“ (Engel 1991, S. 763). Der Sprecher macht durch die Verwendung

von „beispielsweise“ deutlich, dass er seine Äußerung als Beispiel verstanden wissen will, d.h. als etwas, was eine bestimmte Funktion in Bezug auf ein anderes Äußerungselement oder eine andere Äußerung erfüllt. Funktional wird „beispielsweise“ bei Engel dann auch unter die ordinativen Angaben eingereiht, die Äußerungen in Beziehung zu anderen Äußerungen (bzw. Teile von Äußerungen) setzen (vgl. Engel 1991, S. 228). Im Duden Universalwörterbuch (2011) werden „beispielsweise“ und „beispielshalber“ (das ich nicht im Korpus vorgefunden habe) als Synonyme für „zum Beispiel“ kodifiziert. Im Folgenden zeigen die drei Transkriptausschnitte aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus sowie der Ausschnitt aus dem Nachtcafé-Transkript die Verwendung von „beispielsweise“ im Gesprächskontext.

- 01 S27: ja aber wir sind doch noch an dem Punkt
 02 wo ich den Asylbewerbern verweigere Arbeit zu geben
 03 S28: [ja das seh ich auch ja]
 04 S27: [auch indem ich] ihnen nicht anerkenne welche Ausbildung sie #
 05 in sagen wir in beispielsweise *Persien* # erworben haben
 06 das sind doch irgendwo # du fragst da konkrete Sachen
 07 ich mein ich antworte dir da gerne drauf (...)
- 01 S34: (...) da seh ich einfach n Problem
 02 dass die wenigsten Menschen gewillt sind überhaupt auf den andren einzugehen
 03 *sondern von vornherein sagen ## oh weia das is nun n Araber* beispielsweise
 04 *was bringt der für ne Kultur mit oder der nimmt mir meinen Arbeitsplatz weg*
 05 *oder meinen Studienplatz oder meine Wohnung*
- 01 S48: ja also ich mein um auf den ersten Punkt jetzt einzugehen
 02 des Wahlrecht is ja mh bei uns an die Staatsbürgerschaft gekoppelt (...)
 03 *und in den USA is es* beispielsweise *so daß man wenn man dort geboren is*
 04 *automatisch die Staatsbürgerschaft*
- 05 S47: ja
 06 S48: hat und dann stellen sich diese Fragen nicht
- 01 HS: das äh (-) fängt an *bei gewissen leuten die hand (.) hände auflegen. (.)*
 02 das geht weiter beispielsweise *therapieformen von (.) (---) eine australierin*
 03 *die LICHTtherapien propagiert. das heißt (.) eine woche KEINen tropfen wasser*
 04 *trinken; zwei WEItere wochen (.) NICHTS essen. DREI: wochen FAST eine woche*
 05 *nichts trinken=*das is hochgradig [gefährlich leute sterben dabei]

Beispiel ankündigen

Wie im folgenden Gesprächsausschnitt aus der Nachtcafé-Sendung kann der Beispielstatus auch angezeigt werden, indem durch eine metasprachliche Äußerung die Beispielpräsentation im Voraus angekündigt wird (Beginn folgender Ausschnitt: 1:09.21).

- 10 WB warum grenzen die therapeuten die seriösen nicht eindeutig ab? es gibt angeblich
 11 ZWEItausend (.) oder mehr hellinger ge=gefolgsleute [ja? die das]
 12 HS [im deutschen sprach NEIN]
 13 nicht nur gefolgsleute; sondern SELBST therapeuten also solche die [(-) hellinger]
 14 WB [ja=ja]
 15 DM [epigonenhaft]

- 16 das epigonenhafte (-) das wuchert ja auch aus.
 17 HS genau (.) und ich geb ein kl=ein kleines beispiel; wie ABSUrd die ganze situation
 18 IST (.) ein äh (---) vater hat sein KIND auch wieder (.) sexuell missbraucht und
 19 herr hellinger sagt. DIESES kind begeht ein be=verbRECHen wenn es den vater
 20 anzeigt. (.) [also]
 21 DM [ja der] vater steht über allen . die eltern über allem bei hellinger

Verschiedene andere Formulierungen mit dem Lexem „Beispiel“

Der Verweis darauf, dass die nachfolgende oder vorausgegangene Äußerung den Status eines Beispiels haben soll, ist auch in vielen anderen, nicht abschließend aufzählbaren Formen möglich, in denen das Lexem „Beispiel“ direkt vorkommt, die nachfolgenden Ausschnitte stammen alle aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus:

- 01 S39: (...) und ich hab da so n paar Beispiele die mich betroffen machen (...)
 01 S144: (...) und ehm mich hat noch ein anderes Beispiel sehr betroffen gemacht (...)
 01 S89: (...) wenn man es auf einen einfachen Nenner bringt
 02 is Ausländer jeder der praktisch nicht die deutsche Staatsangehörigkeit hat
 03 das beste Beispiel Markus Wolf Ministerium für Staatssicherheit
 04 trugen erst einmal oder Staatssicherheit der also einen sowjetischen Pass hat
 05 und eh der gehört also beispielsweise auch zum Begriff der Ausländer für mich (...)
 01 S146: da hat *dieser äh Kurfürst von Brandenburg damals* des nur als Beispiel jetzt (...)

etwa

„Etwa“ wird in den allgemeinsprachlichen Wörterbüchern in einer eigenen Bedeutungsvariante als synonym zu „beispielsweise“ bzw. „zum Beispiel“ gesetzt (z.B. Bünting 1996, Duden 2011). Allerdings fand es in den von mir untersuchten Gesprächen fast keine Verwendung, der folgende Ausschnitt stammt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus.

- 01 S117: (...) also die Viehherden die wurden übrigens das Fleisch wurde verkauft
 02 nach Ankara und von dem Erlös wurde Gold gekauft dann an die Mütze gehängt
 03 und nich etwa *irgendwelche Medikamente* oder was (...)

wie / so wie

Als Vergleichspartikel kann „wie“ und „so wie“ oder „wie etwa“ eine Beispieläußerung einleiten. Im Duden Universalwörterbuch (2011) wird diese Funktion explizit als eigene Bedeutungsvariante genannt. Im Folgenden soll dies wieder durch Ausschnitte aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus dargestellt werden.

- 01 S1: (...) und dass man natürlich die Probleme darf man natürlich nicht dann äh
 02 generell als Mittel gegen Ausländer verwenden ne
 03 so wie *es jetzt im Osten geschieht zum Teil* sondern # die müßt man halt (...)
 01 S72: (...) und damit sind ja dann auch umweltpolitische Maßnahmen gemeint
 02 wie *Aufheizung der Erdatmosphäre die Vergrößerung des Ozonlochs*
 03 *die Abholzung der Regenwälder und* um nur n paar Dinge zu nennen (...)

6.1.2.1. *Display durch kontextuell deutbare lexikalische Indikatoren*

Zu den Indikatoren zähle ich die im Korpus beobachteten Lexeme, idiomatische Wendungen und Formulierungen, die im entsprechenden Kontext eine Interpretation einer Äußerung als „Beispiel“ stützen. In den meisten Fällen kamen die von mir als „Indikatoren“ bewerteten Formulierungen auch zusammen mit „zum Beispiel“ in einer Äußerung vor, so dass meine Bewertung als *display* auf metadiskursiver Ebene durch die Sprecher selbst Stützung erfährt. Es hat sich zudem gezeigt, dass häufig zwei, manchmal sogar mehrere Indikatoren gleichzeitig vorkommen. Die vorgefundenen Formen werden im Folgenden vorgestellt.

Explizite Bezugnahme auf einen „Fall“

In Verbindung mit einer erkennbaren Bezugnahme auf etwas Allgemeines ist die Erwähnung eines „Falles“ ein Indikator für eine Beispielverwendung. In vielen Definitionen und Fassungen des Beispielbegriffs findet sich der „Fall“ sogar als *definiens* des Beispiels, z.B. auch in den allgemeinsprachlichen Wörterbüchern (vgl. dazu Kapitel 2.3.). Man kann m.E. davon ausgehen, dass die Verbindung des Begriffes Beispiel mit dem des Falles zum allgemeinen Wissensbestand gehört. Der „Fall“ ist häufig der Bericht über etwas selbst Erlebtes bzw. Beobachtetes oder etwas „allgemein Bekanntes“, das der Sprecher z.B. über Medien erfahren hat. Die folgenden drei Transkriptausschnitte entstammen dem Immigrationsdiskussionenkorpus.

- 01 S143: oder nehmen Sie hier einen Fall vo/ der vor einem Jahr äh gewesen is
02 hier in W-Stadt (...)
- 01 S143: ich könnte Ihnen einen ähnlichen Fall von einer/ aus eigenem Erleben
02 von der vorigen Woche erzählen ich bin auch noch Hilfsschöffe/ schöffe (...)
- 01 S96: (...) des seh ich dass eben zu viel Wirtschaftsasylante dabei sind #
02 ich hab=s ja schon # erwähnt ich hab selbst en Fall in nächster Nähe erlebt
03 der Mann war äh Tierarzt in Polen (...)
- 01 S78: nee aber ich denke man kann des ja net verlangen dass wenn Türken hier
02 herkommen weil sie in der Türkei jetzt verfolgt sind nehmen wir mal den Fall
03 es kommen natürlich viele Türken/ kamen einfach so bisher
04 aber jetzt mal nehmen wer den Fall weil sie verfolgt sind
05 es gibt ja keine Grund für die warum sollten sie plötzlich Christen werden
06 nur weil sie so=n persönliches Schicksal ham und hier herkommen
07 und ich find eigentlich das auch ganz gut dass ehm man tolerant is (...)

Wahrnehmungsaufforderungen: sehen, schauen, gucken, gehen u.ä.

Die metaphorische Aufforderung (zumeist in Imperativform) an den Gesprächspartner, das im Beispiel Geschilderte quasi selbst wahrzunehmen, erwies sich ebenfalls als Indikator, der von Sprechern und Sprecherinnen mit Beispielverwendung verknüpft wird. Dabei ist die – zumeist vorangestellte – Aufforderung insofern metaphorisch zu verstehen, als man in den von mir untersuchten Textstellen entweder auf das Geschilderte weder einfach „schauen“ oder „gucken“ („schauns doch hin Jugoslawien“, siehe unten), noch die Aufforderung, etwas selbst zu überprüfen, („gehen sie zum Asylantenheim“, siehe unten) im Gespräch ausführen kann. Es scheint zu genügen, dass man das Geschilderte potentiell mit eigenen Augen sehen

könnte, es empirisch überprüfen könnte – es geht um „die Realität“ außerhalb des laufenden Gespräches.

Kraft (1999) verweist darauf, dass die traditionelle Grammatik und Lexikographie solche Formen „äußerungseinleitende Imperative“ (S. 247) nennen und als Sonderformen des regulären Imperativs betrachten, die redeeinleitende Funktion haben, und bei denen der semantische Gehalt des Verbs „abgeschwächt“ ist (Kraft 1999, S. 248). Wie Kraft (1999, S. 248) darstellt, werden solche Imperative z.B. bei Wackernagel-Jolles (1973) als „Scheinimperative“ oder bei Donhauser (1986) als „phatische Imperative“ bezeichnet. In diskursanalytischer Perspektive wird der Aufforderungscharakter nicht thematisiert und allgemein von „Gliederungssignalen“ (Gülich 1970) oder „metadiskursiven Elementen“ (Tiitula 1993) gesprochen (Kraft 1999, S. 248). In der funktionalen Pragmatik wird dagegen die diskursprozessierende Funktion von Aufforderungsausdrücken im Sinne eines Steuerungsausdruckes thematisiert.

Die verschiedenen Imperativphrasen bewirken, so Kraft, jedoch je nach Verb Verschiedenes. Gemeinsam ist ihnen aber, dass „Sprecher sie verwenden, um die sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen der Hörer *als Diskursteilnehmer* zu lenken und so die erfolgreiche Abwicklung des Diskurses zu gewährleisten“ (Kraft 1999, S. 152, Hervorh. Kraft). Es wird auf Ehlich (1986, 1992) verwiesen, der solche Imperative als Verfahren der direkten Einflussnahme auf den Hörer versteht; sie sind in diesem Sinn als Bestandteil des „Lenkungsapparates“ Mittel der Hörersteuerung (Kraft 1999, S. 255).

Solche „augmentierte“, diskursprozessierend verwendete Ausdrücke haben die Tendenz zur Stereotypisierung. Dies zeigt sich, so Kraft, u.a. in der „tendenziellen Modifizierung bzw. Schwächung der mit der Realisierung der Verbform verbundenen symbolischen Bedeutung / Prozedur“ (Kraft 1999, S. 257), dies werde in anderen Kontexten auch als „Metaphorisierung“ oder „semantische Entleerung“ bezeichnet. Aber ein solcher Prozess findet nicht in gleicher Weise bei allen Verben statt:

„Während *sagen, hören, aufpassen, sich vorstellen, warten* auch bei diskursprozessierender Verwendung ihre eigentliche Bedeutung weitgehend beibehalten, sind Imperative (...) die mit Verben des Sehens (*sehen, schauen, hören*) gebildet werden, meist Appelle des Sprechers an die geistige Vorstellungskraft seines Gesprächspartners und nicht an dessen sinnliche Fähigkeiten. Entsprechendes gilt für Aufforderungsausdrücke, die von den Verben *kommen* und *gehen* abgeleitet sind und als Sprechhandlungsaugmente einer anderen Äußerung hinzugefügt werden. Der Sprecher erwartet in diesem Fall ‚nur‘, daß der Angesprochene ihm und/oder seiner Äußerung seine Aufmerksamkeit zuwendet, gleichzeitig gibt er seiner Äußerung einen gewissen Nachdruck“ (Kraft 1999, S. 257, Hervorh. Kraft).

Kraft stellt in ihrer Analyse fest, dass die Aufforderungsausdrücke nicht immer nur kommunikationssteuernde, sondern auch interaktionssteuernde Funktion haben können, d.h., dass ein „guck mal“ auch – je nach Kontext – als wirkliche Aufforderung zum Umherblicken verstanden werden kann.

Ich vermute aufgrund der in dieser Arbeit betrachteten Gesprächsstellen, dass die Wahrnehmungsaufforderung vor allem dann der Beispielschilderung vorangestellt wird, wenn die Geltung einer Behauptung vom Sprecher als potenziell strittig antizipiert wird. Die Faktizität der Beispiele ist daher sehr wichtig, entsprechend wird die prinzipielle empirische Wahrnehmbarkeit herausgestellt. Zwar kann man in der Gesprächssituation nicht „gucken“, „gehen“ oder „schauen“, aber „vor Ort“ wäre das durchaus möglich, wird suggeriert. Zugleich ist aber auch die diskurssteuernde Funktion im Sinne von Kraft (vgl. oben) relevant: Es ist für den Sprecher wichtig, dass der Hörer seine volle Aufmerksamkeit auf das (nachfolgende)

Beispiel richtet und gedanklich und mit seiner Vorstellungskraft „dabei“ ist. Außerdem ist mit der Wahrnehmungsaufforderung häufig eine emphatische Haltung des Sprechers / der Sprecherin verknüpft. Die Aufforderungen wurden im Immigrationskorpus vorwiegend bei rechtsgerichteten Immigrationsgegnern beobachtet, die nachfolgend gezeigten Transkriptausschnitte stammen alle aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus.

- 01 S110: man muss die man muss des begrenzen ja
02 die Idee von der multikulturellen Gesellschaft erleidet doch überall Schiffbruch
03 schaun=s doch hin Jugoslawien die haben eine Bundesverfassung
04 die haben eine Bun/ Bundesverfassung da is jeder Jugoslawe
05 un hauen sich einander die Schädel ein Massenmord und Totschlag
06 un Vernichtung un Tod
07 gehn se nach Sri Lanka die die die Tamilen un un un un un die Singalesen
08 gehn se in die Türkei die Türkei da war bei dieser Pro-Asyl-Sendung [...]
- 01 S59: (...) sie müssen sich heutzutage in jedem Land anpassen
02 gehen sie mal in d/ in n arabisches Land
03 und wenn sie in nach nach äh Tunesien oder Marokko irgendwo
04 gehen fragen sie da mal ne verschleierte Frau die ihnen entgegen kommt nach
05 ner Straße und sagen sie mir wo ist die die dürfen sie ja nicht nicht mal ansprechen
06 und wie benehmen die sich hier bei uns wir müssen uns denen ihren
07 Gegebenheiten anpassen (...)
- 01 S136: (...) aber die ganze Zeit war es so dass ehm Asylbewerber die hier her kommen
02 die dürfen nicht arbeiten und eh dass das immer als Argument dazu benutzt wurde
03 ja die tun ja nichts
- 04 S135: hm
- 05 S136: dabei durften sie [überhaupt nicht das einzige was sie machen durften]
- 06 S135: [na ja aber sehen sie an/ sehen sie an die Albaner]
07 sehen sie zum Beispiel die Albaner hier geblieben
08 gucken sie die ganzen Drogenprobleme die wir durch die Asylanten haben
- 09 S136: was? das kommt durch die Asylanten?
- 01 S96: wenn wenn ich dadurch hunderttausend äh Wirtschaftsflüchtlinge abweise kann
02 an der Grenze dann muss man=s ändern weil wir sind vollgestopft
03 (POCHT MIT DER FAUST AUF DEN TISCH)
- 04 S95: ja wie ich vorhin sagte (...)
- 05 S96: gehen sie zum Asylantenwohnheim nach Sandhausen
06 die wissen nimmer wohin damit # ne
07 ich weiß jetzt net genau welche jedenfalls im Rhein-Neckar-Kreis
08 der Bürgermeister appelliert über Zeitung die Leut solle äh Zimmer
09 und Wohnung zur Verfügung stelle für Asylante
- 01 S16: und deswegen mein ich auch mit Gefahr nicht unbedingt die
02 die wir von Einwanderern zu erwarten haben sondern die
03 die durch soziale Unruhen bei uns selbst entstehen könnten
04 also als Reaktion darauf # äh und da

- 05 da seh ich zum mindesten ansatzweise schon äh Kreise
 06 die in die Richtung Radikalismus gehen und
 07 in der D/ in der ehemaligen DDR isses ja schon im Moment ganz ausgeprägt
 08 S15: ja
 09 S16: wenn sie nach Dresden oder so gucken.
 10 S15: das ist richtig aber das muss man bekämpfen (...)

Formulierungen mit „denken an“

Formulierungen mit „denken an“ können ein Indikator für Beispielverwendung durch den Sprecher / die Sprecherin sein. Es gibt in den untersuchten Gesprächen verschiedene Formulierungsvarianten:

- Sprecher / Sprecherin als Agens („*ich* denke an“)
- unpersönlich formuliert mit „man“ als Agens
- Kommunikationspartner als Agens, Aufforderung („denken *Sie* an“)

„Denken an“ kommt auch in Kombination mit „zum Beispiel“ vor (vgl. Gesprächsausschnitte unten). Die Funktion lässt sich mit der im Duden Universalwörterbuch (2011) beschriebenen Bedeutungsbeschreibung umreißen: „seine Gedanken, sein Interesse auf jemanden oder etwas richten“. Im Fall einer Imperativphrase im Sinne Krafts (1999, vgl. oben) fordert der Sprecher den Kommunikationspartner zu dieser „Tätigkeit“ auf.

Der Vorgang bezieht sich auf etwas bereits Existierendes, mit der Formulierung wird präsupponiert, dass das, woran der Sprecher / die Sprecherin denkt oder woran der Adressat aufgefordert wird zu denken, bereits „in der Welt vorhanden“ ist. Es wird also Bezug auf (sprecherseits vermutetes) gemeinsames Wissen genommen, so dass dieses bereits Vorliegende als empirische Wirklichkeit zum Zweck des Exemplifizierens herangezogen werden kann.

S73 exemplifiziert die Behauptung, dass es in den europäischen Ländern „Probleme“ gäbe, durch die Nennung zweier solcher Länder, nämlich Albanien und Jugoslawien. Daraus wird dann gefolgert („also“), dass eine große Anzahl von Flüchtlingen nach Deutschland kommen werde.

- 01 S73: (...) ich denke jetzt zum Beispiel daran wenn #
 02 dass allein in nem europäischen Land derzeit wieder so viele Probleme äh kommen
 03 wenn man an Albanien denkt an Jugoslawien denkt
 04 dass also da schon äh wieder ne große Anzahl von Leuten äh ##
 05 auf die Bundesrepublik Deutschland zukommen können
 06 auf andere europäische Länder wohl auch
 07 aber da is dann halt Bundesrepublik Deutschland das bevorzugte Land (...) #

S30 leitet seine Beispiele für „Dreckerarbeiten (...) die # den Ausländern aufs Auge gedrückt werden“ ebenfalls durch „ich denke an“ ein:

- 01 S30: (...) Dreckerarbeiten zu machen die # den Ausländern aufs Auge gedrückt werden
 02 also ich denke # an Müllabfuhr an Gießereiarbeit und ähnliche Schwerstarbeiten

Im folgenden Ausschnitt wird die Behauptung, dass die Angleichung der Verhältnisse in Ost und Westdeutschland ein Problem darstelle, durch die Benennung einer Art von Problemen,

nämlich Umweltproblemen, exemplifiziert, diese werden wiederum durch das Beispiel „Wismut-AG“ exemplifiziert.

01 S89: (...) das eigentliche Problem is halt jetzt praktisch die hmm # äh das Bringen
02 Ostdeutschlands auf die gleichen wirtschaftlichen Bestand wie Westdeutschland
03 nech und wenn sie alleine dran denken an die Umweltprobleme die da zu lösen
04 sind irgendwie Wismut-AG Uran äh äh also diese Beseitigung des Uranmülls
05 (...)

Formulierungen mit „sagen + ich / wir + mal“

Formulierungen mit „sagen“ scheinen vor allem in der Kombination „sagen wir mal“ oder „ich sag mal“ als Beispielindikatoren zu fungieren. Bei Bunting (1996) taucht „sagen wir“ als umgangssprachliche idiomatische Wendung auf, die mit „einen Vorschlag machen“ oder „etwas annehmen, vermuten“ beschrieben wird. Im Duden Universalwörterbuch (2011) wird „sagen wir (ein)mal“ sogar als idiomatische Wendung mit der Bedeutung „beispielsweise“ beschrieben.

Schütte / Spiegel thematisieren lediglich die Verwendung von „mal“, sie verstehen dies als „nehmen wir mal an“, es wird nach ihrer Auffassung eine nachfolgende Spezifizierung signalisiert, „die als Fall verstanden werden kann“ (Schütte / Spiegel 2002, S. 32).

Mir scheint die Wendung in Bezug auf die Beispielverwendung eine gewisse Beliebigkeit auszudrücken in dem Sinn, dass man sich jetzt einen von verschiedenen möglichen Beispielfällen herausnimmt – damit ist ein impliziter Hinweis darauf gegeben, dass Beispiele als Bestandteil einer größeren Beispielmenge gesehen werden. Dafür spricht auch, dass in Äußerungen mit „sagen“ häufig zusätzlich die Indikatoren für die Unabgeschlossenheit der Reihe zu finden sind.

S41 verwendet in einer Diskussion aus dem Immigrationsdiskussionenkorporus beide Indikatoren, um die Ungleichheit der Verhältnisse in Bezug auf den Verdienst zu exemplifizieren:

01 S41: ja=ja aber das trotzdem kann man=s nicht vergleichen
02 weil der sagen wir mal der der # wenn wenn sie gleichwertig sehen
03 was verdienen meinetwegen ich sag mal Lehrer oder Arbeiter oder Angestellte oder so
04 dann äh nach meinen Erfahrungen oder nach meiner Meinung nach dem was ich weiß
05 isses in vergleichbarer Situation immer noch so dass Deutsche mehr v/ mehr haben
06 also mehr mehr Geld zur Verfügung haben ne
07 s=is zwar hier enger insgesamt aber d/ die man hat größere Chancen hier zu verdienen
08 das Sozialnetz ist in USA überhaupt nicht mit unserm zu vergleichbar überhaupt nicht

S62 erläutert am Beispiel, inwiefern er sich mit Ausländern „gut verstehen“ kann:

01 S62: nein warum muss ich des auch ich muss mich doch
02 ich kann mich mit nem andern Ausländer sehr gut verstehen # wenn ich
03 wenn ich jetzt was weiß ich sagen wir mal mit nem zum Italiener Essen geh
04 oder so dann äh stößt der bei mir auf keine Ablehnung
05 und ich mein man muss auch i/ differenzieren zwischen Ausländern und
06 Ausländern es gibt ja solche die schon längere Zeit hier leben und die auch äh zu
07 ner anderen Zeit wie der jetzigen gekommen sind und die sich schon integriert
08 haben des spielt auch ne wichtige Rolle

S101 nennt beispielhaft Arbeitsfelder für Immigranten:

- 01 S101: ich mein wenn die Leute (---) (mir habe) also Arbeit
02 sag ich jetzt mal *in Krankenhäuser im Pflegedienst oder von mir aus a*
03 S102: ah ja die kennte mer brauche allerdings aber die derfe net

S145 exemplifiziert ihre Behauptung, dass in unserer Gesellschaft zwischen „besseren“ und „schlechteren“ Ausländern unterschieden würde:

- 01 S145: (...) und zwar # einmal weil ich # unter diesem Begriff Ausländerstop
02 oder auch Ausländer raus dass ich den gar nich so ganz einleuchtend finde
03 weil ja mit Ausländern ist ja nicht jeder nicht-deutsche Staatsbürger gemeint
04 sondern des wird ja immer fein säuberlich unter # besseren und schlechteren
05 Ausländern sozusagen unterschieden # man # *unter den sogenannten schlechteren*
06 *sind dann* sagen wir *Türken oder Italiener oder auch # Kurden* oder ähnliches
07 *zu finden ## Türken ja ähm während # man einen hier friedlich lebenden Ami*
08 *der von seiner Erbschaft lebt jetzt mal ganz überspitzt gesagt #*
09 *eigentlich nicht rausschmeißen möchte # es geht also um Leute die hier*
10 *# äh ## arbeiten und von diesem Geld abhängig sind (...)*

Explikationssignal „das heißt“

„Das heißt“ ist ein Indikator für eine Beispielverwendung, denn eine wesentliche Grunddimension von Beispielen ist die Explikation, etwas wird genauer erklärt und erläutert, häufig wird die Bedeutung des Allgemeinen, auf das sich das / die Beispiel(e) beziehen, erst durch die Beispiele rekonstruierbar. Es wird durch „das heißt“ im Sinne eines metasprachlichen Kommentars angezeigt, dass es sich um eine Explikationshandlung handelt, dass im Folgenden nun eine genauere Erklärung des Gesagten kommt – diese Erklärung kann, muss aber nicht in der Bezugnahme auf Beispiele bestehen. Hinzu kommt in einigen untersuchten Transkriptstellen auch noch die „zum-Beispiel“-Markierung.

- 01 S73: (...) ich denke man sollte also auch zunächst mal schauen
02 dass im eigenen Kulturkreis äh ne Möglichkeit gefunden wird
03 die Leute unterzubringen das heißt also *in Afrikaner müßte*
04 *auch in nem afrikanischen Land vor Verfolgung sicher sein*
05 *ein Südostasiate oder wa/ ausm asiatischen Kulturkreis müßte auch dort*
06 *äh in Ländern Möglichkeiten finden wo er nicht mehr verfolgt is äh*
- 01 S60: ich glaub das is n n ziemlich n komplexes Problem is
02 aber ich glaub halt sicher dass zum einen # riesengroße Zahlen kommen werden
03 und dass wir in irgendner Weise organisatorisch und strukturell mit denen
04 fertig werden müssen und deswegen denk ich ähm isses sinnvoll
05 auch die Möglichkeiten dafür zu schaffen das heißt *wir müssen uns*
06 *innereuropäisch* zum Beispiel *n bißchen angleichen mit unserer Politik (...)*
- 01 S74: also da bin ich anderer Meinung
02 ich denke dass sich Entwicklungshilfe sehr strukturiert geben läßt
03 gerade die Länder der Dritten Welt haben ja die Situation dass sie von
04 unserer Wirtschaftshilfe # weitgehend abhängig sind das heißt

05 *n Staat der Wirtschaftshilfe gibt kann auch Einfluß nehmen dahingehend*
 06 zum Beispiel *daß er sagt meine Leistungen dienen dem Aufbau des Schulwesens*
 07 *oder meine Leistungen dienen dem Aufbau eines # kleinen Bereichs*
 08 *Handwerkswesens oder eines parzellierten Landwirtschaftswesens und Ähnlichem*
 09 *und dadurch kann man durchaus der Bevölkerung helfen ohne daß man*
 10 *das Regime selbst stützt*

Indikatoren für eine unvollständige, fortsetzbare Aufzählung oder offene Menge:

Als Indikatoren für die Beispielverwendung zähle ich Ausdrücke, die darauf verweisen, dass es sich bei den genannten Fällen um eine Art unvollständige Aufzählung handelt. Ein Beispiel ist ein Element einer (potentiell) größeren Menge von „Fällen“ für das zu Exemplifizierende. Ausdrücke wie „und so“, „etcetera“, „und ähnliches“ „und so weiter“, die auf eine Unabgeschlossenheit bzw. Offenheit der „Reihe“ oder „Menge“ der genannten Fälle verweisen, sind deshalb Indikatoren für eine Beispielverwendung.

In einer der Diskussionen wird dieses Prinzip sogar direkt ausformuliert:

01 S66: (...) hm ja was wollt ich sagen ja also was für mich zur Ausländerpolitik
 02 dazugehören würde wär im Grunde genommen der ganze Bereich
 03 Entwicklungspolitik weil ich meine jetzt is mein Berufsziel oder ich bin fast dabei
 04 in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit zu arbeiten das is der Bereich
 05 der für mich untrennbar auch mit Ausländerpolitik ge/ äh gekoppelt is
 06 des fängt an mit der für mich an mit der Darstellung von sogenannten
 07 Dritte-Welt-Länder in den Medien zum Beispiel *die Sendung in der letzten Woche*
 08 *über Bangladesh die da hieß das Boot is voll und wenn es heißt Bangladesh*
 09 *dann heißt es sofort Familienplanung Überbevölkerung Katastrophe was anderes*
 10 *gibt es nich und die Leute wenn die das hörn über Bangladesh die haben auch nur*
 11 *diese Begriffe im Kopf* dasselbe ließe sich fortsetzen für andere Länder das is jetzt
 12 nur mein Beispiel weil da kenn ich mich am besten mit aus # es is ja damit
 13 zusammen (...)

Wie in Kapitel 3.3.5 bereits ausführlich dargestellt, betont Wittgenstein den Unterschied zwischen Aufzählungen und Beispielen, Marcuschi (1976) arbeitet noch einmal deutlich heraus, dass etwas wie ein „und so weiter“ auf eine Art Regel verweist, nach der fortgefahren werden kann und neue Beispiele gebildet werden können. Wittgenstein spricht vom „Heraus kalkulieren“ aus den gegebenen Beispielen. Ein „und so weiter“ besagt, dass die Reihe fortgesetzt werden kann, aber es sagt nicht, wie es weitergehen kann – man muss die Regel, wohin das „usw.“ zeigt, verstanden haben. Das „usw.“ weist also über sich hinaus, die Absicht des Anderen muss „erraten“ werden: „Du gibst ihm Beispiele – er aber muß ihre Tendenz erraten, also deine Absicht“ formuliert Wittgenstein (Philosophische Untersuchungen, Teil I, §210, S. 348).

Der Verweis auf die fortsetzbare Reihe ist aber durch eine Vielzahl verschiedener Formulierungen ausdrückbar, die Korpusanalyse hat die im Folgenden vorgestellten Formen erbracht. Die folgenden Ausschnitte stammen wieder aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus, im ersten Ausschnitt (S13) findet sich zudem ein Verweis auf gemeinsames Wissen, im Sinne von Brünner / Gülich (2002, vgl. dazu das vorangegangene Kapitel). Auch hier ist die Auflistung nicht als vollständig zu verstehen.

- 01 S13: (...) sie sagten Kriminalität sie hören sicher wie ich auch man liest ja dauernd
02 von Messerstechereien und von von Blutrache und so etwas nich (...)
- 01 S46: (...) dass wir äh äh unsere Wirtschaft unser Wirtschaftssystem eigentlich
02 ganz umstellen müssen ne also en en rein angefangen von der Entwicklungs äh
03 hilfe ne # äh bei der Agrarsubvention äh EG äh politik und so weiter (...)
- 01 S145: (...) es wird ja immer fein sauberlich unter # besseren und schlechteren Ausländern
02 sozusagen unterschieden # man # unter den sogenannten schlechteren sind dann
03 sagen wir Türken oder Italiener oder auch # Kurden oder ähnliches zu finden (...)
- 01 S146: (...) 17 Millionen Zuwanderern darunter fallen Flüchtlinge aus Ostdeutschland
02 Umsiedler Aussiedler Gastarbeiter und und und (...)
- 01 S8: (...) wenn=s dort noch keine solche äh Wirtschaft hat wie hier und keine Industrie
02 dass sie hier arbeiten können sich einen Grundstock verdienen und dann zu Hause
03 ne Firma oder=n Geschäft oder sowas oder=n Bistro aufmachen und dann
04 dort gut leben können (...)
- 01 S41: ja=ja aber das trotzdem kann man=s nicht vergleichen weil der sagen wir mal der
02 der # wenn wenn sie gleichwertig sehen was verdienen meinetwegen ich sag mal
03 Lehrer oder Arbeiter oder Angestellte oder so dann äh nach meinen Erfahrungen
04 oder nach meiner Meinung nach dem was ich weiß isses in vergleichbarer Situation
05 immer noch so dass Deutsche mehr v/ mehr haben (...)
- 01 S63: (...) also ich würd des jedem selber überlassen ob der wirklich hier sich in dem
02 Sinne integrieren will deutsche Sprache lernen und so weiter (...)
- 01 S7: (...) es gibt ja diese große Gruppe ganz vieler anderer Leute
02 also es gibt jetzt diese Leute die da aus Russland oder aus Rumänien und so weiter
- 01 S74: (...) wie Aufheizung der Erdatmosphäre, die Vergrößerung des Ozonlochs
02 die Abholzung der Regenwälder und um nur n paar Dinge zu nennen (...)
- 01 S45: (...) dass man deren Integration dann äh # erleichtern müsste und dass dazu dann
02 eben auch gehört denen halt mit nach/ mit durch nachgewiesene Einschränkungen
03 Wartezeiten oder sonstigen Geschichten dann eben halt auch die deutsche
04 Staatsbürgerschaft zu geben (...)

Beliebigkeitsmarkierung „was weiß ich“

Eine spezielle Untergruppe scheint die „Beliebigkeitsmarkierung“ durch die Formulierung „was weiß ich“ zu bilden. Die Formulierung zeigt auch, wie die anderen Formen, an, dass es eine ganze Menge an Beispielen gibt, in denen zum Ausdruck kommt, dass das Ausgewählte eben ein beliebiges, nicht besonders ausgewähltes Beispiel ist (oder es sich um einige beliebige Beispiele handelt). Die ausgewählten Beispiele sind nur einige unter vielen anderen möglichen, sie sind nicht hervorstechend oder besonders. „Was weiß ich“ kann – siehe die Transkriptstellen unten – auch verknüpft sein mit einer weiteren expliziten Anzeige der Un-

abgeschlossenheit und die Offenheit der Beispielreihe anzeigen. „Was weiß ich“ kann der Beispieläußerung voran- oder nachgestellt sein.

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus den Immigrationsdiskussionen ist „was weiß ich“ der Beispielrealisation vorangestellt, zusätzlich findet sich danach noch ein Fortsetzungsindikator, nämlich „und so weiter“. Spezifiziert wird mithilfe von zwei Beispielen, worauf Immigranten „hilflos angewiesen“ sind.

01 S81: (LAUT UND GENERVT) ja aber die k/ kriminellen Ausländer sind doch
02 in der Minderzahl die meisten kommen doch hierhin und äh und und
03 sind eigentlich erst mal hilflos sind angewiesen auf äh was weiß ich
04 Beratungsstellen auf Ämter auf vielleicht äh äh äh Dolmetscher und so weiter
05 das das das das mit der Kriminalität das is ja ein ganz kleiner Prozentsatz

Im nächsten Gesprächsausschnitt wird der Wohnungsbau als Beispiel für alternative Verwendungszwecke für Geld, das zur Zeit für Rüstung ausgegeben wird, benannt. Hier ist „was weiß ich“ mit „oder“ eingeleitet, es wird damit deutlich, dass es aus der Sicht von S97 noch andere, alternative Zwecke gibt, was den Status als Beispiel zusätzlich verdeutlicht. Durch „für irgendso Struktur“ wird einerseits noch einmal das relativ vage Allgemeine „was anderes“ als „Struktur“ reformuliert, durch „irgendso“ aber ebenfalls auf die Existenz weiterer Beispiele verwiesen.

01 S97: dass man noch en (---) eine Richtung ich hab dich jedes Jahr
02 ich guck diesen # Haushalt da ne und da wird für die Rüstung 51 Milliarden
03 irgendwie was zu wo ich mir entsinnen kann ja und des brauchen wer doch jetzt
04 nicht mehr meine ich ja
05 S98: mhm
06 S97: ja des [des is] richtig ja können mer da die Hälfte o/ oder
07 S98: [mhm]
08 S97: oder zwei Drittel könnte man da # für was anderes verwenden
09 S98: und dann Drittel
10 S97: f/ zum Bau von Wohnungen oder was weiß ich für irgendso Struktur ne

S63 zeigt am Beispiel auf, was es auf der Ebene konkreten Verhaltens heißen kann, wenn eine Ausländergruppe ihre Kultur bewahren will: Dies zeigt er am Beispiel der türkischen Immigranten auf, die „nur Türkisch sprechen wollen nur das Nötigste an Deutsch“ (Zeile 5 / 6). Er bringt zum Ausdruck, dass er ein Verhalten diesen Typs unproblematisch findet.

01 S63: (...) aber bei Ausländern wird irgendwie erwartet
02 dass die sich so in das deutsche Leben irgendwie integrieren
03 dass sie die Sprache lernen und und dann kontaktfreudig gesellig und so
04 aber wenn es welche gibt die das halt net wollen und und ihre Kultur bewahren
05 indem se halt was weiß ich nur Türkisch sprechen wollen nur das Nötigste
06 an Deutsch dann denke ich sollte man die auch lassen (...)

Im letzten präsentierten Gesprächsausschnitt ist „was weiß ich“ wieder der Beispieläußerung vorangestellt, auch hier folgt der Beispielrealisation zusätzlich ein Indikator für die Unabgeschlossenheit der Reihe, nämlich „und so“.

01 S38: (...) und dann gibt=s wieder irgendeine neue Aufgabe wo es heißt wieder
02 Geld locker zu machen was weiß ich jetzt wieder für (- -)
03 und zwischenzeitlich war=s noch der Golfkrieg und so

- 04 und ich mein äh # die Frage is wie man wie man diese Probleme (- - -) mal anpackt
 05 ohne dass ständig irgendwelchen ver/ # verschlafenen Lösungen hinterher (...)

6.1.2.2. Kollokationen mit „zum Beispiel“

„Zum Beispiel“ erscheint im sprachlichen Kontext kollokativ öfters zusammen mit verschiedenen Konnektoren wie etwa „wenn zum Beispiel“ oder „weil zum Beispiel“ (vgl. u.g. Liste). Die Interpretation solcher Verbindungen muss einzelfallbezogen erfolgen. Die vorgefundenen Verbindungen können direkt aufeinander folgen, d.h. der Konnektor und „zum Beispiel“ stehen unmittelbar nebeneinander oder es können verschiedene Äußerungsteile dazwischen geschaltet sein. Die nachfolgende Auflistung zeigt die in der Analyse vorgefundenen Formen:

- Adversative Konstruktion: *aber zum Beispiel / aber (...) zum Beispiel*
- Explikative Konstruktion: *also zum Beispiel / also (...) zum Beispiel, nämlich zum Beispiel*
- Instrumentale Konstruktion: *anhand zum Beispiel, dadurch zum Beispiel, indem zum Beispiel / indem (...) zum Beispiel*
- Kausale Konstruktion: *da zum Beispiel / weil zum Beispiel*
- Konditionale Konstruktion: *wenn zum Beispiel / wenn (...) zum Beispiel*

Das „Beispielhafte“ in solchen Fällen kann sich aber nur darauf beziehen, dass der genannte Grund, die genannte Folge, die genannte Bedingung, das genannte Ziel etc. nur ein Element aus einer größeren Menge ist. „Weil zum Beispiel“ kennzeichnet dann etwa, dass das Nachfolgende aus Sprechersicht als ein Beispiel für eine (unter mehreren anführbaren) Begründungen oder Erklärungen verstanden werden soll. Warum aber wird in solchen Fällen überhaupt „zum Beispiel“ vorangestellt, welchen kommunikativen Sinn hat ein solches Handeln? Folgende generelle Erklärungshypothesen kommen dafür in Betracht:

- Die Verwendung von „zum Beispiel“ hat rhetorische Funktion, da damit ja impliziert wird, dass der Sprecher / die Sprecherin noch mehr Gründe, Folgen, Mittel, Bedingungen etc. kennt, also sozusagen noch argumentativ „nachlegen“ könnte – auch wenn dies vielleicht gar nicht der Fall ist.
- Das angeführte Beispiel ist eine besonders *typische* Begründung der allgemeineren Aussage oder das angeführte Beispiel ist eine besonders *typische* Folge dessen, worauf es sich bezieht – es sind im Sinne Keplers Beispiele für Situationstypen. Die angeführten Gründe, Folgen, Mittel sind „gute Beispiele“, aus denen man ähnliche Gründe, Folgen, Mittel „erraten“ kann.

Im Folgenden sollen einige Verbindungen exemplarisch genauer betrachtet werden.

Fallanalyse 1: anhand + zum Beispiel

Die Mittel, das „wodurch“ wird im folgenden Gesprächsausschnitt durch ein Beispiel aufgezeigt:

- 01 S65: weil ich da das Gefühl hatte jetzt weiß man endlich wieder wer man ist
 02 vorher wusste man das nich und vorher hat man das auch in in dem Unterricht nich
 03 oder in der Schule sagen wir im Schulunterricht nich so eindoktroiert bekommen
 04 wie zum Beispiel Franzosen die sehr stolz auf ihre Nationalität sind
 05 sondern man war halt immer vorsichtig was weil also aufgrund der
 06 geschichtlichen Situation und ähm nach dieser Vereinigung weiß man halt wieder

07 wozu es sich lohnt deutsch zu sein und ich hab halt ne Angst oder
 08 beziehungsweise merk ich das auch dass anhand zum Beispiel solcher Bücher
 09 wie ähm nicht ohne meine Tochter und diese Filme die dann da auch entstehen
 10 ähm also ein ganz undifferenziertes ähm Sehen gegenüber Ausländern verbreitet
 11 wird und und sehr gut sich platziert ja

S65 behauptet, dass „ein ganz undifferenziertes Sehen gegenüber Ausländern verbreitet wird und sehr gut sich platziert“. Wie diese Verbreitung nach Ansicht von S65 erfolgt, wird durch die Beispielverwendung erklärt. Was exemplifiziert wird, sind hier die *Mittel* oder die *Instrumente* der Verbreitung, nämlich Bücher wie „Nicht ohne meine Tochter“. Das Allgemeine, das, worauf sich das Beispiel bezieht, wird also semantisch durch den Konnektor *anhand* deutbar, *anhand* in seiner lexikalischen Bedeutung wird bei Bünning (1996) als „mittels, mit Hilfe von, durch“ beschrieben. „Anhand zum Beispiel“ verweist in diesem Kontext entsprechend auf ein Mittel, mit dem die zuvor angesprochene negative Entwicklung vorangetrieben wird – und dies sind im obigen Gesprächsausschnitt Bücher. Welche Art von Büchern dies ist, wird wiederum exemplifiziert durch einen bestimmten Titel, nämlich durch Bücher und Filme wie „Nicht ohne meine Tochter.“ Dieses eine Buch dient zur Plausibilisierung des gesamten instrumentalen Zusammenhangs, es war zum Zeitpunkt der Erhebung auf allen Bestsellerlisten, wurde kritisch diskutiert und sogar verfilmt. Es geht um eine Frau, die einen Mann moslemischen Glaubens heiratet und ihm in sein Heimatland folgt. In der Familie des Mannes lebt sie nach ihrer Beschreibung wie eine Gefangene und flieht schließlich mit ihrer Tochter auf abenteuerlichen Wegen.

Fallanalyse 2: indem + zum Beispiel

Die Beispiele zeigen in den folgenden Gesprächsausschnitten Möglichkeiten auf, wie etwas zu Stande kommt, wie etwas verhindert wird oder wie man handeln kann. Für *indem* findet sich in der Grammatik von Engel (1991, S. 719) die Beschreibung als Subjunktor, der den Nebensatz-Sachverhalt als *Mittel* zur Erreichung des Obersatz-Sachverhaltes kennzeichnet. Bei Bünning (1996) wird die Bedeutung als Konjunktion umschrieben mit „gibt die Art und Weise, einen (Lösungs-)Weg an; gibt an, wie etwas erreicht, getan wird“ (S. 561). Im folgenden Gesprächsausschnitt steht das im Beispiel Thematisierte in diesem Sinne als Beispiel für Wege, etwas zu tun.

01 S62: und zweitens bin ich für ne bessere Reglementierung betreffs der Integration
 02 der Ausländer weil ich denke es gibt sehr viele Dinge die eigentlich #
 03 die ganze Problematik verschlimmern indem zum Beispiel *Asylanten nicht*
 04 *arbeiten dürfen wenn sie hier sind* und indem *sie auch* zum Beispiel *# sehr oft*
 05 *sprachlich sich mit der Integration schwer tun* das sind sehr viele Sachen die sie
 06 halt sehr unbeliebt machen und das erschwert die ganze Sache #

Das Allgemeine, auf das sich das Beispiel bezieht, ist hier erkennbar als die Äußerung „es gibt sehr viele Dinge, die eigentlich die ganze Problematik (hier: Integration) verschlimmern“ (Zeile 2-3). Die Beispiele „fehlende Arbeitserlaubnis“ und „mangelnde Sprachkenntnis“ sind Beispiele für die realen Möglichkeiten, durch die die Problematik verschlimmert wird. Es gibt nach der Beispielpräsentation eine Art Paraphrase des Allgemeinen, in der benannt wird, was den Beispielen gemeinsam ist und erklärt, warum sie zur Verschlimmerung „geeignet“ sind: Es sind Sachverhalte, die „unbeliebt machen“ (zu diesem Realisierungsmuster vgl. ausführlich Kapitel 7.1.4.).

Ganz ähnlich zeigt auch im folgenden Textbeispiel die Beispieläußerung, die auf „indem zum Beispiel“ folgt, „Wege“ auf, wie etwas getan wird, nämlich wie man jemandem zeigen kann, dass er / sie nicht „in das Land gehören“ – und durch das Anzeigen des Beispielstatus ist zugleich ausgedrückt, dass es noch mehr „Wege“ gibt, die in irgendeiner Form „ähnlich“ den genannten sind:

01 S65: (...) ich war halt selber schon mal Ausländerin in dem Sinne
 02 weil ich halt in dem andern Land gearbeitet hab und zwar in der Schweiz
 03 und hab da halt mitgekriegt irgendwie, was es heißt also nicht in das Land zu
 04 gehören indem zum Beispiel *man einfach so was haben musste wie n*
 05 *Ausländerausweis oder man musste wahnsinnig viel Geld bezahlen um ne*
 06 *Untersuchung mitmachen zu können damit man halt einreisen durfte* und ähm
 07 also aus der Position heraus und zwar war das direkt nach der Schule da war
 08 ich neunzehn ähm hab ich halt irgendwie mir gedacht das kann ja wohl nicht sein
 09 dass man also irgendwie als Mensch zweiter Klasse behandelt wird

Auch im folgenden Gesprächsausschnitt wird wieder ein Weg beispielhaft skizziert, nämlich wie türkische Immigranten in der Sicht von S63 versuchen, ihre Kultur zu wahren. Auch hier ist der Bezugspunkt für das Allgemeine semantisch der Konnektor „indem“; die Semantik von indem ermöglicht die Deutung des Beispiels als Beispiel für einen Weg, eine Art und Weise, ein Element in einem größeren „Verhaltensrepertoire“, wie Immigranten ihre Kultur bewahren wollen:

01 S63: (...) aber bei Ausländern wird irgendwie erwartet
 02 dass die sich so in das deutsche Leben irgendwie integrieren
 03 dass sie die Sprache lernen und und dann kontaktfreudig gesellig und so
 04 aber wenn es welche gibt die das halt net wollen und und ihre Kultur bewahren
 05 indem se halt was weiß ich *nur Türkisch sprechen wollen nur das Nötigste*
 06 *an Deutsch dann denke ich sollte man die auch lassen (...)*

Fallanalyse 3: weil + zum Beispiel

Die Konstruktion „weil + zum beispiel“ fand sich in meinem Untersuchungskorpus nur selten. S41 gibt, angeschlossen durch „weil zum Beispiel“ im nachfolgenden Gesprächsausschnitt eine Erklärung dafür, warum Kindern moslemischen Glaubens nach seiner Ansicht von den Eltern die Teilnahme an Schulausflügen untersagt wird. Die Beispieläußerung stellt eine Erklärung für das behauptete Eltern-Verhalten dar. Durch die Rahmung der Erklärung als Beispiel verweist Sprecher 41 darauf, dass es noch andere Gründe für das Verbot gibt, bzw. die ähnlich diesem sind, auf ähnlicher Ebene liegen. Hier zeigt sich wieder, dass sich die Ähnlichkeit der Beispiele untereinander keinesfalls auf bestimmte Merkmale bezieht. Ähnliche Beispiele in diesem Fall wären wohl welche, die sich auf kulturelle oder religiöse Unterschiede beziehen, die Beispiele sind, wie Keppler (1988) und Willer / Ruchatz / Pethes (2007) es formuliert haben, Beispiele für einen Situationstyp. Dass nicht nur ein Grund für das Ausflugsverbot anführbar wäre, wird zusätzlich durch „schon deshalb“ deutlich gemacht:

01 S41: (...) ich meine es sind ja sehr Leute sehr viel Leute die sind ja nicht religiös
 02 in unserm Sinne der in der Regel doch ziemlich liberal gehandhabt wird
 03 die Religion die liberal gehandhabt wird sondern es sind ja wirklich
 04 ganz extreme Positionen von denen alles ab/ abhängt
 05 und wenn eben wie gesagt wenn Kinder äh nicht an Ausflügen teilnehmen dürfen

06 die dürfen schon deshalb nicht weil sie da zum Beispiel unter Umständen
 07 Fleisch serviert kriegen gut dann kann man kann man das ja so regeln
 08 dass an dem Tag da eben nicht Fleisch gibt aber man kann nicht nach einem Kind
 09 alles andere dann richten sondern das Kind wird dann zu Hause gehalten (...)

Schütte / Spiegel (2003) und Spiegel (1999) haben in ihren Untersuchungen festgestellt, dass Beispiele in Schülerdiskussionen primär in argumentativ-explikativer Funktion verwendet werden, „Argumentieren mit Beispielen heißt in der Alltagsargumentation im weitesten Sinne fast ausschließlich Begründen mit Beispielen“ heißt es verallgemeinernd bei Schütte / Spiegel (2002, S. 46). Dabei wird – so die Autoren – eine Behauptung oder Stellungnahme durch Beispiele begründet, und dieser Begründung geht, so stellen Schütte / Spiegel fest, häufig ein kausaler oder konditionaler Konnektor voraus (*weil zum Beispiel / wenn zum Beispiel*). Sie sprechen dieser Art zu begründen eine besondere Anschaulichkeit zu: „Begründungen, die durch Beispiele präsentiert werden, haben aufgrund der Konkretheit der Beispielwelt im Vergleich zu allgemein formulierten Argumenten einen stark anschaulich-explizierenden Charakter“ (Spiegel / Schütte 2002, S. 39).

Hier muss man m.E. aber jeweils im Einzelfall analysieren: Im oben angeführten Gesprächsausschnitt wäre die gelieferte Erklärung („weil sie da (...) unter Umständen Fleisch serviert kriegen“) völlig unabhängig von der Rahmung als Beispiel „konkret“ und „anschaulich“. Man kann hier nicht davon sprechen, dass – in der Redeweise Schütte / Spiegels – die Begründung „durch“ ein Beispiel präsentiert wird. „Weil sie da (...) unter Umständen Fleisch serviert kriegen“ würde auch ohne „zum Beispiel“ eine Erklärung für das behauptete Elternverhalten darstellen, „zum Beispiel“ ist für die argumentativ-explikative Funktion sozusagen „überflüssig“. Durch die Verwendung von „weil zum Beispiel“ gibt S41 „nur“ zu verstehen, dass es aus seiner Sicht noch mehr, vielleicht sogar auch gewichtigere Gründe („schon deshalb“) für das Ausflugsverbot gibt. Ein „Begründen durch Beispiele“ liegt in solchen Fällen nicht vor, denn ein durch „weil zum Beispiel“ eingeleiteter Grund ist funktional eben ein Grund (und kein Beispiel). „Beispiel“ ist der Grund nur insofern, als dass er ein Beispiel für einen von mehreren möglichen, aber nicht genannten Gründen darstellt.

Fallanalyse 4: wenn + zum Beispiel:

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird „wenn“ konditional verwendet, so wie etwa bei Bunting (1996) mit „gesetzt den Fall“ umschrieben:

01 S48: (...) ne al/ also ich würd sagen
 02 da würd ich irgendwo sehn dass da Grenzen der Religionsausübung äh beginnen
 03 wenn jetzt zum Beispiel ein türkischer Vater # äh verlangen würde #
 04 dass auch die ## die türkischen und deutschen Mädchen in einer Schulklasse
 05 die sich nicht zum Islam bekennen auch einen Schleier anlegen (...)

Wie in Kapitel 7.1.3. ausgeführt, wird der „Beginn“ der Grenze der freien Religionsausübung gar nicht in Form einer allgemeinen Aussage formuliert, sondern nur durch das Beispiel erläutert. Etwas Allgemeineres kann aus dem Beispiel selbst erkannt werden, hier könnte man interpretieren, dass die Grenze der Religionsfreiheit für S48 dann erreicht ist, wenn die Angehörigen einer bestimmten Religion Anders- oder Nichtgläubigen bestimmte Regeln ihrer Religion vorschreiben wollen. Auch hier verweist m.E. das Beispiel auf die Existenz ähnlicher Typen von Situationen: Wenn der Adressat die Reihe fortsetzen könnte, hat er eine Vorstellung von den Grenzen der Religionsausübung im Sinne des Sprechers entwickelt – auch

ohne dass der Sprecher das Allgemeine genauer benennen kann oder muss (vgl. auch Kapitel 7.3.1.) – man könnte sich z.B. hier vorstellen, dass ein dem Beispiel ähnlicher Fall wäre, wenn sowohl deutsche als auch türkische Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen dürften. Ähnlich wie oben bei „weil zum Beispiel“ ist der wenn-Anschluss ohne „zum Beispiel“ denkbar. Das imaginierte „Schleiergebot“ ist nur *ein* Beispiel für potentielle Grenzüberschreitungssituationen, denn sicherlich ist, wenn man die Grice'schen Maximen zugrunde legt, nicht anzunehmen, dass S48 zum Ausdruck bringen will, dass das Schleiertragen die einzige Bedingung für die „Grenzüberschreitung“ ist. Zudem spricht S48 im Plural von „Grenzen“ und dass sie mit dem imaginierten Schleier-Gebot „beginnen“ würden – es also mehr als diesen einen Fall gibt, womit indirekt ein typischer Beispielindikator vorliegt, es kommt nämlich damit die Fortsetzbarkeit der „Reihe“ zum Ausdruck.

Überblick: Formen des display und Indikatoren des Beispielstatus

Die eigene Korpusauswertung und die Ergebnisse früherer linguistischer Analysen ergeben, dass es Merkmale und Indikatoren für Beispielverwendungen auf verschiedenen Ebenen gibt. Ein eindeutiges *display* liegt m.E. allerdings nur im Fall von metasprachlichen Äußerungen wie „zum Beispiel“ und ähnlichen Formulierungen vor. Es gibt vor allem auf lexikalischer Ebene daneben eine Reihe von Indikatoren, die häufig mit Beispielverwendungen einhergehen und deshalb bei der Deutung einer Äußerung – je nach Verwendungskontext – Hinweischarakter haben können. Im Folgenden wird ein auflistender, zusammenfassender Überblick über verschiedene Phänomene gegeben, die bei der Deutung einer Äußerung als Fall von Beispielverwendung herangezogen werden können:

Äußerungsorganisatorische Ebene

- Nach Schütte / Spiegel (2002) sind Beispiele häufig realisiert als Einschub bzw. Parenthese (ggf. mit elliptischer, schlagwortartiger Benennung). Im hier untersuchten Korpus konnte allerdings keine besondere Bevorzugung dieser Form beobachtet werden, zumal dies nur für „kurze“ Beispiele zutreffen kann und eine satzartige Äußerung vorliegen muss.
- Beispiele sind nach Schütte / Spiegel (2002) oft positioniert nach Aussagebehauptungen, an zweiter Stelle nach Beginn des Sprecherbeitrags. Neben dieser Form finden sich im hier untersuchten Korpus allerdings auch viele andere Varianten (vgl. dazu Kapitel 7).
- „Zum Beispiel“ weist nach (Caffi / Hölker 1995) i.d.R. kataphorisch voraus auf folgende Information innerhalb eines Äußerungskontextes – auch diese Beschreibung trifft nur einen Teil der empirische Realität.
- Beispiele sind nach Lyons (1989) oft realisiert als eine Schilderung einer Vielzahl von Fällen, dies lädt zur Regelbildung ein. Auch hier gibt es natürlich auch andere Formen der Beispielverwendung, gerade einzelne Beispiele sind in natürlichsprachigen Kontexten häufig zu beobachten.

Darstellungsmodus

- Mit Beispielen ist nach Schütte / Spiegel (2002) ein Wechsel im Darstellungsmodus vom Allgemeinen hin zum Konkreten verknüpft. Auch dies ist ebenfalls nicht immer gegeben, das „Besondere“ oder „Einzelne“ ist nicht zwangsläufig „konkret“.

Thematische / argumentative Struktur

- Müller / di Luzio (1995) beschreiben als ein Muster der Beispielverwendung die Formulierung einer Konklusion am Ende bzw. auch am Anfang. Auch hier liegt wieder nur *eine* mögliche Form der Beispielverwendung vor (vgl. ausführlich dazu Kapitel 7.1.4.).
- Mit Beispielverwendung ist nach Schütte / Spiegel (2002) eine (Neu-)Fokussierung mit Hilfe eines einzelnen Ausdrucks verknüpft. Fokussierung ist auch hier kein auf Beispielverwendung beschränktes Gesprächsverfahren.
- Deppermann / Lucius-Hoene (2002) beschreiben die argumentative Makrostruktur einer biographischen Erzählung als „Induktion“ auf der Basis von Beispielen. Auch dies ist eine der vielfältigen Erscheinungsweisen von Beispielverwendung.

Äußerungsebene

- Direkte Indizierung der Funktion / explizite, lexikalische und lexikalisierte Markierung des Beispielstatus einer Äußerung durch wortwörtliche Verwendung des Lexems Beispiel („zum Beispiel“, „beispielsweise“, „als Beispiel“ u.ä.) oder durch Verwendung von „etwa“, „wie“ und „so wie“.
- *Kontextuell deutbare lexikalische Indikatoren*: Nachfolgend werden die in diesem Kapitel am eigenen empirischen Material beobachteten und wenigen in der Literatur erwähnten Indikatoren aufgelistet. Diese sind nach meinem Verständnis weder in jeder Beispieläußerung zu finden noch notwendigerweise mit Beispielverwendungen verknüpft. Es handelt sich um einzelne Lexeme, Wendungen und bestimmte Formulierungen, die in entsprechendem Kontext die Interpretation einer Äußerung als Fall von Beispielverwendung plausibilisieren können.
 - Explizite Bezugnahme auf einen „Fall“
 - Ausdrücke zur Kennzeichnung einer unvollständigen, fortsetzbaren Aufzählung oder offenen Menge („und so weiter“, „und so“ u.ä.)
 - Explikationssignal „das heißt“
 - „Ausdrücke des Kennens, des (gemeinsamen) Wissens, der Vertrautheit“ (Brünner / Gülich 2002, S. 41)
 - Ausdrücke des Erlebens, Erfahrens, Erinnerns, die Rückbindung an gemeinsames Wissen bedeuten (nach Brünner / Gülich 2002, S. 41 f.)
 - Wahrnehmungsaufforderungen an den Adressaten unter Verwendung von „sehen“, „schauen“, „gucken“, „gehen“ u.ä.
 - Formulierungsmuster „sagen + ich + mal“ und „sagen + wir + mal“
 - Formulierungsmuster unter Verwendung von „denken an“
 - Beliebigkeitsmarkierung „was weiß ich“

Stark handlungsleitend bei der Deutung ist letztendlich immer ein implizites oder explizites, vorgängiges Konzept von „Beispiel“, denn schon einfachste Annahmen wie die, dass das Anzeigen des Beispielstatus durch „zum Beispiel“ immer *vor* der Beispieläußerung zu finden ist, erweisen sich empirisch als nicht haltbar.

6.2. Relevantmachen der Beispiel-Quelle

In der Alltagskommunikation kann jeder Sachverhalt, jedes Erlebnis, jedes Gerücht, jede historische Begebenheit zur Exemplifizierung herangezogen werden. Wenn sich Beispiele auf die reale Welt und das menschliche Handeln beziehen, so gehört, wie die Analyse zeigte, zum BEISPIEL PRÄSENTIEREN in einer Vielzahl von Fällen auch die Angabe der „Quelle“ des Wissens. Quellenangaben dienen, so meine Interpretation, in der Regel der Verstärkung der Glaubwürdigkeit und bieten Gelegenheit zur Selbstdarstellung. Durch Quellenangaben wird die Geste des nach außen, Über-den-aktuellen-Diskurs-Hinausweisens, die schon in der antiken Rhetorik thematisiert und auch z.B. nach Lyons (1989, S. 4, vgl. Kapitel 3.4.4.) mit Beispielverwendung verknüpft ist, besonders relevant gemacht. Die Beispiele erscheinen durch Quellenangaben umso unverrückbarer ein Bestandteil „der Realität“ zu sein – es ist, wie Lyons (1989, S.29) es formuliert, als würden die Kommunikationsbeteiligten auf die Welt, wie sie „wirklich“ ist, schauen.

Prinzipiell können aufgrund der vorgefundenen „Quellenangaben“ verschiedene explizierte Herkunftsbereiche des Wissens um die Beispielsachverhalte unterschieden werden:

- Der Sprecher / die Sprecherin macht gar keine „Quellenangaben“. Das heißt entweder, dass der Sprecher / die Sprecherin die geschilderten Sachverhalte als Bestandteil des allgemeinen Welt- und Kommunikationswissens ansieht und davon ausgeht, dass es sich um gemeinsames, mit dem Kommunikationspartner geteiltes Wissen handelt oder dass der Sprecher / die Sprecherin sich selbst und seine / ihre Sachverhaltsdarstellung ohne Weiteres als glaubwürdig ansieht.
- Der Sprecher / die Sprecherin nennt explizit ein öffentliches Medium (Zeitung, TV etc.) als Quelle seines / ihres Wissens. Im Immigrationskorpus wurden Zeitungen häufiger als Quelle explizit benannt.
- Der Sprecher / die Sprecherin macht deutlich, dass es sich bei den geschilderten Beispielsachverhalten um selbst erlebte oder beobachtete Ereignisse und Erlebnisse handelt, er / sie also eine Art „Augenzeuge“ oder „Bürge“ darstellt.
- Als Quelle expliziert wurden im Korpus auch vereinzelt dritte Personen, mit denen der Sprecher in Kontakt war oder allgemeines „Hörensagen“.

6.2.1. Keine Quellenangabe

In der Mehrzahl der analysierten Fälle gibt es keine sprachlich explizite Quellenangabe. Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt jedoch deutlich, dass die Sprecherin selbstverständlich von der Faktizität des Geschilderten ausgeht. S28, eine 25-jährige Studentin, führt zur Stützung ihrer Behauptung, mit der sie eine Art „Wirtschaftsregel“ formuliert, beispielhaft die wirtschaftlichen Verhältnisse in Schweden an. Alle Behauptungen über die Lage in Schweden werden als gesichertes und geteiltes Wissen unterstellt:

- 01 S28: (- - -) ich seh das als Gefahr an ja ich seh das als Gefahr an äh ##
02 weil=s ganz einfach so is je stärker man die Steuern # beansprucht für Sozialhilfen
03 für Ausländer um so mehr Steuern musste erheben und umso mehr Steuern du
04 erhebst um so weniger Leistungsanreiz ist da um überhaupt zu wirtschaften ne
05 das heißt irgendwann *du siehst es in Schweden*
06 *wo Spitzensteuersätze von fünfundsiebzig Prozent vorliegen*

07 *wo letztendlich keiner mehr motiviert ist wirklich was zu leisten*
08 *und es nimmt jeder aus dem sozialen Topf raus # und keiner will mehr reinzahlen*
09 *und Schweden is damit irgendwo am Pleitegehen die werden das ändern (- - -)*

Damit ist natürlich nicht gesagt, dass die so präsentierten Beispiele immer unwidersprochen bleiben, aber S28 geht offensichtlich von einer gemeinsamen Perspektive aus (metaphorisch sogar aus dem Herkunftsbereich der visuellen Wahrnehmung übertragen: „du siehst es“); sie scheint von einer gemeinsamen Weltsicht auszugehen. Hier wird die „Geste“ des Nach-außen-Weisens metaphorisch konzeptualisiert als Nach-außen-Schauen.

6.2.2. Eigene Person als Quelle für direkte Beobachtungen und Wahrnehmungen

Besonders wirkungsvoll sind Beispiele häufig dann, wenn sie aus eigener „Empirie“ stammen, d.h. die Sprecher selbst Zeugen und Gewährsleute sind. Sie berichten über angeblich selbst erlebte, wahrgenommene und beobachtete Ereignisse. Darauf verweisen bereits Müller / di Luzio (1995), die herausstellen, dass die Erzählforschung gezeigt hat, dass eine Erzählung, in der ein Ich-Erzähler Zeugnis darüber ablegt, was er selbst erlebt und mit eigenen Augen gesehen hat, den starken Eindruck von Realität und Wahrheit erzeugt:

„that the narrative configuration, where the story-teller is also main protagonist and gives a first person testimony of what he has personally experienced or ‚seen with own eyes‘, may be a basic configuration. It may contribute to ‚naturalize‘ the evidence of a story and produce a particular strong impression of reality and truth“ (Müller / di Luzio 1995, S. 133).

Dies betont auch Quasthoff (1980a) in Bezug auf Alltagerzählungen, die als Beleg fungieren, sie verweist darauf, dass es zu den Basisregeln gehört,

„daß des Sprechers Hinweis auf seine „Zeugenrolle“, auf den eigenen Augenschein, als eine Art Evidenz für die Wahrheit des Gesehenen bzw. Gewußten genommen und nicht weiter hinterfragt wird, es sei denn, die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer ist derart gestört, daß selbst die Basisregeln der Kooperativität außer Kraft gesetzt sind“ (Quasthoff 1980a, S. 161f., Hervorh. H.R.)

Deppermann / Lucius-Hoene (2003) meinen ebenfalls, dass speziell Erzählungen, die durch Augenzeugenschaft und unmittelbares Erleben gekennzeichnet sind, in der „Epistemologie unserer Kultur“ (S. 132) ein besonderer Stellenwert zugemessen wird (vgl. genauer Kapitel 4.8.).

Im Korpus zeigte sich, dass diese „Augenzeugenschaft“ auch bei Beispielen eine Rolle spielt, die nicht in Form von ausgearbeiteten Erzählungen und Geschichten realisiert werden. Sie hat prinzipiell Bedeutung für die Glaubwürdigkeit des Dargestellten, unabhängig von der Form der Beispielpräsentation. Die Auswertung der Befragung der Diskutierenden der Immigrationsdiskussionen ergab ebenfalls, dass „Eigenbeispiele“, die auf eigenen Erfahrungen des Beispielpräsentanten basieren, bewusst als Kategorie wahrgenommen und stets als glaubwürdig eingestuft wurden (vgl. dazu Kapitel 8).

Die eigene Person wird als Wahrnehmungsquelle für die dargestellten Sachverhalte, wie die Analyse zeigt, in Verbindung mit Beispielpräsentation häufig explizit thematisiert. Dies wird an den nachfolgenden Gesprächsausschnitten gezeigt. Im Anschluss an Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) kann man vermuten, dass die eigene Zeugenschaft seitens des Sprechers besonders dann relevant gemacht wird, wenn die in Frage stehende Behauptung oder Bewertung von ihm als strittig antizipiert wird oder sich im Gespräch als strittig erwiesen

hat, die Beispiele also im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca beweisende Funktion haben sollen.

„ich hab Frauen auf der Straße klopfen sehen“

In der folgenden Diskussion aus dem Immigrationskorpus fordert S19 (ein 50-jähriger Lehrer) eine Verbesserung des Lebensstandards in den Herkunftsländern von Immigranten durch „Hereinbringen“ von Know-how (Zeile 03/04), da es nicht möglich sei, alle Menschen, die in schlechten wirtschaftlichen Verhältnissen leben, aufzunehmen, „da # könnten wir ja die halbe Welt # ich übertreib jetzt mal bewusst (...) die halbe Welt könnt man da aufnehmen“, meint er (Zeile 11 / 14).

Zusätzlich begründet S19 diese Ansicht damit, dass eine bestimmte „Kategorie“ von Menschen gar nicht die Chance auf Auswanderung hätten (später in der Diskussion bezeichnet er diese Gruppe als „die wirklich Armen“). „Diese Leute“, wie er die im Beispiel beschriebenen „steineklopfenden Frauen“ im Anschluss an die Beispielpräsentation kategorisierend benennt (und damit also auf etwas Allgemeineres Bezug nimmt) beschreibt er mittels eines Beispiels. Er schildert dabei eine eigene Beobachtung. Seine Augenzeugenschaft wird durch die Verwendung von *sehen* in „ich hab Frauen auf der Straße Steine klopfen sehen“ (Zeile 16) hervorgehoben.

- 01 S19 grad darauf würd ich antworten
02 dass ich da voll der Meinung bin
03 man sollte versuchen in den Ländern Know-how reinzubringen
04 dass in den Ländern der Lebensstandard besser wird
05 denn wenn man alle armen Leute
06 und darauf läuft=s ja hinaus
07 wer verlässt denn seine Heimat wenn nicht irgendwelche materiellen
08 oder auch asylantische Gründe dahinter liegen die das Leben bedrohen
09 da is=es ja find ich auch berechtigt
10 aber wenn=s wirtschaftliche Gründe sind
11 da # könnten wir ja die halbe Welt #
12 ich übertreib jetzt mal bewusst
13 **ich ha/ war in Sri Lanka ##**
14 die halbe Welt könnt man da aufnehmen
15 um den Satz abzuschließen
16 *ich hab Frauen auf der Straße klopfen sehen*
17 *die haben im im Straßenbau gearbeitet die haben Steine geklopft*
18 und ich meine diese Leute die kommen niemals hierher die haben gar net die
19 Chance # äh [Leute die aus]
20 S20 [gut das is jetzt] ne andere Frage, wie die [Leute herkommen]
21 S19 [ja gut aber (- - -)]

S19 inszeniert sich hier auch als weltläufig, er hat persönliche Kenntnis über die Lebensumstände in einem relativ „exotischen“ Land – die konkrete Schilderung, die dem Beispiel Präsenz im Bewusstsein verschafft, sorgt zudem für ein „affective loading“ (vgl. Günthner 1995, Kapitel 4.4.) der Darstellung. S20 geht auf das Beispiel allerdings nicht direkt ein, bestreitet aber auch nicht die Faktizität der Darstellung, sondern versucht, den Fokus zu verschieben und den von S19 angesprochenen Aspekt aus dem Gespräch auszugrenzen: „das is jetzt ne andere Frage wie die Leute herkommen“ (Zeile 21).

„aber ich kenn viele Leute“

Der folgende Ausschnitt macht die „Beweisqualität“ des persönlich Erlebten besonders deutlich. S7 (eine 30-jährige Sängerin) zweifelt die generalisierende Behauptung von S8 (einer 60-jährigen, ehemaligen Lehrerin) an, dass es Immigranten gebe, die nur Leistungen beziehen und nichts arbeiten wollten. Sie tut dies, indem sie konkrete Fälle einfordert - und zwar explizit aus persönlicher Erfahrung: „kennen sie persönlich Leute die die einfach hierherkommen“ (Zeile 14, 16). Im Folgenden findet sich das Transkript zunächst im Überblick:

- 01 S8: (...) aber ich bin trotzdem dagegen dass man äh so die Grenzen öffnet
02 gut von von den Ausländern die sagen wir mal #
03 aus eigenem # äh Antrieb mit eigenem Mitteln #
04 sich hier etablieren wollen und das auch schaffen gut
05 aber nicht hier reinkommen also ich mein
06 was wär denn wenn ich jetzt nach Jugoslawien ginge
07 und sag ich bin Asylant man verfolgt mich
08 ich brauch jetzt Unterkunft ich brauch Essen
09 ich brauch [Kleidung]
10 S8: [na gut] nach Jugoslawien würden auch jetzt auch nicht gehen
11 S7: ja und äh und würde das dort alles bekommen für nichts
12 da würden das [von uns auch einige machen]
13 S7: [also ich ich kenne] äh
14 [kennen sie **kennen sie persönlich**]
15 S8: [und das ist meiner Meinung nach]
16 S7: Leute die die einfach hierherkommen und sagen ich will jetzt das und das?
17 S8: ja das gibt=s äh **persönlich kenn ich die [nicht]**
18 S8 [ja] **ja aber ich kenn viele Leute**
19 *oder einige Leute auch durch das was also **auch von meinem Vater her***
20 *der mit so vielen Leuten zu tun hat die die hierherkommen*
21 *und und versuchen ein ein # auch was dafür zu tun*
22 *und nicht einfach nur zu kassieren oder*
23 S7: ja=ja die sagen das sie wollten was dafür tun [aber]
24 S7: [nein das stimmt] das stimmt
25 *ich meine **ich hab das bisher beobachtet das sind [sehr willige]***
24 S8 [ja] dann deswegen
26 müsste man [rechtzeitig]
27 S7: [**auch zum Beispiel] am Th/ da wo ich arbeite am Theater**
28 *gibt es auch viele Leute aus dem Ausland die sehr willig sind*
29 *und ihre Arbeitskraft sehr [äh auch sehr einsetzen und die das]*
30 S8: [ja gibt=s gibt=s gibt=s]
31 und warum lässt man die zu Hause nicht arbeiten?

Eigene Augenzeugenschaft wird hier von S7 als „ultimatives“ Beweismittel angesehen. Solche eigenen Beobachtungen oder Erlebnisse kann S8 jedoch nicht liefern. Sie behauptet nur, dass Beispiele für die von ihr geschilderte Verhaltensweise „Asylmissbrauch“ existieren (eine relativ häufige Form der Realisierung, vgl. dazu Kapitel 6.4.2.7) und muss die Frage, ob sie aus eigener Beobachtung / Erfahrung solche Menschen kennt, verneinen (Zeile 17):

ja das gibt=s äh persönlich kenn ich die nicht

S7 kann (im Sinne eines Gegenbeispiels, vgl. dazu Kapitel 7.2.1.) dagegen zunächst Beispiele in Form einer typisierenden Beschreibung anführen (S7 beschreibt also auch keine konkreten Einzelfälle). Dass es, wie von S7 behauptet, einen solchen beschriebenen Typ von Asylbewerbern gibt, macht sie durch den Verweis auf eigenes „Kennen“ und eine konkrete Angabe, wo sie solchen Menschen begegnet sei, glaubhaft (Zeile 18/19):

ja aber ich kenn viele Leute oder einige Leute auch durch das was also auch von meinem Vater her
S8 zweifelt die Faktizität des Beispiels an, daraufhin präsentiert S7 ein weiteres Beispiel, das nun das Verhalten konkreter Menschen an ihrem Arbeitsort (ebenfalls typisierend) beschreibt - also etwas, was ihrer eigenen Wahrnehmung direkt zugänglich ist und dadurch höchste Glaubwürdigkeit signalisiert (Zeile 24-25, 27-29):

nein das stimmt das stimmt ich meine ich hab das bisher *beobachtet* das sind sehr willige (...) auch *zum Beispiel am Th/ da wo ich arbeite am Theater* gibt es auch viele Leute aus dem Ausland die sehr willig sind und ihre Arbeitskraft sehr äh auch sehr einsetzen

S8 kommt nun nicht umhin, die Beweiskraft des Beispiels auf argumentativer Ebene anzuerkennen: „ja gibt=s gibt=s gibt=s“ muss sie in Zeile 29 zugestehen. Allerdings führt dies nicht zu einer Veränderung ihrer grundlegenden Einstellung bezüglich der Immigration - sie sähe es am liebsten, wenn die Menschen nicht in Deutschland, sondern „zu Hause“ arbeiten würden (Zeile 30). Die Diskussion wird aufgrund der Zeit danach beendet, so dass eine mögliche weitere Verhandlung der Beispiele von S7 nicht beobachtet werden kann.

„ich hab en Türke gekannt“

Im nächsten Gesprächsausschnitt nennt S132 (ein 63-jähriger Bautechniker) Augenzeugen-Beispiele, die seine These vom „Missbrauch“ von Sozialleistungen durch Immigranten (= AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN) belegen sollen, bzw. er leitet dies – folgt man der Reihenfolge der Realisierung von Beispielen und Allgemeinem – aus seinen Beispielen quasi induktiv ab. S132 hält im gesamten Gespräch lange, von seiner Gesprächspartnerin, einer 74-jährigen ehemaligen Chefsekretärin, nicht unterbrochene Monologe. Die Gesprächspartnerin realisiert selbst nur kürzere Gesprächsbeiträge, sie hat kaum Gelegenheit, ihre wesentlich moderatere Position darzustellen. In ihrem ersten längeren Gesprächsbeitrag äußert sie am Ende:

jetzt is/ geht es ja mehr um des Ausländerproblem und da muss man einfach versuchen einen Weg zu finden wo man dem allen gerecht werden kann dass das net einfach is das is ganz klar aber man kann auch das nicht ehm nicht pauschal sagen die Ausländer (...) oder die Deutschen oder die Alten oder die Jungen (...) und das wird häufig heute so gesagt

Zunächst im Folgenden der erste Teil des Gesprächsausschnitts im Überblick:

01 S132: (...) um nochmals klarzustellen der des des Asylrecht muss erhalten bleiben
02 es is aber en Unding dass ein Ausländer kommt und Asyl sagt
03 und er schon des ganze Verfahren für ihn anläuft
04 ich hab eh eh ich glaube dass hier Interessengruppen am Werke sind/
05 wenn ich in Not bin und en Rechtsanwalt brauch
06 da muss ich Geld bezahlen suchen bis ich einen find
07 es gibt hier Rechtsanwälte die für die Ausländer alles umsonst machen
08 des gibt mir zu denken eh denn die selbst wissen ja nicht
09 wie man des Recht und des ausnutzt
10 ich war zum Beispiel bei mir Betriebsrat gewesen
11 *wir haben sechsendvierzig Putzfrauen beschäftigt*
12 *drei davon waren laufend krank*
13 *und dann ham wir über/ eh gehört*
14 *du die ham die Unionsgaststätte die eh an der Speyerer Straße ham die*
15 *übernommen während denen die krank/ die ham auf zwei Seiten*
16 *ich hab ich hab en Türke gekannt*
17 *der hat eh die die hat/ Deutschland hat denen ne Abfindung gezahlt*
18 *damit sie in die Türkei zurü/ zurückgehen mit Frau und Kind*
19 *da hat er sich en Haus gebaut*

20 *und war sechs Wochen später wieder da*
21 also (der Sinn) is Leute die des missbrauchen

In seinem ersten Augenzeugen-Beispiel erzählt S132 eine knappe Beispielgeschichte, die eine Erzählstruktur mit *gradatio* und Redewiedergabe (wie bei Schwitalla 1991 beschrieben, vgl. Kapitel 4.5.) aufweist. Der Sprecher bringt nicht nur zum Ausdruck, dass es sich um eine reale, selbst erfahrene Geschichte handelt, sondern stellt sich selbst darüber hinaus als seriöse Informationsquelle und Insider dar. Dies tut er, indem er seine Position im Unternehmen als Betriebsratsmitglied thematisiert, in der er Zugang zu Informationen hat, die einem „normalen“ Mitarbeiter nicht zugänglich wären. Sein zweites Beispiel wird ebenfalls explizit als Augenzeugenbericht eingeleitet („ich hab eine Türken gekannt“ in Zeile 16) und hat ebenfalls Erzählstruktur. Abgeschlossen wird die Präsentation dieser Beispiele mit der Kategorisierung eines solchen Verhaltens als „Missbrauch“ (Zeile 21).

„ich war viele Jahre in Amerika“

S132 fährt in seinem „Monolog“ fort und präsentiert ein drittes Augenzeugen-Beispiel, mittels dessen eine weitreichende Geltung beanspruchende Behauptung, nämlich, dass in den USA die multikulturelle Gesellschaft nicht „geklappt“ hätte, gestützt werden soll:

22 ich hab auch vor dem Ausländer mehr Respekt,
23 der selbst es fertiggebracht hat nach Deutschland zu kommen
24 aber wenn sie sich mit dem näher befassen erfahren sie
25 dass sie mit Schlepperorganisationen hierher gekommen sind gell
26 und nu etwas **ich war viele Jahre in Amerika hab auch ne Schwester in Amerika**
27 in Amerika hat die multikulturelle Gesellschaft nicht geklappt
28 *da ziehen sich die Deutschen eh in nen Ghetto zusammen*
29 *ham Gesangverein die Frauen backen Kuchen sitzen beim Kaffee*
30 *die Mexikaner sitzen zusammen*
31 und en Zusammenhalt is Amerika nur wenn Krieg is
32 wenn irgend Gefahr auftaucht dann is bei den eheh en Zusammenhalt
33 aber die multikulturelle Gesellschaft die vielleicht erstrebenswert für manche sein mag
34 is dort nicht durchführbar
35 und ehm # noch etwas je besser es einer Gesellschaft geht
36 um so weniger Herzenswärme umso weniger/
37 wenn ich dran denk was ham wir früher mit den Nachbarn und Bekannten
38 was ham wir zusammengehalten es ging allen schlecht
39 heute fährt jeder/ muß a jeder en größeres Auto fahren muss eh weiter in Urlaub fahren
40 und dann kriegen ja die Leute die kriegen ja Komplexe
41 was? ihr wart noch net in Tur/ in Tunis ihr wart noch net auf den Seychellen?

Wieder wird die Augenzeugenschaft bezüglich der Beispiele im Kontext einer potentiell strittigen Behauptung („in Amerika hat die multikulturelle Gesellschaft nicht geklappt“, Zeile 27) relevant gemacht und besonders betont: „ich war viele Jahre in Amerika hab auch ne Schwester in Amerika“ führt S132 in Zeile 26 sogar noch vor der Formulierung seiner These aus. Danach präsentiert er zwei wie „selbst beobachtet“ wirkende Beispiele für die Segregation von ethnischen Gruppen, die die Geltung der Behauptung stützen sollen: Einmal den Fall der Deutschen, die in ihrem „Ghetto“ ihren Gesangsverein gründen und zusammen Kaffee trinken und zum zweiten den Fall der Mexikaner, über die aber nur ausgesagt wird, dass auch sie „zusammensitzen“. Im Stil der „developing conclusion“ (vgl. dazu Kapitel 4.7 und die Analyse dieses Ausschnitts in Kapitel 7.1.4.) wird die eingangs formulierte These noch einmal wie induktiv abgeleitet und neu formuliert und aspektuiert.

„ich hab zum Beispiel als Betriebsrat bei uns gemerkt“

Der Monolog von S132 geht weiter und „mäandert“ assoziativ zum Thema „Herzenswärme und Zusammenhalt“ (auch hier findet Beispielverwendung statt). Dann nimmt S132 erneut einen abrupten Fokuswechsel vor und kehrt zum „Thema Ausländer“ zurück:

- 42 und jetzt wieder auf die Ausländer zurückzukommen
43 **ich hab zum Beispiel als Betriebsrat bei uns gemerkt**
42 des is net wahr dass die nur in den unteren Lohngruppen drin sind
43 *ich kann ihnen en Türken bringen der is technischer Zeichner*
44 *ich bring Ihnen en Türke und en Ungar der is eh in der Zahnklinik/ Zahnklinik als*
45 *Techniker ich bring Ihnen en andern Türke der is eh Auf/ eh Aufpasser von ner#*
46 *Putzerkolonne*
47 also sich hab da Beispiele erlebt/
48 und noch etwas wir ham wahrscheinlich/ ich kann nichts dafür dass ich Deutscher bin
48 aber mir Deutsche sind ja in der ganze Welt verhasst aus verschiedenen Gründen
49 das hängt auch mit unserer Geschichte zusammen (...)

Auch hier formuliert S132 eine Behauptung, deren Geltung er mit Erfahrungsbeispielen belegt, er selbst habe, so sagt er, „als Betriebsrat“ etwas „gemerkt“ (Zeile 43). Auch hier also wieder ein Augenzeugenbeispiel, der Augenzeuge ist wieder der Sprecher selbst, der sich als Insider und in anerkannter Position („als Betriebsrat“) als besonders glaubwürdig herausstellt. Die Äußerungsgestaltung ist auffällig, durch die dreifach formelhaft verwendete Formulierung „ich kann ihnen bringen / ich bring ihnen“ wird wieder der Realitätsgehalt der Beispiele relevant gemacht. Der Sprecher könnte, so suggerieren diese Formulierungen, die real existierenden Personen, von denen er berichtet, tatsächlich zum Beweis, als Zeugen „vorführen“. S132 irrt weiter zu neuen Themen, bis S131 sich nach einiger Zeit sich mit folgender Bemerkung einschaltet: „Ich glaub, wir kommen allmählich zu sehr vom Thema ab“ und sich zum ersten Mal mit einem längeren Beitrag durchsetzt, dabei aber nicht direkt auf die Thesen und Beispiele von S132 Bezug nimmt und mit dem - zu Beginn dieses Abschnitts zitierten - Fazit endet.

Der Argumentations- und Denkstil von S132 scheint darin zu bestehen, Persönlichstes und Allgemeinstes zusammenzukuñpfen, indem er seine eigenen biographischen Erlebnisse zum Ausgangspunkt und zum Beleg allgemeiner, weitreichender Thesen über komplexe Zusammenhänge macht.

„ da kenn ich Einzelfälle“

„Gewährsmann“ für den Realitätsgehalt seiner Beispiele ist auch S71 (ein 27-jähriger Student) in eigener Person, der in einer typisierenden Situationsbeschreibung von „Einzelfällen“ berichtet, in denen Kurden trotz lebensgefährlicher Bedrohung ins Herkunftsland abgeschoben wurden. Die Bedrohung wird glaubhaft gemacht durch die konkrete Veranschaulichung im Beispiel, es werden konkrete Orte genannt („Istanbul am Flughafen“, Zeile 12) und es wird ein chronologischer Ablauf der Ereignisse erzählerisch nachgezeichnet. Seine persönliche Glaubwürdigkeit betont S71 noch einmal durch Wiederholung, indem er sagt „da weiß ich ganz konkrete Fälle“.

S72 hat auch gar keinen Zweifel an der Faktizität des Geschilderten, es ist auch ein – im Sinne Günthers (1995, vgl. Kapitel 4.4.) klassischer Fall – von Entrüstung und Co-Entrüstung und der Zustimmung des Rezipienten zum moralischen Urteil: „also das find ich auch schlimm“ stimmt S72 in Zeile 19 zu:

- 1 S71: also die die die fünfundneunzig Prozent die sich dafür bewerben
2 die s/ die meisten davon werden gar nicht reingelassen nach Deutschland
3 die leben hier ja gar net
4 also es gibt viel viel mehr Leute die hier gerne reinwollten
5 als tatsächlich reinkommen noch
6 S72: ja is klar
7 S71: und da spielt das dann tatsächlich oft keine Rolle
8 ob die tatsächlich bedroht sind
9 **und da kenn ich Einzelfälle mit mit von Kurden**
10 *die abgeschoben wieder wurden obwohl man genau wusste*
11 *dass die wirklich bedroht sind lebensbedroht sind in der Türkei*
12 *dass die also erwartet werden in Istanbul am Flughafen von der Polizei*
13 *und ins ins Gefängnis kommen*
14 S72: da bin ich dann auch dagegen dass die dann
15 S71: und gefoltert werden vielleicht umgebracht werden
16 also das solche Fälle
17 **da weiß ich ganz konkrete Fälle**
18 und das ## also das is unglaublich
19 S72: also das find ich auch schlimm

„ich kann nur aus meiner Praxis reden“

Auch in Diskussion 25 verweist Sprecher 49 (ein 46-jähriger Schlosser) auf sein persönliches Erleben, er stellt sich zusätzlich als berufsbedingter „Experte“ dar („ich war bei der Gemeinde P-heim“, Zeile 3) und schildert beispielhaft und aus eigener Erfahrung am Fall P-heim, wie Wohnraum für Asylbewerber geschaffen wird. Er will damit verdeutlichen und belegen, dass es keine Konkurrenz zwischen Asylbewerbern und Einheimischen um Wohnraum gibt. Auch hier stützt das persönliche Erleben, die „Zeugenschaft“, die Glaubwürdigkeit des Beispiels. Auch hier wird das Beispiel zudem als eine Art Insider-Information präsentiert, denn durch seine berufliche Position als Gemeindemitarbeiter kann Sprecher 49 anderen nicht unbedingt zugängliche oder präsenste Information liefern. Entsprechend kommen bei S50 (einer 46-jährigen Gymnasiallehrerin) auch keinerlei Zweifel an der Schilderung an sich auf, sie thematisiert in ihrem Beitrag dann schon, das von S49 Geschilderte als faktisch gegeben ansehend, mögliche negative Folgen einer solchen Wohnungsvergabepaxis.

- 1 S49: ich mein und Wohnungen was heißt Wohnungen
2 **eh # zum Beispiel ich kann nur aus meiner Praxis reden**
3 **wir ham/ ich war bei der bei der Gemeinde P-heim**
4 *die ham denen zwei Häuser hingestellt die nehmen schon den Leuten*
5 *mal schon gar keine Wohnungen weg ne*
6 *und die die Ste/ die Gemeinde P-heim hat Gemeindegäuser*
7 *da da quartiert sie die Asylanten ein ne*
8 wahrscheinlich auch nur ne bestimmte Quote
9 ich weiß es net ne
10 S50: ich mein andererseits is auch so mein
11 wenn man se in son Ghetto eh steckt eh
12 das halte ich für sehr ungut
13 S49: ja

„ich hab also auch selber beobachtet“

In Diskussion 24 problematisiert S47 (eine 79-jährige, ehemalige Pflegedienstleiterin) am Beispiel von typisierend beschriebenen „Türkenfamilien“, warum lange hier lebende Ausländer, insbesondere in Deutschland geborene, kein Wahlrecht besitzen. S47 formuliert ihr Unverständnis durch die Äußerung in Zeile 5/6:

und ich nie so recht verstanden hab warum sie nicht längstens das Wahlrecht haben wo sie schon solange hier bei uns leben aber ich glaub das ham sie noch nicht

In seinem anschließenden Redebeitrag erläutert S48 (ein 27-jähriger Wirtschaftsingenieur) dann den Zusammenhang von Staatsbürgerschaft und Wahlrecht in Deutschland und präsentiert ein Beispiel (Zeile 31-34):

- 01 S47: zum Beispiel in Berlin gibt es ja Türkenfamilien die da schon zwanzig Jahre leben
02 die Kinder sind völlig deutsch aufgewachsen in deutschen Schulen
03 haben deutsche Freunde und die fühlen sich eben heute auch äh irgendwie mh
04 angegriffen als Ausländer trotzdem sie eigentlich Deutsche sind
05 und ich nie so recht verstanden hab warum sie nicht längstens das Wahlrecht
06 haben wo sie schon solange hier bei uns leben
07 aber ich glaub das ham sie noch nicht
08 und äh das empfinde ich eigentlich als eine Einschränkung
09 es müssten ja mindestens dann die Kinder die hier geboren sind
10 das Wahlrecht dann kriegen wenn sie achtzehn Jahre alt sind
11 damit sie sich wirklich dann als Deutsche fühlen können
12 denn sie können ja gar keinen Einfluss nehmen auf unsere Regierung
13 ohne das Wahlrecht aber die sind heute in einer schlechten Lage
14 trotzdem sie schon sich hier ganz zu Hause fühlen nicht
15 mit ihren mit ihren Einstellungen zum Beispiel diese äh dieser strenge Vater
16 der über die über der Unschuld seiner Tochter wacht
17 dass sie nicht nen deutschen Freund hat oder so nicht
18 dass sie auch dass sie jetzt (im Unterschied) dass diese Welle äh noch sehr
19 zugenommen hat dass die mhh die Moham/ die Mohammedanerinnen wieder mit
20 Tuch inner Schule erscheinen sie tragen wieder den Schadat oder wie das hei/
21 S48: Schador glaub ich
22 S47: Scha/ Schador
23 und dass es hat es ja eigentlich auch lange Zeit nicht gegeben
24 das ist dieses dieser Moslemeinfluss der sich da wieder breit macht jetzt hier bei
25 uns finde ich schlimm gefährvoll es ist äh dadurch s=gute Einvernehmen # gestört
26 durch die große Anzahl der Flüchtlinge die jetzt kommt
27 S48: ja also ich mein um auf den ersten Punkt jetzt einzugehen
28 des Wahlrecht is ja mh bei uns an die Staatsbürgerschaft gekoppelt
29 und des is ja im # mal vom kommunalen Wahlrecht
30 da gibt es teilweise in andern Ländern Ausnahmen
31 **aber ich hab also auch selber beobachtet ich hab mal=n halbes Jahr**
32 **in den USA gelebt ich weiß auch wie=s in Frankreich is**
33 *und in den USA is es beispielsweise so*
34 *dass man wenn man dort geboren is automatisch die Staatsbürgerschaft*
35 S47: ja
36 S48: *hat* und dann stellen sich diese Fragen nicht
37 S47: genau
38 S48: es gibt aber halt trotzdem auch dort äh teilweise auch sehr gewaltsame Reibereien
39 S47: ja
40 S48: zwischen Menschen verschiedener Herkunft
41 S47: mhh
42 S48: aber es is es doch da bei den Leuten doch wesentlich stärker das Gefühl

43 dann Amerikaner zu sein aber mit der und der Abstammung
 44 das is ganz stark
 45 S47: mhh mhh

Am Beispiel USA erläutert S48 eine Wahlrechtsregelung, die anders ist als die in Deutschland. Er will damit S47 erklären, warum Menschen wie die von ihr beispielhaft angesprochenen „Türkenfamilien“ in Deutschland aus formalrechtlichen Gründen kein Wahlrecht erhalten, denn S47 hatte ja ihr Unverständnis darüber zu Ausdruck gebracht. Er nimmt zunächst auf etwas Allgemeines Bezug, indem er das Prinzip der Wahlberechtigung in Deutschland beschreibt („des Wahlrecht is ja mh bei uns an die Staatsbürgerschaft gekoppelt“, Zeile 28) und präsentiert dann ein „Alternativen aufzeigendes Beispiel“. Die Wahlrechtsregelung in den USA, die er als Beispiel schildert, entspricht gerade *nicht* dem deutschen Prinzip, das er explizit verbalisiert hat. S48 zeigt durch das Beispiel, dass Wahlrechtsregelungen nach einem anderen Prinzip möglich sind. Dieses andere Prinzip wird aber nicht ausformuliert. Den Realitätsgehalt seines USA-Beispiels betont S48 auch durch den Verweis auf die eigene Augenzeugenschaft (Zeile 31/32):

ich hab also auch selber beobachtet ich hab mal=n halbes Jahr in den USA gelebt

S48 benutzt hier sogar den Ausdruck „beobachtet“ (obwohl man eine Wahlrechtsregelung sicherlich schlecht „beobachten“ kann), mit dem er herausstellt, dass es sich nicht um vermittelte Information, sondern um eigene, quasi „direkte“ Wahrnehmung handelt. Der Verweis auf den Auslandsaufenthalt lässt ihn in diesem Fall auch als kompetent erscheinen, auch er kann sich als eine Art „Experte“ inszenieren und eine Lösung für das von S47 angesprochene Problem präsentieren.

„ich kenne sehr viele Beispiele“

Dass gerade bei strittigen Behauptungen die Augenzeugenschaft bei Beispielen wichtig ist, zeigt auch ein Gesprächsausschnitt aus dem Talk „Heilung oder Hokuspokus“. An entscheidender Stelle benennt der Journalist Hugo Stamm sich selbst als Quelle der Information. Er tritt der zuvor von der Reinkarnationstherapeutin Vallière formulierten Position entgegen, dass alternative Heilmethoden keinen Schaden anrichten würden. Er benutzt als Beispielrealisierungsform die typisierende Situationsschilderung und präsentiert Gegenbeispiele, die die Schädlichkeit solcher Methoden belegen soll (Beginn folgender Ausschnitt: Minute 22.40).

1 IV äh gar nicht denn ich finde im alternativen bereich wird vielleicht mal nicht
 2 geholfen oder wenig ausgelöst; aber s=gibt viel wenicher gefahr für den klienten
 3 oder patienten [als] in den herkömmlichen therapien (.) ich nehme jetzt
 4 WB [warum?]
 5 IV mal die ganze medizin auch dezu; ich meine es gibt sehr viel zugelassene ärzte
 6 und trotzdem gibt es viele kunstfehler (.) der alternativbereich ist meist viel
 7 KÜRzer als der KLASSische bereich. im alternativen bereich probiert
 8 man vielleicht mit klangschalen‘ mit massage‘ mit ton‘ und so weiter jemandem
 9 zu helfen- wenn es nach zwei drei sitzungen nichts bringt dann hört man meistens
 10 auch auf.
 11 WB =sie meinen es nützt nix aber es schadet auch [nix]?
 12 IV [es schadet] SEL:tenst. (--)
 13 HS **meine erfahrung spricht (--)**
 14 WB aber nützt es? wir wollen ja eigentlich doch en nutzen haben nich -
 15 IV genau
 16 WB nicht das es geht ja meistens auch um geld das da im spiel ist es geht um ein
 17 ernsthaftes gesundheitliches seelische problem’ (.) ähm (--)
 herr stamm bezweifelt

18 den nutzen, (1 sek)
 19 IV nun ich finde der klient ist ja selber ein verantwortungsbewusster mensch
 20 und mERKT ob ihm etwas gut tut oder nicht. (.)
 21 DM da muss ich sagen wenn er so verantwortungs=WÄRE dann würde er da nich –
 22 hingehn er sucht ja jemanden der verantwortung für ihn überNIMMT wenn ich
 23 souverän wäre dann komm ich mit mein=m leben ja zurecht ich GEH ja zu
 24 jemandem der mir hilft. entSCHULDig=wenn ich unterbrech aber das is en ganz
 25 wichtiger punkt. wenn ich verantwortungsvoll mit meinem LEben umgehn kann
 26 brauch ich keinen therapeuten-
 27 HS =ich kenne=kenne sehr viele BEispiele; da MA:ßen sich heiler=an
 28 KRE:BSpatienten zu HEilen(.) und KRE:BSpatienten GEHEN zu solchen
 29 HANDauflegern und sind überzeugt‘ der TUmor der SCHMILZT unter der
 30 hand (.) dieses HEilers-
 31 IV ts
 32 HK wenn sie das nicht als [missbrauch bewerten] (.) bitte‘
 33 IV [des=kenn=ich AUCH] (.) nur ich find des
 34 kenn ich bei allen berufsZWEIGen es ich war selber schon bei ärzten die mir
 35 sehr viel versprochen haben und auch nicht gehalten. ALSO ich möchte das
 36 nicht auf einen berufsSTAND herabziehen (...)

Stamm wurde zu Beginn von Moderator Backes als eine Art Fachmann für alternative Methoden vorgestellt, als ein „Journalist, der seit dreißig Jahren die Seelenfänger des riesigen Psychomarktes unter die Lupe nimmt“. Stamm versucht, der Behauptung Vallières, dass alternative Heilmethoden keinen Schaden anrichten würden („es schadet SEL:tenst.“ Zeile 12) bereits direkt im Anschluss an ihre Äußerung mit dem Verweis auf seine eigenen Erfahrungen entgegenzutreten („meine erfahrung spricht (--)" in Zeile 13). Stamm kommt aber nicht zu Wort, weil der Moderator Backes seinen eigenen Beitrag weiter ausbaut, er bezieht Stamm dann direkt ein, indem er seine Position mit „herr stamm bezweifelt den nutzen“ (Zeile 17 / 18) reformuliert und mit der Hand auf ihn verweist. Er blickt aber direkt zu Vallière und fordert sie so auf, Stellung zur Stamm-Position zu beziehen. Vallière behauptet daraufhin, ein „Klient“ würde merken, ob ihm etwas gut tut oder nicht. Mattausch schaltet sich ein („entSCULDig=wenn ich unterbrech“, Zeile 24) und widerspricht dieser Annahme, indem er bezweifelt, dass Hilfesuchende selbst die Verantwortung übernehmen können. Dann kann Stamm sich äußern und präsentiert drastische Beispiele (als typisierte Situationsschilderung), die einerseits belegen, dass unseriöse, lebensgefährliche „alternative“ Methoden existieren und verwendet werden und zugleich zeigen, dass hilfsbedürftige Menschen nicht, wie von Vallière behauptet, selbst merken, ob eine Heilmethode wirklich hilfreich ist. Als Quelle für seine Beispiele benennt Stamm sich selbst (Zeile 28):

=ich kenne=kenne sehr viele BEispiele;

Der Ausweis der persönlichen Zeugenschaft ist m.E. in diesem Kontext als besonderer Glaubwürdigkeitsausweis zu betrachten, denn Stamm besitzt – durch die Einführung von Backes - *auctoritas* für dieses Fachgebiet und wenn er sich persönlich als Quelle benennt, erscheint das, was er schildert, wie empirisch gesichert. Aus seinen Beispielen leitet Stamm – in einem ironischen Interaktionsmodus - ein Verallgemeinerung in Form einer Bewertung ab, nämlich dass ein solches Vorgehen (ein solcher Typ von „Heilmethoden“) einen Missbrauch darstellen (Zeile 32):

wenn sie das nicht als [missbrauch bewerten] (.) bitte‘

Die Faktizität der durch die verbal explizierte Zeugenschaft Stamms belegten Beispiele ist unumstößlich, Vallière behauptet sogar, auch sie würde diese Fälle kennen (Zeile 33) und

versucht, die Missbrauchsfälle als Ausnahmefälle zu kategorisieren (ausführlicher dazu die Analysen in Kapitel 9.10.1).

6.2.3. Öffentliche Medien als explizierte Herkunftsquelle

Fernsehen, Internet, Zeitung und Zeitschriften sind potentielle Quellen für Sachverhalte und Ereignisse, die als Beispiele herangezogen werden. Im Immigrationskorpus zeigt sich, dass vor allem das, was „in der Zeitung“ steht, als glaubwürdig gilt, auch wenn der Sprecher / die Sprecherin gar keine konkreten Angaben machen kann. Dass etwas (angeblich) veröffentlicht wurde, scheint die Faktizität des Geschilderten zu belegen. Die Beispielquelle kann aber auch – wie im unten gezeigten Gesprächsausschnitt – zum kritikwürdigen Gegenstand werden.

Bildzeitung als unseriöse Quelle

In Diskussion 68 stellt S136 (eine 36-jährige Frau) heraus, dass über Asylbewerber zu Unrecht das negative Urteil, dass sie nichts tun würden, bestehe. S135 (ein 72-jähriger ehemaliger Exportkaufmann) setzt dem nun aber die Behauptung eines anderen, negativ zu beurteilenden Verhaltens entgegen: Er behauptet, dass Asylbewerber, zum Beispiel „die Albaner“, Drogenprobleme ins Land bringen würden. Aus dem Beispielfall der Albaner leitet S135 verallgemeinernd die Behauptung ab, dass es durch Asylbewerber verursachte Drogenprobleme gebe. Im Folgenden zweifelt S136 diese Behauptung an, indem sie S135 unterstellt, er beziehe seine Informationen aus einer unseriösen Quelle, nämlich der Bildzeitung. Auch die Seriosität des Beispielfalls ist damit natürlich auch in Abrede gestellt. Dass die Quellenangabe *Bildzeitung* unseriös wäre und keine Glaubwürdigkeit erzeugen würde, ist Konsens unter den Gesprächspartnern, denn S135 spezifiziert sofort seiner Ansicht nach seriöse Quellen, auf die er sich beruft, nämlich die „Frankfurter Allgemeine“ und die örtliche Lokalzeitung, die „Rhein-Neckar-Zeitung“.

- 1 S136: (...) aber die ganze Zeit war es so das ehm Asylbewerber die hierher kommen
2 die dürfen nicht arbeiten und eh dass das immer als Argument dazu benutzt
3 wurde ja die tun ja nichts
4 S135 hm
5 S136 dabei durften sie [überhaupt nicht das einzige, was sie machen durften]
6 S135 [na ja *aber sehen sie an/ sehen sie an*]
7 *die Albaner sehen Sie zum Beispiel die Albaner hier geblieben*
8 *gucken Sie die ganzen Drogenprobleme die wir durch die Asylanten haben*
9 S136 was? das kommt durch die Asylanten?
10 S135 ja natürlich die ha/ die Asylanten die kommen die kommen hier rein bean/
11 beantragen Asyl und dann wolln [sie en gutes Leben]
12 S136 [ham sie das in der] **Bildzeitung**
13 **[gelesen]?**
14 S13 **[nein]**
15 **das hab ich nicht in der Bildzeitung gelesen**
16 **das können Sie jeden Tag in der in der Frankfurter Allgemeinen**
17 **das können Sie in der Rhein-Neckar-Zeitung lesen**
18 **das können Sie überall hören** das dies ga/

Diese Interaktion wird in ihrem Fortgang ausführlich in Kapitel 9.5. analysiert.

„Die Zeitung“ als Quelle

Im folgenden Textausschnitt wird von S33, einer 32-jährigen Studentin, nur ganz unspezifisch „die Zeitung“ als Quelle genannt. Auch hier kann man sehen, dass dies offensichtlich die Glaubwürdigkeit des Beispiels verstärken soll, denn die Aussage von S33, dass die ganze Müllabfuhr Münchens zusammenbrechen würde ohne die ausländischen Arbeitskräfte, ist drastisch, eignet sich aber sehr gut als beweisendes Beispiel im Sinne Perelmans / Olbrechts-Tytecas. Das Müllabfuhr-Beispiel wiederum dient zur Veranschaulichung und Glaubhaftmachung der Behauptung, dass es viele Berufe gibt, in denen Deutsche nicht mehr arbeiten möchten und in denen überwiegend „Ausländer“ arbeiten (= AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN):

01 S33: ja meine Position läuft eigentlich auch so auf contra Ausländerstopp raus
02 und ähm ich bin vielleicht da noch n bisschen optimistischer insofern dass ich sage
03 ähm ja schon unter gewissen Bedingungen könnt ich mir das vorstellen
04 dass äh ne multikulturelle Gesellschaft entsteht # und # eine der Sachen
05 die sich vielleicht ändern müssten das wäre ähm
06 dass zum Beispiel, wenn Ausländer hierherkommen dass sie die Möglichkeit haben
07 zu arbeiten ## und nicht einfach so praktisch gezwungen sind zum Nichtstun
08 und gleichzeitig dem Staat aber auf der Tasche liegen sprich dem Steuerzahler
09 wo sich dann überhaupt erst diese ganzen Emotionen dran hochschaukeln
10 wenn die ganz ihrer ihrer Arbeit nachgehen ihre Steuern zahlen
11 was ja viele auch machen # und äh in vielen Berufen arbeiten sie ja auch
12 wo se praktisch # wo vielleicht kein Deutscher drin arbeiten würde
13 zum Beispiel in München würde der ganze/ die ganze Müllabfuhr
14 zusammenbrechen wenn man die Ausländer rausschicken würde wieder und äh
15 **war mal n Artikel drin gewesen und in in der Zeitung** und von daher ähm #
16 würde ich sagen dass es vielleicht nur teilweise eingeschränkt also ich mein
17 dass man da eben fragt was wollen die Leute hier warum kommen se her
18 will jemand vielleicht hier studieren und geht nach n paar Jahren wieder weg
19 da seh ich überhaupt kein Problem drin (...)

Auch im folgenden Gesprächsausschnitt benennt S11, eine 83-jährige ehemalige Verkäuferin, als Quelle für die von ihr präsentierten Fälle die „Zeitung“, in der über kriminelle Handlungen bestimmter Ausländergruppen berichtet worden sei. Die gelesenen Fälle werden als Beleg für Annahme, dass auch „kriminellen Ausländer“ (die sie mit „net ganz so koscher“ / „net grad so # aufrichtig und ehrlich wie sie sein sollten“ (Zeile 10-12) umschreibt) zuwandern. Dass es diese Fälle gibt, wird im weiteren Gesprächsverlauf von beiden Gesprächspartnern als gesichertes Wissen behandelt.

01 S11 ja des is nämlich so ne Sach des is was für die Politiker
02 ich bin ja nur einfache Frau ich blick ja da net so durch
03 ich versteh doch das net so aber im Großen Ganzen bin ich nicht dagegen
04 sie können kommen können arbeiten wenn se sich anständig benehmen
05 wenn se keine Kriminellen sind
06 S12 ja
07 S11 **ich hör ja und les in der Zeitung** da sind Autobanden die stehlen die Autos und
08 verkaufen sie nach Italien (- - -) klauen die (- - -) **dann les ich wieder** dass sie
09 Einbrüche machen natürlich bei den Deutschen gibt=s auch Autoklauer und
10 Einbrecher aber man hört das auch viel von verschiedenen Nationen dass sie auch
11 net ganz so koscher sind, dass so welche rüber kommen wo auch net grad so #
12 aufrichtig und ehrlich sind wie sie sein sollten (- - -)

Sprecherin 88 (eine arbeitslose 33-jährige Ergotherapeutin) präsentiert im nachfolgenden Textausschnitt ein Beispiel, das die Annahme von S87 (einer 43-jährigen Studentin und Hausfrau), dass bedrohte Flüchtlinge abgeschoben werden, zustimmend unterstützt und Übereinstimmung anzeigt. Dabei wird gar kein Beispielsachverhalt präsentiert, sondern es wird auf die Existenz von Beispielen verwiesen (vgl. dazu Kapitel 6.4.2.4.) – für die Beispiele wird allerdings eine mediale Quelle, nämlich „Tageszeitungen“ genannt. Auch hier soll die Nennung der Quelle die Glaubwürdigkeit erhöhen. Es kommt gar nicht darauf an, die Beispiele tatsächlich zu präsentieren, sondern die Tatsache, dass öffentlich über solche Fälle berichtet wurde, reicht in den Augen von S88 offensichtlich dafür aus, die Aussage, dass politisch Verfolgte abgeschoben werden, zu belegen:

- 01 S88: ja deswegen also ich seh da auch ne ganz große Gefahr
 02 dass viele abgeschoben werden die dann eben politisch verfolgt werden
 03 S87: mhh
 04 S88: werden gefoltert und das
 05 S87: mhh
 06 S88: halt ich für # also die Gefahr halt ich für sehr groß
 07 S87: mhh
 08 S88: und das halt ich [auch für inhuman]
 09 S87: [*ich mein es gab ja auch*] schon Beispiele
 10 S88: ja
 11 S87: **das konnte man ja nachlesen und in Tageszeitungen dass das schon passiert is**
 12 S88: mhh
 13 S87: *dass se se abgeschoben haben obwohl es # ziemlich feststand dass sie verfolgt*
 14 *werden wenn se wieder zurückkehren*
 15 S88: also ich weiß auch nicht wie groß der Andrang der Asylbewerber is ne?
 16 und ob er wirklich jetz so groß ist dass er uns wirklich wirtschaftlich
 17 so schädigen würde ich bezweifel das ja
 18 S87: mhh
 19 S87: mhh
 20 S88: also ich hab auch so äh jetz mit der deutschdeutschen Wiedervereinigung äh
 21 wirtschaftliche Probleme hat der Osten auch vorher gehabt

6.2.4. Personen und Hörensagen als Quellenangabe

Eine weitere mögliche Quelle stellen dritte Personen dar, die explizit genannt werden. Dies kann die Glaubwürdigkeit der Beispiele dann stützen, wenn die genannte Person einen gewissen Status oder eine relevante Funktion für das gerade verhandelte Thema hat – kurz über die antike *auctoritas* verfügt.

Wie im unten angeführten Gesprächsausschnitt können auch die Umstände der Informationsübermittlung relevant gemacht werden: S41, eine 41-jährige Journalistin, vermittelt hier den Eindruck von Informationen aus erster Hand. Sie beschreibt, wie die Zahnersatz-Leistungen in den USA und in den Niederlanden („Holland“) geregelt werden, beide Sachverhalts-schilderungen dienen als Beispiel für die Stützung der Aussage, dass in Deutschland die Menschen aufgrund des ausgebauten Sozialnetzes mehr Geld zur Verfügung hätten als in anderen Ländern. Aus den Beispielfällen USA und Holland wird dann abschließend gefolgert, dass das Sozialnetz in Deutschland am sichersten sei (wieder ist die Struktur einer „developing conclusion“ (vgl. Kapitel 4.7. und 7.1.4.) erkennbar). Die Glaubwürdigkeit der Information wird durch die Angabe, dass die Information von einer Niederländerin stammt,

erhöht: „Eine Holländerin“ ist sozusagen eine Expertin und Insiderin für niederländische Verhältnisse. Auch die Nennung des Zeitpunktes („vorgestern“) macht deutlich, dass die Information aktuell und „frisch“ ist, zudem erfolgte der Kontakt persönlich („haben wir drüber gesprochen“, Zeile 16), die Information stammt also aus erster Hand.

- 1 S41: ja=ja aber das trotzdem kann man=s nicht vergleichen
 2 weil der/ sagen wir mal der der # wenn wenn sie gleichwertig sehen
 3 was verdienen meinerwegen ich sag mal Lehrer oder Arbeiter
 4 oder Angestellte oder so dann äh nach meinen Erfahrungen oder nach meiner
 5 Meinung nach dem was ich weiß is es in vergleichbarer Situation immer noch so
 6 dass Deutsche mehr v/ mehr haben also mehr mehr Geld zur Verfügung haben ne
 7 s=is zwar hier enger insgesamt aber d/ die man hat größere Chancen hier zu
 8 verdienen das Sozialnetz ist in USA überhaupt nicht mit unserm zu vergleichbar
 9 überhaupt nicht
 10 S42: nee das Sozialnetz nicht
 11 S41: *wenn sie krank werden zahlen sie alles selber*
 12 *jeden Zahnersatz jeden Zahn und so*
 13 *dasselbe is in Holland in Holland*
 14 *die gehen alle von alleine zum Zahnarzt die Leute*
 15 *weil se wissen wenn se nicht gehen **hat mir jetzt grad ne Holländerin gesagt***
 16 **vorgestern haben wir drüber gesprochen** *wenn se nicht gehen müssen*
 17 *se äh eben ein Vielfaches aufwenden wenn das Gebiss kaputt is*
 18 *und das kostet wer weiß was und alles aus eigener Tasche*
 19 *aber also das Sozialnetz is hier am sichersten*
 20 *und deshalb is=es auch völlig egal wie eng das hier is*

Die Angabe der Person kann also zur Erreichung des argumentativen Ziels beitragen, indem die Quell-Person die Glaubwürdigkeit der im Beispiel gegebenen Information oder Bewertung erhöht.

Auch S135 (der 72-jährige ehemalige Exportkaufmann) führt eine konkrete Person als Informationsquelle für seine Beispielerzählung an. Er greift „die Albaner“ wieder auf und belegt die angeblich kriminelle Verhaltensweise dieser Gruppe und ihre Gefährlichkeit durch eine Beispielerzählung. Diesmal führt S135 als Quelle eine dritte Person an, nämlich einen italienischen Ladeninhabers, mit dem er angeblich selbst gesprochen hat. Er inszeniert seine Beispielergeschichte mit „wörtlicher“ Redewiedergabe, als würde er seine Quelle zitieren:

- 19 **ich bin neulichst in einem neuen italienischen Restaurant nicht Restaurant**
 20 **äh Laden hier gewesen der hat vor en paar Tagen aufgemacht ja**
 21 **da bin ich drin gewesen und da hat ich den gefragt**
 22 ob er keine Angst hat vor dem Ausländerhass hier in Deutschland
 23 jetzt so=n Laden aufzumachen hier an der Kasse zu sitzen
 24 die Leute gehen rein äh können alles aus den Regalen rausholen
 25 ob er da keine Angst hat **wissen sie was mir der geantwortet hat?**
 26 nein ich hab nur Angst wenn Albaner reinkommen
 27 die hier in der # äh alten Uniklinik gelebt haben
 28 davor hat er Angst gehabt als Italiener

Diese „Geschichte“ wird im weiteren Verlauf des Gesprächs noch ausführlicher behandelt, eine Analyse findet sich in Kapitel 9.5.

Im nachfolgenden Textausschnitt wird als Quelle der Beispielsachverhalte das „Hörensagen“ explizit angegeben, indem S83 sagt: „man hat das jetzt gehört“ (Zeile 7). Die Behauptung, dass Immigranten durch zu bezahlende Schlepper angeworben werden (= AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN) wird durch die Schilderung des Beispielfalls „Albaner“ in ihrer

Glaubwürdigkeit gestützt. Die Faktizität des Beispielsachverhaltes wird durch den expliziten Verweis auf das Hörensagen zusätzlich abgesichert, auch wenn keine konkretere Angabe gemacht wird. Es wird auf eine – wenn auch sehr vage - Form von Öffentlichkeit Bezug genommen (noch weniger konkret als „es stand in der Zeitung“), die angeblich Kenntnis von den geschilderten Sachverhalten hat. Am Ende der Beispielpräsentation erfolgt auch noch einmal eine ähnliche Rahmung (verbunden mit einem Fortsetzungssignal), nämlich „das weiß man ja auch von anderen“ (Zeile 9).

01 S42 da is (- -) [ich möchte ich möchte da noch eines]
 02 S41 [das is das is mir=n Anliegen ja ich möchte Frieden in meinem Land]
 03 S41 einwenden dass die Leute nicht aus eigenem An/ zum großen Teil soweit (- -)
 04 also *zum Beispiel* nicht aus eigenem # Anliegen kommen
 05 sondern sie werden dort von sogenannten Schleppern dafür interessiert,
 06 in Deutschland könnt ihr da und da leben die bezahlen dort
 07 ***man hat das jetzt gehört** von Albanern die zahlen zehntausend Mark an diese*
 08 *Schlepperleute die sie rüberschaffen weil sie sie und werden dann verpflichtet*
 09 *und **das weiß man ja auch von anderen** dass in (- -) wenn eh hier Sozialhilfe*
 10 *in Anspruch nehmen können (...)*

Im folgenden Gesprächsausschnitt äußert S12 (die 27-jährige Studentin) die Vermutung, dass sich das Problem der Arbeitsuche bei Immigranten, die einen Beruf erlernt haben, von selbst reguliert, auch wenn sie keine Arbeitsplatz in ihrem erlernten Beruf finden können (Zeile 7, 9, 10):

die suchen sich den Beruf und wenn sie (...) nichts finden äh dann denk ich reguliert sich das von selber

S11 (die 83-jährige ehemalige Verkäuferin) widerspricht und stellt die „Gegenbehauptung“ auf, dass sich „das“ nicht von selbst reguliere (Zeile 11):

wenn se nix finden nee nee

Diese Behauptung belegt sie zunächst durch Fälle, die sie „kennt“, sie beruft sich also auf eigene Erfahrungen und Augenzeugenschaft. Später schränkt sie ihre Beispielquellen allerdings auf „Hörensagen“ und Erzählungen von „Bekanntem“ ein:

01 S12: das Problem in Deutschland is doch dass die Deutschen eben nur noch Fachkräfte
 02 sind und äh gar nicht mehr die einfachen Berufe machen wollen
 03 S11: oh doch also wir könnten schon also brauchen
 04 aber ich glaub die Ausländer wo kommen die wollen auch net grad
 05 den Straßenkehrer machen oder oder n die Toiletten reinigen
 06 die wollen auch schon äh n bissel was
 07 S12: die suchen sich den Beruf und wenn sie
 08 S11: wenn sie n gelernt haben in ihrem Fach
 09 S12: ja und wenn sie wenn sie nichts finden äh dann
 10 [denk ich reguliert sich das von selber]
 11 S11: [wenn se nix finden nee nee]
 12 dann is es bei uns so **ich kenne Dutzende in meinem Bekanntenkreis**
 13 *die gehen alle zum Sozialamt wenn se nix finden gehen sie zum Arbeitsamt*
 14 *dann (- -) sie arbeitslos ich weiß net warum wieso wie*
 15 *da haben se vielleicht Papiere dabei oder sie gehen zum Sozialamt*
 16 *da kriegen se soviel vielleicht **hab ich gehört** siebenhundert Mark oder*
 17 *achthundert das ist für sie dreimal so viel wie zu Hause wo se arbeiten*
 18 *da können sie schon leben und denken da geht=s mir immer noch besser wie zu*
 19 *Hause ich mein **so hab ich=s gehört ich weiß aber nicht # ob des grad so***
 20 ***sachlich wirklich richtig ist des hab ich nur in meinem Bekanntenkreis gehört***

21 net dass es viele Leute gibt die sagen oh dann geh ich auf des Amt
 22 da krieg ich immer noch mehr wie zu Hause
 23 S12: also # ich bin [natürlich auch nicht genau]
 24 S11: [ich weiß es net]
 25 S12: über die ge/ gesetzliche äh Lage informiert aber ich könnt mir vorstellen
 26 dass man # da äh Eingrenzungen machen kann und sagen könnte also ähm Leute
 27 die hierherkommen die sind äh # so (- - -) Steuern wenn se Steuern zahlen
 28 sind sie in unserm äh Sozial/
 29 S11: sind se willkommen [wenn sie Steuern bezahlen wie wir auch]
 30 S12: [Sozialnetz drin und äh] so lang nicht äh
 31 dass man dann eben sagt dann geht=s eben auch nicht dass sie
 32 Sozialhilfe bekommen

Am Ende problematisiert S11 explizit die Zuverlässigkeit ihrer Beispielquellen, andererseits betont sie aber auch die Vielzahl der Fälle, die sie „kennt“ und von denen sie „gehört“ hat, so dass die Einschränkung u.U. auch als strategischer Zug verstehbar ist, der verhindern soll, dass die Gesprächspartnerin S12 die „Güte“ ihrer Quellen ernsthaft anzweifelt. S12 formuliert entsprechend vorsichtig (Zeile 23, 25):

also # ich bin natürlich auch nicht genau über die ge/ gesetzliche äh Lage informiert

Insgesamt zeigt sich also, dass die Thematisierung der Beispielquellen häufig beobachtbar ist und – vor allem in Bezug auf Augenzeugenbeispiele – argumentativ bedeutsam ist. Gerade Augenzeugenbeispiele sind häufig (aber nicht ausschließlich) im Sinne von Quasthoff (1980a) konversationelle Erzählungen, die sich nach Quasthoff in besonderer Weise für die Belegfunktion eignen (vgl. dazu Kapitel 4.8). Auf „Quellenangaben“ wird auch in den Einzelanalysen in Kapitel 9 ggf. jeweils genauer eingegangen.

6.3. Das Allgemeine auf der Äußerungsebene

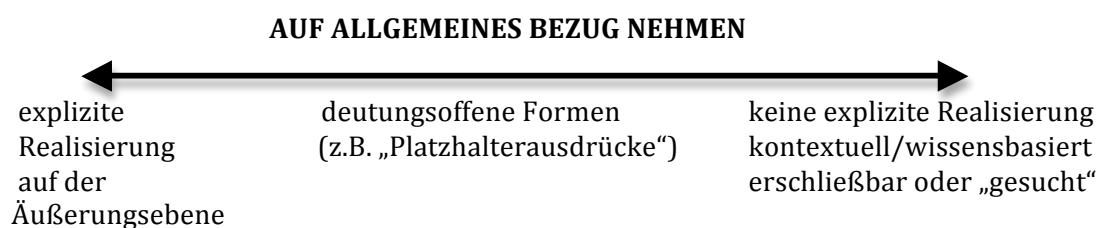
6.3.1. Worauf können Beispiele Bezug nehmen?

Blickt man in die linguistische Literatur, so gibt es eine Vielzahl möglicher Bezeichnungen für „das Allgemeine“, sofern es überhaupt genauer spezifiziert wird. Schwitalla (1991, S. 200) spricht vom „allgemeinen Sach- und Handlungszusammenhang“ und dem „Wortinhalt“, bei Holly / Kühn / Püschel (1986, S. 111) geht es um eine „These“, die durch Beispiele begründet wird, bei von Polenz (2008, S. 252) sind Beispiele Zusätze zum „Satzinhalt“ inklusive des Handlungsgehaltes. Bei Caffi / Hölker (1995) ist das Allgemeine (genauso wie das Beispiel) ein sprachlicher Ausdruck („expression“, S. 6), bei Keppler (1988, S. 44) u.a. ein „Situations-typ“. Günthner (1995, S. 147) spricht vom „general claim“ und „general statement“, bzw. mit Bezug auf Perelman (1982) von „Regel“ und – im speziellen Kontext ihrer Untersuchung – dem moralischen Urteil, das durch Beispiele gestützt wird. Bei Brünner / Gülich (2002, S. 35) veranschaulichen Beispielgeschichten einen „allgemeinen Sachverhalt“ und Beispiele beziehen sich auf hierarchisch übergeordnete „Kategorien“ (S. 37). Bei Müller / di Luzio (1995, S. 115) haben Beispielgeschichten Funktion für den „claim“ oder die „conclusion“ (S. 126). Quasthoff (1980a) spricht von der kontextorientierten Funktion von Erzählungen, die ausschließlich im Rahmen einer „übergeordneten Diskurseinheit“ realisiert werden, „indem Erzählungen z.B. exemplifizierend oder konkretisierend eine Behauptung, einen Vorwurf, eine Rechtfertigung oder auch eine zukünftige Handlung des Zuhörers unterstützen bzw. auslösen

sollen“ (Quasthoff 1980b, S. 136). Deppermann / Lucius-Hoene sprechen in Bezug auf das erzählerische Argumentieren davon, dass „von einem oder mehreren Einzelfällen (...) auf eine allgemeinere, diese Fälle *transzendierende Conclusio* geschlossen“ (2002, S. 131, Hervorh. H.R.) wird. Für Schütte / Spiegel (2002, S. 43) steht das Beispiel in „Exempelfunktion“ als ein stellvertretender Einzelfall für eine Kategorie (...), deren ‚Moral‘ oder ‚Fazit‘ der Stellvertreter in konkretisierender Weise transportiert“. Eine der wichtigsten Funktionen in Schülerdiskussionen sei es, mittels Beispielen eine „Behauptung oder Stellungnahme“ (2002, S. 38) durch Beispiele zu begründen. Hier lässt sich also erkennen, dass das Allgemeine je nach Betrachtungsperspektive verschieden konzeptualisiert wird.

Bei der Bestimmung des Allgemeinen im Gesprächskontext ist m.E. einzelfallbezogen zu deuten, ob und wo sich auf konkreter Äußerungsebene sprachliche Realisationen des Allgemeinen (AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN) finden lassen, d.h. welche konkreten Äußerungsteile aus der Perspektive des Analysierenden ggf. als Realisation interpretiert werden können. Bei der Deutung von etwas Äußerungsseitigem als das Allgemeine, zu dem das Beispiel in Bezug steht, spielen sowohl semantische als auch pragmatische Faktoren eine Rolle (wie sich schon bei von Polenz (2008) und Caffi / Hölker (1995) zeigte). Das Allgemeine kann dabei – genauso wie die Realisierungen von „BEISPIEL PRÄSENTIEREN“ – auf der Äußerungsoberfläche sowohl als ein einzelnes Wort, als eine Äußerung oder eine Art Äußerungstext realisiert sein. Die direkte, „sicht“- oder „hörbare“, kotextuelle Bezugnahme auf das Allgemeine kann jedoch auch unterlassen werden, so dass dieses, gestützt auf Kontext, Situation und Weltwissen, gedeutet werden muss.

Die Korpusanalysen zeigen, dass sehr häufig eine kotextuelle Bezugnahme auf etwas Allgemeines seitens des Sprechers erkennbar ist, auch wenn dies oft nicht in expliziter Form geschieht, d.h. durch die Realisierung ist nur angedeutet, in welcher „Richtung“ das Allgemeine zu finden ist. Eine Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN ist also mehr oder weniger (über den grundsätzlichen verstehensbezogenen Deutungsprozess hinaus) „deutungsbedürftig“; man kann sich das „Maß“ der Expliziertheit als ein Kontinuum vorstellen; grob lassen sich drei Formulierungstypen unterscheiden:



AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN kann kotextuell realisiert sein durch der Beispielpräsentation vorangehende oder nachfolgende Äußerungen (wobei diese nicht unbedingt direkt „benachbart“ sein müssen). Es kann aber auch kontextuell erfolgen, d.h. die Deutung dessen, worauf sich das Beispiel bezieht, kann sich nicht mehr auf bestimmte Äußerungen, sondern nur noch auf Kontext, Situation und Weltwissen stützen.

Wie bei den Realisationsformen von BEISPIEL PRÄSENTIEREN (vgl. das nachfolgende Kapitel 6.4.) reichen die Realisationsformen des Allgemeinen von einzelnen Ausdrücken bis hin zu komplexen, längeren Sachverhaltsdarstellungen. In jedem Fall handelt es sich bei dem „Identifizieren“ des Allgemeinen auf der Äußerungsebene um einen Deutungsprozess, bei dem –

neben den erkennbaren Aufzeigeleistungen der Sprecher und Sprecherinnen selbst – sowohl die Semantik der Ausdrücke als auch die Pragmatik der Äußerung beteiligt sind.

Die verschiedenen Realisierungsweisen lassen sich nicht aufzählen, allerdings besteht ein grundlegender Unterschied darin, ob sich ein Beispiel auf eine im weitesten Sinn kategoriale Beschreibung oder funktional auf eine Äußerung bezieht (d.h. die gesamte Prädikation, den gesamten Handlungsgehalt (vgl. von Polenz 2008)) oder sogar auf einen komplexen Äußerungstext. Eine „Kategorie“ kann durch die einfache Nennung eines Begriffs etabliert werden, sie kann als „Individuale Kategorie“ in Form einer indefiniten Beschreibung auftreten (vgl. dazu Kapitel 6.3.2.5.). Sie kann auch in einer Beschreibung eines Typs von Situation oder von Verhalten bestehen, dieser Beschreibung folgt dann die beispielhafte Schilderung einer eben solchen Situation bzw. eines eben solchen Verhaltens auf konkreter Ebene. Das Beispiel „gehört“ in diese Kategorie bzw. es ist etwas, auf das die Beschreibung zutrifft. In diesem Fall besteht eine wechselseitig explikative Beziehung zwischen Kategorienbeschreibung und Beispiel, bis dahin, dass Beispiele „die Definition“ der Kategorie leisten. Stets stehen Beispiel und Allgemeines in Wechselbeziehung, das Beispiel ist immer das Besondere, das „Eigenbedeutung“ mitbringt, Assoziationen und Emotionen weckt und nicht „genauso gut“ durch ein anderes Beispiel ersetzbar oder weglassbar wäre.

Lässt sich das Beispiel als funktional auf eine komplexere Äußerung bezogen deuten, so kann man einerseits nach der sprachlichen Handlung fragen oder die Äußerung nach logisch-semanticen Kriterien klassifizieren. Je nach Kontext ist dies für die funktionale Analyse ggf. von Bedeutung, wie die Analysen in den empirischen Kapiteln dieser Arbeit zeigen. Im nächsten Unterkapitel werden im Rahmen von Fallanalysen exemplarisch einige typische Formen des gedeuteten Allgemeinen vorgeführt.

6.3.2. Fallanalysen

AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN kann (genauso wie BEISPIEL PRÄSENTIEREN) unter unterschiedlichen Perspektiven hinsichtlich seiner Realisierungsweisen betrachtet werden. Um die Komplexität der Beziehungen zwischen Beispiel und Allgemeinem auf der Äußerungsebene zu verdeutlichen, werden im Folgenden Fallanalysen zu verschiedenen Realisationsweisen von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN vorgestellt. In diesen Fallanalysen soll der jeweilige Deutungsprozess (also was als Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN interpretiert wurde) plausibel gemacht werden und verschiedene, häufig beobachtete Typen der Realisierung vorgestellt werden.

6.3.2.1. Das Allgemeine als komplexe Sachverhaltsdarstellung

AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN kann in Form einer ausführlicheren sprachlichen Darstellung komplexer Sachverhalte erfolgen, wie im folgendem Ausschnitt aus der Talkshow „Nachtcafé“ deutlich wird (Beginn des folgenden Ausschnittes Minute 24.59):

- | | | |
|----|----|---|
| 01 | IV | (...) ALSO ich möchte das nicht auf einen berufsSTAND |
| 02 | | herabziehen denn es gibt in jedem berufsstand menschen die |
| 03 | | verantwortungsbeWUSST realistisch sind - (.) ihrem klienten realistische |
| 04 | | perspektiven eröffnen ihn vorbereiten, auf was er sich einlässt was zu erwarten ist |
| 05 | | im positiven fall; im negativen fall; in meinem eigenen bereich der |
| 06 | | reinkarnationsarbeit merkt man innerhalb von wenigen sitzungen; ob es einen |

07 A:Nspricht; ob es einem was bringt (.) ich sag immer man braucht höchstens drei
08 sitzungen in der=reinkarnationsarbeit um zu SPÜRen, beWEGt das was in mir oder
09 nicht?
10 WB das is ja fast wie fast food n::: ,
11 IV mm:: =nein es ist nur WU:rzel betonter es geht schneller unter die oberfläche wir
12 stellen sehr schnell fest was jemand in diesem leben wiederholt erlebt hat . wo
13 seine themen liegen (.) und wir möchten nicht ZU viel zeit darauf verwenden
14 immer diese gescheneisse wiederzukäuen; hh sondern versuchen das MUster
15 herauszufinden und dann möglichst rasch UNTER diesem muster an die wurzel
16 zu KOMMEN hh und DA eröffnen sich für den klienten oft erstAUNlich
17 SCHNELL: GANZ neue perspektiven
18 WB mh:::
19 IV *KLEINes BEispiel . ne dame hatte GROße probleme mit aggression. und sie hat*
20 *sich dann in EINem kleinen rückblick=das war nicht mal ne rückführung; nur ein*
21 *rückBLICK; gesehen wie sie in=nem früheren leben als LEhrer mit stockhieben*
22 *schüler äh schlecht behandelt hat und nächstes mal kam sie und sagn und sagte*
23 *schon mit aggressionen brauchen wer nichts mehr machen das hat sich für mich*
24 *bereits gekLÄ:RT und DA lass ich meinem klienten*
25 HS alle alle äh seelischen erfahrungen widersprechen dem sie können nicht seelische
26 entwicklungen mit einem hokuspokus einer kurztherapie einer rückführung HEllen
27 und WOHE:R? woher wissen SIE dass es ich [()] hab?
28 WB [=herr kächele.]

In diesem Abschnitt der Diskussion stellt die Reinkarnationstherapeutin Vallière ihr „Therapieprinzip“, die Charakteristika ihrer Methode, in Abgrenzung zur gängigen Psychotherapie dar (Zeile 11-17). Direkt im Anschluss präsentiert sie ein explizit als solches gekennzeichnetes Beispiel, das in einer Fallschilderung aus ihrer Behandlungspraxis besteht. In dem Fall der „Dame mit den Aggressionen“ finden sich nun alle Charakteristika der von ihr geschilderten Behandlungsmethode im Konkreten wieder, ich würde deshalb den ganzen Äußerungskomplex (von Zeile 11-17) als „AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN“ interpretieren. Ihrer Behandlungsmethode schreibt sie folgende Eigenschaften zu:

- ist wurzelbetonter (Zeile 11)
- geht schneller unter die Oberfläche (Zeile 11)
- es wird schnell festgestellt, was jemand wiederholt erlebt hat, wo seine Themen liegen (Zeile 12-13)
- es werden keine Erlebnisse wiedergekät (Zeile 13-14)
- es wird versucht, Muster herauszufinden (Zeile 14-15)
- es wird versucht, die Wurzel der Muster zu entdecken (Zeile 15-16)
- es eröffnen sich „erstaunlich schnell“ neue Perspektiven für den Klienten (Zeile 16-17)

Der Fall weist nun – erstaunlich „durchkomponiert“ – eben diese allgemeinen Charakteristika auf: Die „Schnelligkeit“ der Behandlungsmethode wird in der Fallschilderung dadurch deutlich, dass die Klientin noch nicht einmal eine echte Rückführung machen musste, sondern ein einmaliger, sogenannter „Rückblick“, reichte und der Behandlungserfolg war bereits in der nächsten Sitzung eingetreten. „Neue Perspektiven“ in großer Schnelligkeit eröffnen sich für die Klientin insofern, als sie sofort von der Problembelastung durch Aggressionen frei geworden ist („mit aggressionen braucht mer nichts mer machen das hat sich für mich bereits gekLÄ:RT“, Zeile 23-24). Die „Wurzel“ des Aggressionsmusters ist ja im Fall „Dame“ auch gefunden worden, nämlich in ihrem Verhalten in einem früheren Leben als Stockhiebe austeilende Lehrerin.

Funktional „schillert“ das Beispiel hier (wie in so vielen Kontexten): Einerseits kann man es als der Bedeutungsexplikation und Verständnissicherung des Allgemeinen zuträglich verstehen, indem es zeigt, was man sich etwa unter „wurzelbetont“ vorzustellen hat. In diesem Sinn veranschaulicht und erläutert das Beispiel die abstrakten Prinzipien. Andererseits *behauptet* Vallière ja mit ihrer Schilderung auch die Eigenschaften und Heilerfolge ihrer Methode und im Kreis der Talkshow-Teilnehmer ist ihr Ansatz sehr umstritten. Insofern bezeugt der Fall „Dame mit Aggressionen“ die Wahrheit des Behaupteten und stützt auf rhetorischer Ebene – im Sinne eines „typischen Beispiels“ nach Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) – die Glaubwürdigkeit des Behaupteten. Auf diese Ebene geht erkennbar der nachfolgende Beitrag ein, in dem der Journalist Hugo Stamm den Wahrheitsgehalt der Fallschilderung energisch zurückweist („alle äh seelischen erfahrungen widersprechen dem sie können nicht seelische entwicklungen mit einem hokuspokus einer kurztherapie einer rückführung HEllen“ entgegnet Stamm in Zeile 25-26).

Das Allgemeine ist hier also realisiert in einer komplexen, aspektreichen Sachverhaltsschilderung, die nicht auf eine einzelne Äußerung beschränkt ist. Das Beispiel nimmt die verschiedenen Aspekte im Konkreten wieder auf und ist damit – aufgrund der kongruenten thematisch-inhaltlichen Struktur der Fallschilderung – als auf die abstraktere Methodenschilderung bezogen deutbar. Die „Dame mit Aggressionen“ wird von der Reinkarnations-therapeutin präsentiert als ein in Bezug auf Verlauf und Erfolg der Behandlung typisches Beispiel für die „Methode Vallière“.

6.3.2.2. Das Allgemeine als thematisches Stichwort

Anders als bei den Platzhalteraussdrücken wird durch ein thematisches Stichwort bzw. Schlagwort der Bereich, um den es beim Allgemeinen geht, konkret inhaltlich benannt.

Im folgenden Gesprächsausschnitt stellt S50, eine 46-jährige Gymnasiallehrerin, fest, dass Asylbewerber, um integriert zu werden, einen Arbeitsplatz brauchen. S49, ein 46-jähriger Schlosser, ergänzt, dass Asylbewerber auch Wohnungen benötigen würden. S49 greift das Stichwort „Wohnungen“ dann direkt erneut auf und vertieft das Thema:

- 01 S50: ja gut aber sie wollen ja vielleicht irgendwann mal integriert werden
 02 dann brauchen so schon auch en Arbeitsplatz ne
 03 S49: ich mein und Wohnungen was heißt Wohnungen
 04 *eh # zum Beispiel ich kann nur aus meiner Praxis reden*
 05 *wir ham/ ich war bei der bei der Gemeinde Y-heim*
 06 *die ham denen zwei Häuser hingestellt die*
 07 *nehmen schon den Leuten mal schon gar keine Wohnungen weg ne*
 08 *und die die Ste/ die Gemeinde Y-heim hat Gemeindehäuser*
 09 *da da quartiert sie die Asylanten ein ne*
 10 *wahrscheinlich auch nur ne bestimmte Quote*
 11 *ich weiß es net ne*
 12 S50: ich mein andererseits is auch so mein
 13 wenn man se in so=n Ghetto eh steckt eh
 14 das halte ich für sehr ungut
 15 S49: ja

S49 beschreibt in seinem Beispiel in Form einer längeren Schilderung, wie in der Gemeinde Y-heim Asylsuchende mit Wohnungen versorgt werden und inwiefern dies den Wohnungsmarkt für die „Einheimischen“ beeinflusst. BEISPIEL PRÄSENTIEREN ist gut auf der Äuße-

rungsebene eingrenzbar. Als Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN ist die Äußerung in Zeile 3 „was heißt Wohnungen“ interpretierbar. Die Frage kann nicht wörtlich gemeint sein, sondern muss als thematische Ankündigung und Einleitung verstanden werden, etwa in dem Sinn wie „Was ist das Wichtige, das Wesentliche beim Thema Wohnungen für Asylbewerber.“ Was genau dieses Wichtige ist, muss aus dem Beispiel Y-heim erschlossen werden. Die nicht ausgesprochene Verallgemeinerung aus dem Beispielfall Y-heim besteht m. E. darin, dass das für Y-heim zweifelsfrei Belegte, dass nämlich die Asylbewerber den Einheimischen keine Wohnungen wegnehmen (wie S49 explizit in Zeile 7 formuliert), auch generell für andere Städte und Gemeinden gilt. AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN ist hier also nur in Form der themenfokussierenden Frage realisiert.

6.3.2.3. Das Allgemeine als Platzhalterausdruck

Die folgenden Analysen zeigen rekurrent im Korpus beobachtete Fälle, denen gemeinsam ist, dass das Allgemeine zwar als eine Art übergeordnete Kategorie oder Situationstyp explizit verbalisiert wird, diese Beschreibung aber so allgemein ist, dass sie das, worauf das Beispiel über sich hinausweisend Bezug nimmt, gar nicht inhaltlich spezifiziert und dieses nur durch das Beispiel selbst deutbar ist. Insofern gibt es zwar eine sprachliche Realisation von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN, sie erscheint aber eher als eine Art „leerer“ Platzhalter, der nur durch eine auf dem Beispiel (bzw. mehreren Beispielen) basierenden Deutung inhaltlich „gefüllt“ werden kann. Anhand der Beispiele selbst muss man „erraten“ oder „erfühlen“, welche Dimension oder welches Prinzip in den Beispielen ausgedrückt ist. Platzhalterausdrücke sind so unkonkret, dass es fast so ist, als gäbe es keine explizite Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN. Dies wird im Folgenden genauer gezeigt.

In Diskussion 10 aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus wird der Platzhalterausdruck als solcher gut erkennbar, da S19 (ein 50-jähriger Lehrer) nach der Verwendung seinen Platzhalterausdruck „diese Leute“ später in eine konkrete kategoriale Beschreibung, nämlich „die wirklich ganz Armen“ auflöst.

- 01 S19: (...) wer verlässt denn seine Heimat wenn nicht irgendwelche materiellen
 02 oder auch asylantische Gründe dahinter liegen die das Leben bedrohen
 03 da isses ja find ich auch berechtigt
 04 aber wenn=s wirtschaftliche Gründe sind
 05 da # könnten wir ja die halbe Welt #
 06 ich übertreib jetzt mal bewusst
 07 *ich ha/ war in Sri Lanka ##*
 08 die halbe Welt könnt man da aufnehmen
 09 um den Satz abzuschließen
 10 *ich hab Frauen auf der Straße klopfen sehen*
 11 *die haben im im Straßenbau gearbeitet die haben Steine geklopft*
 12 und ich meine diese Leute die kommen niemals hierher die haben gar net die
 13 Chance # äh [Leute die aus]
 14 S20 [gut das is jetzt] ne andere Frage, wie die [Leute herkommen]
 15 S19 [ja gut aber (- - -)]
 16 S20: aber ich mein wenn die Leute herkommen und erstmal da sind äh haben wir
 17 kein Recht die irgendwie abzuweisen [denk ich]
 18 S19: [ja aber des] is des is
 19 S20: also grade grade Leute äh aus der dritten Welt die da möglicherweise
 20 sonst äh verhungern oder

21 S20: ja=ja aber da denk ich eben doch ethisch
 22 S22: und man politische Gründe, und da sind wir uns ja glaub ich einig äh
 23 wo ich da auch äh also ich find=s etwas schwierig
 24 S19: ja
 25 S20: zu entscheiden was ist jetzt äh Asyl wer ist jetzt asylberechtigt und wer nicht
 25 S19: ja
 26 S20: also da jetzt noch=n Unterschied zwischen nem echten und falschen Asylanten
 27 zu machen das kann man glaub ich so nicht machen
 28 S19: ja=ja das is net so einfach aber ich darf doch nochmal drauf zurückkommen
 29 es ist sehr wichtig dass man unterscheidet was für Leute hier rüberkommen
 30 können das gilt aber net absolut aber wenn ich nochmal an Sri Lanka denke
 31 da kommen doch vor allem Leute rüber die den Flug bezahlen konnten und die
 32 die Schlepper bezahlen konnten da is bestimmt=n Vorurteil irgendwo dabei
 33 aber die wirklich ganz Armen die kommen ja gar net rüber und die des Bedürfnis
 34 auch hätten die auch die Fürsorge # bräuchten
 35 S20: ja gut ich mein [Entwicklungshilfe]
 36 S19: [ja und (- - -)]
 37 S20: is noch=n anderer Punkt

Auf das Beispiel, die im Straßenbau arbeitenden Frauen in Sri Lanka, nimmt S19 anschließend generalisierend mit „diese Leute“ Bezug, die Frauen in Sri Lanka gehören also zu einer bestimmten Klasse von Leuten, die Kategorienbezeichnung ist aber semantisch leer. Das Beispiel der steineklopfenden Frauen soll belegen, dass es eine Gruppe von Menschen gibt, die gar nicht in der Lage sind, auszuwandern. Worauf das Beispiel Sri Lanka über sich selbst hinaus verweist, welche Gruppe denn „diese Leute“ genauer sind, zu der die Frauen in Sri Lanka auch gehören, kann an diese Stelle nur durch das Beispiel selbst erahnt werden. Im weiteren Gesprächsverlauf wird dies von S19 jedoch noch einmal expliziert, er kommt auf Sri Lanka zurück („wenn ich nochmal an Sri Lanka denke“, Zeile 30) und kategorisiert die Frauen aus Sri Lanka nun als Angehörige der Gruppe der „wirklich ganz Armen“ (Zeile 33).

Auch in dem folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus werden zwei Beispiele präsentiert. Sie realisieren die Antwort auf die Frage von S16, einer 71-jährige ehemaligen Übersetzerin, wie man Einsicht bei anderen Menschen erzeugen könne. S15, ein 40-jähriger Studienberater, lässt aber ungesagt, auf welche Art oder welchen Weg der „Einsichtserzeugung“ diese Beispiele verweisen. Sie werden nur durch eine Platzhalterformulierung als „solche Sachen“ kategorisiert.

01 S16: Was könnten wir denn dann tun damit ähm bei uns sagen wir mal mehr Einsicht
 02 in diese Problematik entstände oder dass die Leute bereit bereiter sind äh
 03 was von sich abzuwacken?
 04 S15 also es gibt ja *zum Beispiel hier in L-Stadt wird jetzt eine ein Eine-Welt-Zentrum*
 05 *gegründet*
 06 S16 mhm das hab ich gehört
 07 S15: das soll man solche Sachen soll man unterstützen
 08 *wir haben zum Beispiel neulich mal ne äh Veranstaltung gemacht äh*
 09 *wo über Sinti und Roma gesprochen wurd die sind auch so ne Gruppe*
 10 *die so äh ausgegrenzt werden immer noch (...)*

Im nächsten Gesprächsausschnitt macht sich S97, ein 61-jähriger Rentner und ehemaliger Verwaltungsangestellter, Gedanken darum, wofür man Rüstungsausgaben sinnvoller als bisher verwenden könnte, nämlich für „was anderes“. Für dieses Andere präsentiert er ein Beispiel (Zeile 10):

zum Bau von Wohnungen oder was weiß ich

Er kategorisiert das Beispiel dann noch einmal abschließend als „für irgendso Struktur“, hier liegt also noch eine zweite Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN vor. In beiden Fällen erfolgt dies durch zwei Platzhalterausdrücke, verbalisiert durch „was anderes“ und „irgendso Struktur“. Der Platzhalterausdruck „Struktur“ gibt allerdings einen Hinweis, in welche Richtung S97 denkt (vielleicht in Richtung „Investitionen in die Infrastruktur“), die Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN bleibt jedoch insgesamt semantisch vage und deutungs offen.

- 01 S97: dass man noch en (---) eine Richtung ich hab dich jedes Jahr ich guck diesen #
 02 Haushalt da ne und da wird für die Rüstung 51 Milliarden irgendwie was zu
 03 wo ich mir entsinnen kann ja und des brauchen wer doch jetzt nicht mehr
 04 meine ich ja
 05 S98: mhm
 06 S97: ja des [des is] richtig ja können mer da die Hälfte o/ oder
 07 S98: [mhm]
 08 S97: oder zwei Drittel könnte man da # für was anderes verwenden
 09 S98: und dann Drittel
 10 S97: f/ zum Bau von Wohnungen oder was weiß ich für irgendso Struktur ne

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus den Immigrationsdiskussionen wechselt S7, eine 30-jährige Sängerin, zu Beginn ihres Beitrages das Thema und präsentiert ein Beispiel für eine inhaltlich sehr unspezifische Kategorie, nämlich für „das“, was Politiker „denken“ bezüglich dessen, was Entwicklungshilfe ausmacht (Zeile 2,3). Dieses „das“ wird durch das nachfolgend präsentierte Flughafenbeispiel deutlich, es ist sozusagen ein Beispiel für entwicklungshilfebezogene „Denkinhalte“ von Politikern. Was sich an dem Beispiel zeigt, ist aber nicht explizit formuliert.

- 01 S7: mhm und man muss auch eins dazuge/ dazusagen noch dass dass das Problem
 02 noch ganz woanders anfängt und zwar bei den Politikern die # die
 03 zum Beispiel auch denken dass Entwicklungshilfe das ist dass man zum Beispiel
 04 in Kenia einen zweiten Flughafen baut den die überhaupt nicht brauchen
 05 S8: das ist Blödsinn ja
 06 S7: mit und und wir profitieren davon unser Wohlstand wächst daran dass die äh
 07 S8: ja und das ist der der äh miese Grund warum solche Entscheidungen getroffen
 08 werden die ich sehr schlecht finde und solange diese Entscheidungen getroffen
 09 werden äh hat des andere Thema überhaupt keinen
 10 S7: ja
 11 S8: keine rele/ ähm keinen Sinn

Auch hier liegt wieder eine Art „Platzhalter-Formulierung“ vor, denn außer, dass das Flughafenbeispiel einen – negativ bewerteten – „entwicklungshilfebezogenen Denkinhalt“ („das“) von Politikern darstellt, wird nicht weiter expliziert, wofür das Beispiel ein Beispiel darstellt. Das, worauf das Beispiel „Flughafen“ über sich selbst hinausgehend verweist, was die von S7 als problematisch eingeschätzte Denkweise der Politiker auf allgemeinerer Ebene kennzeichnet, wird nicht formuliert. Man könnte das Beispiel als auf ein bestimmtes Denkprinzip verweisend deuten, dass sich etwa umschreiben ließe mit „Primat des nationalen Eigennutzes“ oder „Vorrang der ökonomischen Interessen vor entwicklungspolitisch sinnvollen Maßnahmen“.

Mit einem explizit negativ bewertenden Urteil nimmt S8, eine 60-jährige ehemalige Lehrerin, auch Bezug auf das Beispiel: „das ist Blödsinn ja“ (Zeile 5). S8 zeigt, im Sinne von Günthner (1995) Co-Entrüstung und damit Übereinstimmung mit dem Wertehorizont von S7.

6.3.2.4. Bestimmung des ungesagten Allgemeinen aus dem direkten Kontext

Wenn AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN gar nicht äußerungsseitig realisiert ist, lässt sich etwas Allgemeines auf Basis des Kontextes und des Beispiels selbst rekonstruieren. Dies heißt jedoch nicht, dass in der Interaktion ein solcher Deutungsprozess bewusst vollzogen würde, sondern man weiß im Sprechen nur „irgendwie“ etwas mit dem Beispiel anzufangen. Die Analyse ist ein Versuch, dieses „irgendwie“ modellhaft beschreibbar zu machen.

Im nachfolgenden Ausschnitt aus der Talkshow „Nachtcafé“ präsentiert die Historikerin Miriam Gebhard ein Beispiel. Hier ist aber das, wofür das Beispiel ein Beispiel darstellt, nicht verbal expliziert, sondern aus dem Kontext direkt und m.E. relativ eindeutig erschließbar (Beginn: Minute 18.39):

- 01 WB [was ist ihr urteil darüber?] geht ihnen das zu weit?
02 MG (.) also DA wo: hilfe no:t TU:T gehts mir natürlich nicht zu weit; (.) in so
03 nem fall (-) äh:m (.) wenn es um=um die heilung von krankheiten geht- äh (.)
04 mir geht es dann zu weit wenn es=wenn es so dies=n=um diesen psychobabbel
05 nennen die amerikaner das; oder psychotalk geht. also wenn (-) wenn eigentlich
06 das REden (.) IN
07 WB hm=m
08 MG psychologischen TERmini oder begriffen (.) des NACHdenken über sich selber
09 ersetzt (-) also man kann auch äh:m mit begriffen (.) etwas zudecken. (.) anstatt
10 tatsächlich für sich still zu reflektieren‘ kann man ähm auf einer METAebene
11 in=in begriffen über sich reden- ohne tatsächlich was davon verstanden zu haben.
12 WB hm=m
13 MG *man kann seinem partner an kopf werfen‘ er sei bindungsgestört‘ (-) od=also*
14 *man kann leute auch kaputt machen; (.) man kann sie etikettieren.*
15 WB herr kächele. =IHRE zunft hat die ganze menschheit psychologiSIE:RT- hat
16 uns alle am wickel gepackt- es gibt kein entkommen mehr; dabei würde
17 manchem=bei manchem problem ein geSPRÄCH mit einem FREUND
18 mit= mit einem NACHbarn- mit den ELtern- die ganze sache wunderbar lösen.

Im oben stehenden Ausschnitt interpretiere ich die folgende Äußerung in Zeile 13 als Beispielpräsentation:

man kann seinem partner an kopf werfen‘ er sei bindungsgestört (-) od

Das „od“ kann dabei verstanden werden als Abbruch von „oder“, was auf eine zunächst geplante, dann verworfene weitere Beispielpräsentation hindeutet. Es gibt hier – kontextuell erschließbar – ein Allgemeines, zu dem man die Schilderung in Bezug setzen kann. Eine konkrete Äußerung, die als Realisation von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN interpretierbar ist und auf die sich das Beispiel „bindungsgestört“ bezieht, gibt es jedoch nicht.

Es geht Miriam Gebhard in ihrem Redebeitrag um das Thema „Psychobabbel“ bzw. „Psychotalk“, ein Phänomen, das sie negativ bewertet und wie folgt erklärt (Zeile 26-29):

wenn eigentlich das REden (.) IN (...) psychologischen TERmini oder begriffen (.) des NACHdenken über sich selber ersetzt (-) also man kann auch äh:m mit begriffen (.) etwas zudecken (.) anstatt tatsächlich für sich still zu reflektieren‘ kann man ähm auf einer METAebene in =in begriffen über sich reden- ohne tatsächlich was davon verstanden zu haben

Anschließend wird ein ganz konkreter Fall in Form einer typisierenden Situationsschilderung präsentiert, in dem ein solcher psychologischer Terminus, nämlich „bindungsgestört“ (Zeile 31) in der Beispielpräsentation verwendet wird. Diese Darstellung ist aber nun offensichtlich nicht als Fall des Redens über *sich selbst* (was ja bisher Thema des Redebeitrags war) interpretierbar, sondern stellt einen Fall des Redens über *andere* (den Partner) dar.

Das Beispiel „dem-Partner-an-den-Kopf-werfen-er-sei-bindungsgestört“ ist also, aus dem Kontext erschließbar, als Beispiel für Reden im Psychobabble über andere deutbar. Es stellt eine inhaltliche Erweiterung, eine Art Fokusverschiebung in einem Aspekt dar. Auch dieses Verhalten bewertet Miriam Gebhard negativ, indem sie es als „an den Kopf werfen“ (Zeile 31) bezeichnet. Die Interpretation, worauf sich das Beispiel bezieht, fußt also auf dem Verständnis all dessen, was in Zeile 23-29 geäußert wurde. Wenn ich „bindungsgestört“ als ein Beispiel für „Psychobabble über andere“ bezeichne, so stellt diese Formulierung des Allgemeinen eine (semantisch und pragmatisch gestützte) Interpretation dar und ist nicht direkt auf der Äußerungsebene fassbar.

Das Beispiel „bindungsgestört“ dient hier offensichtlich der Verständnissicherung, es erläutert das zuvor Gesagte auf einer konkreten Ebene, indem mit „bindungsgestört“ eine Vokabel des Psychobabbels genannt wird. Es erweitert zugleich das Konzept des Psychobabbels, indem im Beispiel die „Anwendbarkeit“ auf Dritte vorgeführt wird, diese aber – in „Übertragung“ der Bewertung des Psychobabbels über sich selbst – ebenfalls negativ bewertet wird. Nach dem Verwendungsmuster „Beispiel in der Mitte“ zieht Gebhard dann zusätzlich eine Art verallgemeinernde Konklusion bezüglich des Psychobabbels über andere aus ihrem Beispiel, indem sie sagt (Zeile 14):

also man kann leute auch kaputt machen; (.) man kann sie etikettieren

Das Beispiel für Psychobabble erscheint somit zugleich retrospektiv als Ausgangsbeispiel für die abgeleitete Konklusion.

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus beschreibt S10, eine 42-jährige „Hausfrau und Autorin“, welche Haltung man ihrer Ansicht nach in der globalisierten Welt gegenüber Menschen aus anderen Ländern einnehmen sollte:

- 01 S10: ich mein halt dass wir äh also als Volk uns als Erdbevölkerung einfach in einer
 02 Entwicklung stecken und ich mein wir sind jetzt in der Phase wo man sich
 03 als Natioland/ Nationalität auch nicht mehr so abgrenzen soll wo man einfach
 04 in einer Entwicklungsphase ist wo man offen genug sein muss sich mit dem
 05 Andern auseinandersetzen und und und mehr eine da es ja auch um so große
 06 globale Probleme geht können wir uns nimmer ja hier das is unser Ländle
 07 da machen wir=n Zaun drum sondern wir müssen alle uns miteinander an einen
 08 Tisch setzen
 09 S9: (- - -)
 10 S10: und äh diese großen Probleme miteinander lösen
 11 S9: sind wir einig
 12 S10: und da können wir uns nicht erlauben zu unterscheiden *nur weil der Türke ist*
 13 *oder der schwarz ist äh mag ich den net* sondern äh wir müssen unsere Augen
 14 auf ganz was anderes zusammen richten mein ich und da müssten
 15 wir untereinander ein bisschen einiger werden und dieser ganze Durchmischung
 16 mein ich kann mit dazu beitragen dass man sich da nicht mehr so abgrenzt
 17 S9: mhm sehr richtig gut

Zunächst fordert S10 also, sich mit Menschen aus anderen Ländern „auseinandersetzen“ (Zeile 5), sich „miteinander an einen Tisch“ (Zeile 7-8) zu setzen und „Probleme miteinander zu lösen“ (Zeile 10). Direkt anschließend beschreibt sie durch ein Beispiel eine bestimmte geistige Haltung und Einstellung, in Form eines Mini-Szenarios (vgl. dazu Kapitel 6.4.).

nur weil der Türke ist oder der schwarz ist äh mag ich den net

Dieses Beispiel bezieht sich nun zwar eindeutig auf das Vorgegangene, ist aber kein Beispiel dafür, wie das zuvor Geforderte und explizit Verbalisierte umzusetzen wäre, sondern zeigt im Gegenteil, welche Haltung eben nicht dem geforderten Verhalten entspricht. AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN ist nicht direkt äußerungsseitig realisiert, das Beispiel ist ein Beispiel für etwas Ungesagtes, das sich aber aus dem direkten Äußerungskontext und dem Beispiel selbst „erfühlen“ lässt.

Das Beispiel „passt“ nicht zu dem zuvor Geäußerten in dem Sinn, dass es eben kein Beispiel für die von S10 beschriebene Einstellung ist. Das Beispiel beschreibt exemplarisch die gegen- teilige Einstellung (hierfür ist es ein Beispiel), nämlich die unangemessene, veränderungs- bedürftige Haltung in einer modernen, globalisierten Welt. Diese Haltung lässt sich – vom Bei- spiel aus verallgemeinernd und unter Berücksichtigung der explizierten positiven Forderung – vielleicht umschreiben als „Ablehnung von und Nicht-Kooperation mit anderen Menschen aufgrund von Nationalität oder Hautfarbe“. Solche Beispiele bezeichne ich unter der Perspek- tive der Formen der Beispielpräsentation als „Negativbeispiele“ (vgl. dazu Kapitel 6.4.2.3.). Solche Beispiele dienen auf pragmatischer Ebene häufig dazu, normative Ansprüche zu rechtfertigen (auch hierzu vgl. Kapitel 6.4.2.3.).

6.3.2.5. Das Allgemeine als Individualkategorie

Wie zuvor bereits erwähnt, werden Beispiele häufig dazu verwendet, für selbst gebildete „Kategorien“ eine Art Gebrauchsdefinition zu geben. Durch die Beispiele wird im Wittgenstein’schen Sinn eine Bedeutungsbeschreibung gegeben, d.h. aus den Beispielen muss man die Bedeutung „erraten“. Auf der Äußerungsebene erscheint das Allgemeine als Indivi- dualkategorie häufig in Form indefiniter Beschreibungen.

Im nachfolgenden Gesprächsausschnitt aus den Immigrationsdiskussionen gebraucht S143 eine „Individualkategorie“, nämlich „Leute, die wirklich in Not sind“. Dieser Begriff ist im Kontext des Diskussionsthemas für seine eigenen Position zentral, denn S143 möchte nur diejenigen in Deutschland aufnehmen, die in diese Kategorie gehören. Die Individualkatego- rie deckt sich hier nicht mit der durch das Asylrecht bestimmten Kategorie „politisch Ver- folgte“ und impliziert durch die Verwendung von „wirklich“, dass Asylbewerber angeblich nicht alle in Not sind.

01 S143: (...) ich meine auch der Missbrauch muss unbedingt eingedämmt werden
 02 um den Leuten zu helfen die wirklich in Not sind
 03 *dazu rechne ich zum Beispiel die Menschen jetzt die aus Jugoslawien kommen*
 04 *diese Hunderttausend die wirklich um ihr Leben fürchten müssen*
 05 die wir zum/ die wir begrenzt/ also begrenzte Zeit aufnehmen müssen
 06 (...)

Auch S136 bildet eine Individualkategorie, die „salonfähigen Ausländer“, durch die Beispiele kann man eine Idee davon entwickeln, wie S136 den selbstgebildeten Begriff verwendet.

01 S136: ja es gibt ja inzwischen auch Unterschiede ne
 02 es gibt ja solche Ausländer die schon salonfähig sind dazu gehören
 03 *zum Beispiel Italiener weil heute regt sich niemand mehr über en italienischen*
 04 *Mitbürger hier auf sondern das hat sich ja verschoben ne irgendwann warn=s*
 05 *auch mal die Italiener*
 06 S135 ach was glaub ich nicht
 07 S136: dann warn=s ne Zeit [warn=s die Türken]
 08 S135: [das sind dumme Leute] wissen sie das sind dumme

6.3.2.6. Das Allgemeine als unterdeterminierter Bezugsausdruck

Im folgenden Ausschnitt präsentiert S67, ein 36-jähriger Krankenpfleger, Beispiele für „Staaten“:

- 01 S67 auf der einen Seite is es der Wille außereuropäische Absatzmärkte zu finden
 02 für Staaten wie die Bundesrepublik Frankreich England Italien
 03 andererseits wollen die Ostblock/
 04 also jetzt Absatzmärkte schaffen ihre Industrien erweitern siehe
 05 also jetzt brauchen wir nich als Beispiel ins Einzelne zu gehen
 06 auf der anderen Seite is es aber auch Überzeugungslust der Industrie
 07 der Staaten des Westens so seht mal der Kapitalismus is doch besser so wir leben/
 08 die demokratische Grundordnung als euer Kommunismus
 09 so Sieger und großer Bruder der den auf den falschen Wege geratenen
 10 kleineren Bruder auf den rechten Weg führen will

Der Beispielpräsentation geht ein typischer lexikalischer Indikator, nämlich „wie“ voraus. „Staaten“ ist, auch dies eines der typischen Muster der Beispielverwendung, als der Bezugsausdruck den Beispielen direkt vorangestellt. Auf der Ebene der lexikalischen Bedeutung handelt es sich hier semantisch um ein klares Verhältnis der Über- bzw. Unterordnung: „Staaten“ ist ein mögliches Hyperonym zu „Bundesrepublik Frankreich England Italien“. Soweit könnte man einfach sagen, die Deutung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN sei durch die Semantik der Ausdrücke, den Indikator „wie“ und die typische Äußerungsreihenfolge begründet und damit ziemlich eindeutig.

Nun ist aber „Staaten“ hier zwar der auf der Äußerungsebene verankerte Bezugsausdruck, aber m.E. widerspräche es der Grice'schen Relevanzmaxime, wollte man annehmen, dass es S67 nur darum gehe, durch Beispiele zu veranschaulichen, was er unter „Staaten“ versteht. Wofür die Beispiele stehen, muss aus pragmatischer Perspektive über das verbal explizierte „Staaten-Sein“ hinausgehen. Durch den gesamten thematischen Kontext als auch den direkten Äußerungskontext wird eine Interpretationsrichtung nahegelegt: Durch die direkt nachfolgende Entgegensetzung von „Ostblock“ (Zeile 3) im Rahmen einer abgebrochenen Äußerung und durch die Aussage, dass die „Staaten“ Absatzmärkte schaffen und Industrien erweitern wollten, wird (allerdings erst retrospektiv) deutlich, dass – im Sinne des Sprechers – die Beispiele als Beispiele für „westliche Industriestaaten“ verstehbar sind. In Zeile 7 spricht S67 zudem noch einmal von „Staaten des Westens“ – diese spätere Wiederaufnahme stützt die Deutung.

6.3.2.7. Das Allgemeine als Präposition

Im Folgenden ist AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN nur durch die Präposition „in“ realisiert, wie sich im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkörper zeigt:

- 1 S27: ja aber wir sind doch noch an dem Punkt
 2 wo ich den Asylbewerbern verweigere Arbeit zu geben
 3 S28: [ja das seh ich auch ja]
 4 S27: [auch indem ich] ihnen nicht anerkenne, welche Ausbildung sie
 5 # in sagen wir in beispielsweise Persien # erworben haben
 6 das sind doch irgendwo # du fragst da konkrete Sachen

Im gegebenen Kontext lässt sich das Beispiel „Persien“ semantisch sinnvoll auf die lokale Präposition „in“ beziehen, es wird mit „Persien“ ein möglicher *Ort* spezifiziert, an dem die Ausbildung eines Asylbewerbers stattgefunden haben könnte, die hierzulande nicht anerkannt wird. Das Allgemeine, auf das sich das Beispiel bezieht, wird nicht direkt genannt, sondern wird aus Analysierendenperspektive durch die Semantik von „in“ und den direkten Äußerungskontext erkennbar. Vollständig explizit wäre eine Formulierung wie „welche Ausbildung sie *in ihrem Herkunftsland*, beispielsweise Persien, erworben haben“. Dass die allgemeine Kategorie, unter die das Beispiel Persien fällt, nicht einfach irgendein beliebiges „Land“ sondern ein mögliches *Herkunftsland* von Asylbewerbern sein muss, ist nur durch das allgemeine Wissen um den Diskussionsgegenstand ableitbar. In diesem Sinn ist „beispielsweise Persien“ als Attribut zu dem nicht explizierten „Herkunftsland“ interpretierbar.

Eine sprachliche „Spur“ des Allgemeinen auf der Äußerungsseite ist hier eindeutig vorhanden. Für die Interpretation gibt es semantische Anhaltspunkte, es muss jedoch auch auf außertextliches allgemeines Wissen zurückgegriffen werden. Mit der „minimalistischen“ Art der Bezugnahme auf etwas Allgemeineres ist hier auch eine gewisse Sprachökonomie verknüpft.

Fragt man nach der Funktion dieses Beispiels, so fällt zunächst auf, dass „Persien“ ein – aus deutscher Perspektive – relativ „exotisches“ Land ist, von dem wir i.d.R. nicht genau wissen, wie dort Schul- und Ausbildungsstrukturen beschaffen sind, dessen Religion und Kultur von der unsrigen verschieden sind. Mit der Wahl des Beispiels wird deshalb angedeutet, um welche Kategorie von Ländern es sich handelt, an welchen Typ von Ländern S27 denkt, die unter das Verdikt fallen – nämlich solche, die umschreibbar wären als „kulturell entfernte“ oder irgendwie „exotische“ Länder. Das, worauf sich das Beispiel bezieht, kann man im gegebenen Kontext zum Beispiel interpretativ explizieren als „in Herkunftsländern, die Deutschland von den kulturellen und sozialen Strukturen fern stehen“. Diese – oder eine ähnliche – Interpretationsleistung erbringt der Rezipient, wenn er bzw. sie etwas als Beispiel deutet und versteht. Worauf ein Beispiel „anspielt“, ist nicht repräsentationistisch festlegbar.

6.3.2.8. Pragmatische Perspektive: Das Allgemeine als Handlungsvorschlag, Forderung und Bewertung

Das Allgemeine kann – pragmatisch gesehen – auch in Form von handlungsbezogenen Vorschlägen, Aufforderungen, Forderungen und Wünschen realisiert sein. Dies ist vor allem im argumentativen Kontext interessant. Wie Klein (2001) mit dem Verweis auf Habermas (1981) zusammenfasst, geht es im Sinne eines linguistisch-pragmatischen Begriffs von Argumentation nicht nur um das Stützen oder Bestreiten der Wahrheit von Behauptungen, sondern es kann auch zugunsten weiterer Geltungsansprüche argumentiert werden, „insbesondere auf Zweckmäßigkeit von Handlungen, auf Richtigkeit von Handlungsnormen oder auf Angemessenheit von (...) Wertestandards (Klein 2001, S. 1310). In argumentativen Kontexten geht es bei Handlungen häufig um diese „normative Richtigkeit“, d.h. es geht darum, ob ein bestimmtes Handeln gerechtfertigt ist. Rechtfertigen gehört in Kleins (1987,1993, 2001) Konzept zu den „konklusiven Sprechhandlungen“, bei RECHTFERTIGEN geht es um das Stützen des Richtigkeitsanspruchs einer Handlung, auch im Sinne einer Unterlassung oder kognitiven Einstellung (Klein 1987, S. 23).

Beispiele, die sich auf Handlungen beziehen, sind deshalb häufig im funktionalen Kontext des Rechtfertigens interpretierbar. Beispiele für Forderungen, Vorschläge etc. zeigen oft eine konkrete Möglichkeit der Umsetzung einer Forderung oder eines Vorschlages auf oder thematisieren die positiven oder negativen Folgen, die sich aus der Befolgung oder Nicht-Befolgung des Vorschlags bzw. der Forderung ergeben. Sie können insofern der Rechtfertigung dienen, indem sie die normative Richtigkeit des Gewünschten anhand von konkreten Folgen aufzeigen. Sie sind bedeutungsexplikativ, wenn sie zeigen, wie sich ein Sprecher / eine Sprecherin die Umsetzung eines Vorschlages vorstellt und dadurch ist auch (sofern dies potentiell strittig ist) die Realisierbarkeit einer Forderung oder eines Vorschlages durch das Anführen konkreter Realisierungsbeispiele „bewiesen“.

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus den Immigrationsdiskussionen formuliert S19, ein 50-jähriger Lehrer, explizit die Meinung, dass Deutschland „kein Einwanderungsland“ sei und fordert eine Regelung zur Begrenzung des Aufenthaltsrechtes. Er präsentiert im Anschluss an seine Forderung ein Beispiel, das eine denkbare (aber nicht die einzig denkbare) Form der Begrenzung aufzeigt. Dadurch, dass die „Methode“ in der Türkei angeblich bereits praktiziert wird, wird sie an die „empirische Realität“ angebunden und damit auch gezeigt, dass „irgendwie begrenzen“ durchführbar ist. Zugleich zeigt das Beispiel, welche Art von Regelung sich S19 vorstellt, dass er sich nämlich unter „Aufenthaltsrecht begrenzen“ eine ziemlich radikale Einschränkung vorstellt.

- 01 S20: (- - -) gibt=s nicht ne allgemein äh menschliche Verantwortung aber ich
 02 mein # was meinen sie denn jetzt dazu was wär denn ihr Kriterium
 03 dass jetzt irgendwem äh zu verweigern das Aufenthaltsrecht hier?
 04 S19: ja ich würde das halt wie gesagt begrenzen das Aufenthaltsrecht
 05 zum Beispiel drei Monate wie=s die Türkei macht oder irgendwie
 06 weil ich einfach sagen würde die wirtschaftliche Unterschiede # das
 07 Gefälle # von unserm Land zu andern Ländern is=so groß dass es keine
 08 natürliche Einreise ist weil man mal hier das Deutschland weil man hier
 09 mal leben will sondern weil man einfach egoistische Interessen hat
 10 der vom Ausland hier reinkommt der hat einfach egoistische äh
 11 S20: ja aber von uns sind=s egoistische Interessen wenn wir sagen wir wollen
 12 unseren Wohlstand halten und den nicht irgendwie verwässern lassen

Im folgenden Gesprächsausschnitt gibt S57, ein 30-jähriger Student, eine klare Handlungsmaxime vor: Er fordert, dass „die Straße“ nicht die Richtung der Politik vorgeben dürfe. Die normative Richtigkeit dieser Forderung wird durch das Anführen von Beispielen negativer Folgen, die bei Nicht-Befolgung der Maxime nach Meinung von S57 eintreten würden, „bewiesen“, die Forderung erscheint durch die beispielhaft aufgeführten negativen Folgen gerechtfertigt.

- 01 S57: (...) man hat alle vier Jahre die Möglichkeit leider ich denk auch dass das vielleicht
 02 n Problem is dass es ein bisschen zu lang is aber man hat alle vier Jahre
 03 da die Möglichkeit sein demokratisches Bewusstsein # in den Stimmzettel
 04 zu schreiben des is damit net genügend getan ne aber die Richtung darf
 05 nie so sein dass dass die Straße auf einmal vorgibt was geschehen soll
 06 sonst hätten wir auf einmal die Todesstrafe dann hätten wir zum Beispiel auch
 07 Paragraph zweihundertachtzehn nicht mehr dann hätten wir zum Beispiel
 08 auch noch einige andere Sachen zwischendurch das is auch viel zu wechselhaft
 09 als dass es ne Konstanz ergeben könnte und da bin ich sehr sehr skeptisch
 10 weil inzwischen bin ich soweit dass ich da der Demokratie nur insoweit
 11 vertraue als sie wirklich reglementiert wird von Randbedingungen und
 12 die Randbedingungen sind zum Beispiel ne relativ starke Öffentlichkeits#arbeit

13 von politischen Parteien
 14 S58: ja aber dann also isses doch im Moment grade das mit dem # also wo=s hier
 15 drum geht Ausländerstop is doch eigentlich ne Reaktion auf das was auf
 16 der Straße läuft

Wie zuvor schon im Fall von Realisierungen des Allgemeinen, bei denen es um Handlungen geht, die der Sprecher für wünschens- und empfehlenswert oder nicht-empfehlenswert hält, geht es auch bei direkten Bewertungen (und anderen normbasierten Handlungen wie z.B. auch Vorwerfen) im argumentativen Kontext um die individuelle und soziale Geltung des Urteils, wie im Falle der Handlungen geht es um die normative Richtigkeit. Im Folgenden Ausschnitt aus „Psychotherapie – Heilung oder Hokuspokus?“ gibt der Journalist Stamm ein Beispiel, das er explizit zur Erläuterung einer Bewertung heranzieht (Beginn des folgenden Ausschnittes 1:08.45):

01 HK was ICH erschütternd FINDE. dass in der tat. (.) selbst psychoTHERApeuten
 02 (.) die ja (.) also (.) ja offensichtlich und DAS is keine kleine
 03 gruppe von psychotherapeuten die auf der suche nach NEUem sind.
 04 da gibt auch studien dazu (.) dass (.) der psychotherapeuten aufgrund IHRer
 05 in der tat oft NICHT mehr ge nicht schwer feststellbaren erfolgsbilanz. bei
 06 schurken is das leichter. ja? ja; der psychotherapeuten ein TEIL haben eine
 07 tendenz immer zu NEUEN (.) ja (-) überzeugungen gerne zu kommen zu neuen
 08 ufern sich wandern um ihre begeisterung wieder etwas als zu aktivieren und
 09 es is für mich erschütternd.
 10 WB warum grenzen die therapeuten die seriösen nicht eindeutig ab? es gibt angeblich
 11 ZWEItausend (.) oder mehr hellinger ge=gefolgsleute [ja? die das]
 12 HS [im deutschen sprach NEIN]
 13 nicht nur gefolgsleute; sondern SELBST therapeuten also solche die [(-) hellinger]
 14 WB [ja=ja]
 15 DM [epigonenhaft]
 16 das epigonenhafte (-) das wuchert ja auch aus.
 17 HS genau (.) und ich geb ein kl=ein kleines beispiel; wie ABSURd die ganze situation
 18 IST (.) ein äh (---) vater hat sein KIND auch wieder (.) sexuell missbraucht und
 19 herr hellinger sagt. DIESES kind begeht ein be=verbRECHen wenn es den vater
 20 anzeigt. (.) [also]
 21 DM [ja der] vater steht über allen. die eltern über allem bei hellinger
 22 [(.) richtig]
 23 HS [genau (.)] also vor allem der vater
 24 DM ja
 25 HS das is natürlich ein (.) PATriachales weltbild. sehr dogmatisch. ideologische und
 26 DASS DIESER MANN weltweit zehntausend ja wahrscheinlich
 27 HUNDERTtausend in seinen bann ziehen kann' (.) das zeigt also (.) in
 28 der zeit der (-) vergangenen aufklärung dass so etwas passie[ren kann]
 29 WB [is bei diesen methode]
 30 etwas besonders ausgeprägt; was aber gefährlich äh irgendwo in der ganzen szenen
 31 vorhanden is. (...)

Stamm fällt hier ein sehr negatives Urteil, dessen Angemessenheit er durch ein konkretes Beispiel rechtfertigt; er äußert explizit in Zeile 17-18:

(.) und ich geb kl=ein kleines beispiel; wie ABSURd die ganze situation IST.

Stamm schildert in seiner Beispielpräsentation eine Situation, die nach allen in unserer Gesellschaft geltenden Maßstäben moralisch zutiefst verwerflich ist, die Bewertung als in höchstem Maß absurd steht im Einklang mit diesen Maßstäben. Wie beim Fordern, Wünschen, Auffordern liegt die Rolle des Beispiels bei expliziten Bewertungshandlungen auch darin, die

Richtigkeit der Bewertung, des Urteils zu „beweisen“ (vgl. dazu auch Günthner (1995) wie in Kapitel 4.4. dargestellt). Da Stamm in der Diskussion als Experte für fragwürdige Psychomethoden eingeführt wurde und speziell Hellinger-Aufstellungen selbst miterlebt hat, ist sein Beispiel durch Expertenschaft und Augenzeugenschaft abgesichert. Durch das mit (vor allem prosodisch erzeugter) „emotionaler Ladung“ und Entrüstung präsentierte Beispiel fordert Stamm, wie von Günthner (1995) analysiert, zur Mit-Entrüstung und damit zur Vergewisserung über einen gemeinsamen Wertehorizont auf.

6.4. Beispielpräsentation auf der Äußerungsebene

Wie sich in Kapitel 3 und 4 gezeigt hat, werden verschiedene Realisationsformen des Beispiels sowohl in linguistischen als auch anderen Arbeiten angesprochen, vor allem wurde die Beispielgeschichte oder Beispielerzählung als besondere Form des Beispiels bereits ausführlich thematisiert. In der Gesprächsrealität zeigt sich eine große Vielfalt möglicher Beispielrealisationen, die im Folgenden hinsichtlich funktional relevanter Dimensionen beschrieben werden sollen.

6.4.1. Dimensionen der Beispielrealisation

Die einzelnen Realisationen sind sehr unterschiedlich und zwar in mehr als einer Hinsicht. Es werden deshalb im Folgenden verschiedene typologische Beschreibungsdimensionen charakterisiert. Aufgrund der Verschiedenheit der Beispielrealisationen sind im individuellen Fall ggf. nicht alle Beschreibungsmerkmale anwendbar.

Dimension 1: Realitätsbezug: Faktizität – Fiktivität - Fiktionalität

Beispiele können sich auf die „reale Welt“ beziehen, vorgestellt reale Situationen schildern oder im eigentlichen Sinn fiktional sein. Letzteres gilt z.B. für die schon bei Aristoteles als Beispiele klassifizierten Fabeln oder die literarischen Exempla oder „Binnengeschichten“ innerhalb literarischer Texte (vgl. dazu Kapitel 3.4.). Szenarios, bei denen man sich oder andere als „vorgestellt real“ in eine Situation hineinversetzt, sind in Bezug auf die hier beschriebene Dimension als „fiktive“ Beispiele zu bezeichnen (Genaueres zu Szenarios im untersuchten Korpus vgl. unten). Im analysierten Korpus konnte die Verwendung fiktionaler, literarischer Beispiele nicht beobachtet werden, obwohl dies für die mündliche Kommunikation sicher nicht prinzipiell ausgeschlossen werden muss.

Dimension 2: Texthaftigkeit: Einzelwort – Äußerung – Text

BEISPIEL PRÄSENTIEREN kann bereits realisiert werden durch die Nennung einzelner Wörter (Personennamen, Ortsnamen, Adjektive, Substantive etc.). Schütte / Spiegel (2002) sprechen hier von „Minimalbeispielen“, die aus einzelnen Nomen oder Adjektiven bestehen. Realisierungsweisen sind aber auch alle anderen Formen von nicht-satzwertigen Äußerungen, wie z.B. komplexe Nominalgruppen, sowie satzartige Äußerungen bis hin zu zu kohärenten „Texten“ verknüpften Äußerungen (vgl. dazu auch unten die Ausführungen zu „Beispieltexten“ und „kognitiven Links“).

Als „Beispieltexte“ bezeichne ich kohärente Äußerungsfolgen, die als eigenständige Einheit von ihrer textlichen Umgebung abgrenzbar sind. Beispieltexte können komplexere Sachverhaltsdarstellungen, Berichte und Erzählungen über Verhältnisse in der „Realität“, über eigenes Handeln oder das Handeln Dritter sein; sie können bestehen in Darstellungen von Erlebnissen und Beobachtungen, aber auch Wiedergaben von Informationen aus dritter Hand u.v.a.m. sein.

Dimension 3: Zeitliche Orientierung: Historizität – Gegenwärtigkeit

Beispiele können, wie bei Aristoteles, historische Beispiele im Sinne von Berichten über vergangene Taten oder Ereignisse sein. Aber auch im Alltag nehmen wir häufig beispielhaft Bezug auf Zurückliegendes, das uns für die Beurteilung der Gegenwart relevant erscheint (vgl. dazu insbesondere die Analysen in Kapitel 9.1.). Beispiele können sich aber auch auf gegenwärtige, noch andauernde oder „zeitlose“ (bei typisierenden Beispielen, vgl. dazu unten) Ereignisse, Zustände, Handlungen etc. beziehen und sogar in die Zukunft weisen („wenn du später zum Beispiel mal mit Firmenkunden essen gehst“).

Dimension 4: Textlänge: Kleiner Textumfang – großer Textumfang

Ein augenfälliger Unterschied besteht im textlichen Umfang, da Realisationsmöglichkeiten von Beispielrealisationen vom Wort bis zum Text reichen. Würde man also Wörter zählen, wären Beispielrealisationen in dieser Hinsicht sehr unterschiedlich, ein Beispiel kann sowohl ein Wort „lang“ sein als auch hunderte von Wörtern umfassen.

Dimension 5: Textsorte: Bericht – Geschichte

Wie oben bereits erwähnt, gibt es eine Vielzahl von Beispielen, die über die Grenzen einzelner Äußerungen hinausgehen. Es kann sich hierbei um eine Art „Bericht“, eine Sachverhaltsdarstellung, aber auch um eine „Geschichte“ in Erzählform handeln. Für solche „Beispieltexte“ finden sich in der bisher betrachteten Literatur verschiedene Benennungen, so spricht z.B. Sacksteder (1964) von „beispielartigen Erzählungen, Schwitalla (1991) von „geschlossener Handlungsszene“, Müller / di Luzio (1995) von der „story as example“, Günthner (1995) von „exemplary story“, Brüner / Gülich (2002) von „Beispiel Erzählung“ und „Szenario“, Keppler (1988), Gülich (1980) und Deppermann / Lucius-Hoene (2003) von „Beispielgeschichte“. Zu den Beispielgeschichten gehören im weiteren Sinne des Begriffs auch die klassischen und modernen Exempla, die Predigtmärlein des Mittelalters, die antiken Fabeln und Gleichnisse des Aristoteles und die Tierfabeln bei Stricker oder die Aristotelische Kategorie des „Berichtes über historische Fälle“ und dergleichen mehr. In der klassischen Rhetorik kann das Beispiel sogar als „Abschweifung“ verstanden werden, schon Quintilian kennt die Spannweite des Beispiels von der Anspielung, die nur ein Satzglied oder einen einzelnen Satz umfasst, bis hin zur Erzählung (vgl. Kapitel 4.1.1 zur antiken Rhetorik).

Wenn eine „Geschichte“ erzählt wird, gibt es handelnde Figuren, eine Handlungsentwicklung und einen erzählerischen Spannungsbogen mit Gradatio. Mit Rekurs auf erzähltheoretische Kategorien kann man verschiedene Arten der Beziehungen zwischen dem Sprecher und seinen „Figuren“ unterscheiden (Martinez / Scheffel 2007, S. 81f.):

- Der Sprecher schildert selbst Erlebtes, eigene Erfahrungen und ist in der von ihm erzählten Geschichte als Figur beteiligt, die Geschichte wird i.d.R. in der ersten Person geschildert. Es

gibt ein „erlebendes Ich“ (in der Literaturwissenschaft der „homodiegetische Erzähler“ genannt). Dabei kann der Erzähler die Rolle eines (unbeteiligten) Beobachters oder die Rolle einer Haupt- oder Nebenfigur innerhalb des Erzählten einnehmen.

- Der Sprecher gehört nicht selbst zu den Figuren seiner Geschichte, i.d.R. wird in der dritten Person erzählt („heterodiegetischer Erzähler“); es gibt kein „erlebendes Ich“.

Im Alltag finden sich zahlreiche Erzählungen, Szenarios oder Berichte. Speziell auf Szenarios wird unten genauer eingegangen.

Dimension 6: Typisierung: Typisierende Schilderung – Einzelfall

BEISPIEL PRÄSENTIEREN kann erfolgen, indem man einen singulären „Fall“, ein bestimmtes Erlebnis, ein Ereignis, ein konkretes Verhalten einer Person in einer räumlich-zeitlich festgelegten Situation schildert. Es kann aber auch realisiert werden, indem Verhaltens- und Handlungsweisen etc. typisierend beschrieben werden, wie bereits diskutiert, kann dies als eine Art „Zusammenfassung“ verschiedener Beispielfälle angesehen werden. Auch in meinem Korpus fanden sich solche Formen. So führt im Immigrationsdiskussionskorpus die Sprecherin S7 (eine 30-jährige Sängerin) zum Beweis ihrer, von der Diskussionspartnerin in Zweifel gezogenen, Behauptung, dass Asylbewerber arbeitswillige Menschen seien, ein typisierendes Beispiel an:

auch zum Beispiel am Th/ da wo ich arbeite am Theater gibt es auch viele Leute aus dem Ausland die sehr willig sind und ihre Arbeitskraft sehr äh auch sehr einsetzen

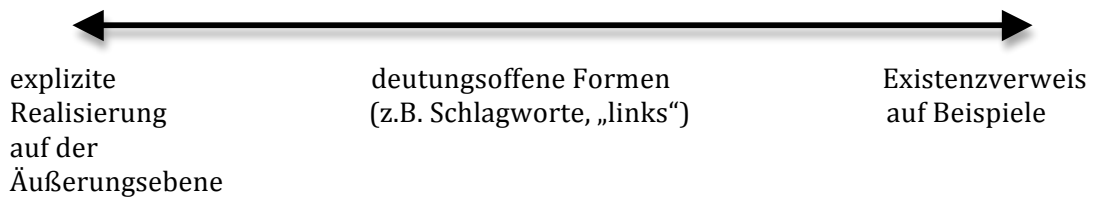
Dimension 7: Grammatik: Wortarten – grammatische Einheiten

Man kann Beispiele auch auf grammatischer Ebene hinsichtlich Wortarten (Realisation als Adjektiv, Substantiv etc.) oder grammatischer Einheiten (komplexe Nominalgruppe, Verbalphrase etc.) beschreiben. Dies ist aber m.E. für die funktionale Analyse bei der Beispielverwendung kein unmittelbar relevanter Aspekt.

Dimension 8: Explizitheit

Beispielpräsentationen können mehr oder weniger deutungsoffen sein, je nach dem erkennbaren semantischen und pragmatischen Gehalt der zugrunde liegenden sprachlichen Äußerung. Wird z.B. ein Sachverhalt detailliert in Form eines kohärenten Äußerungstextes dargestellt, so ist der Sinn des Gesagten unter Rekurs auf die Äußerung selbst rekonstruierbar. Wird dagegen nur ein thematisches Stichwort genannt, so muss man in viel stärkerem Maß Situations-, Welt- und Kontextwissen heranziehen, es sind u.U. nur sehr spekulative Deutungshypothesen bezüglich dessen, was der Sprecher / die Sprecherin eigentlich „meint“, worin der „Beispielinhalt“ bestehen könnte, möglich. Gar keine Aussagen mehr bezüglich des „Beispielinhaltes“ können gemacht werden, wenn nur auf die Existenz von Beispielen verwiesen wird. Dies wird in den nachfolgend dargestellten Analysen verdeutlicht.

BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN



6.4.2. Ausgewählte Realisierungsformen im Detail

Im Folgenden sollen einige Beispielformen, die sich rekurrent im Korpus beobachten ließen, genauer betrachtet werden.

6.4.2.1. Beispiel als „kognitiver Link“

BEISPIEL PRÄSENTIEREN besteht bei einer solchen Realisationsform aus einer Art thematischem Schlag- oder Stichwort. Der Sprecher geht davon aus, dass aufgrund geteilten Wissens entsprechende Vorstellungen, Kenntnisse, Assoziationen etc. „aufgerufen“ werden, das Beispiel ist sozusagen ein „kognitiver Link“ zu als geteilt vorausgesetzten Wissensbeständen. Ein solcher „Link“ kann z.B. die Nennung eines Personennamens, eines Ortsnamens, eines Datums sein. Dabei können solche Schlag- oder Stichwörter auf komplexe Sachverhalte verweisen, z.B. auf historische Epochen, komplexe Interaktionssituationen, ausgedehnte Forschungen oder Ereignisse. Ein Beispiel mit „textlich“ geringem Umfang kann also auf höchst „kognitiv umfangreiche“ Sachverhalte, Verhaltensweisen, Zustände, Situationen etc. verweisen. So analysiert z.B. Keppler (1988, S.51) eine Situation, in der ein Verwandter von Familienmitgliedern charakterisiert wird als „Chauvi“ anhand von drei kurzen, typischen Beispiel-Äußerungen im Sinne von Quasi-Zitaten. Allen Familienmitgliedern ist die Situation, in der die Zitate fallen, in allen Einzelheiten gegenwärtig, das „punktuelle Ansprechen“ der jeweiligen Verhaltensweise, wie Keppler es nennt, reicht aus, um eine entsprechende „vollständige“ Vorstellung hervorzurufen.

Wenn sie nach Dresden oder so gucken ...

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird das Beispiel als ein solcher „kognitiver Link“ realisiert. Im Immigrationsdiskussionskorpus vertritt S16, eine 71-jährige ehemalige Übersetzerin, die These, dass aufgrund der Zuwanderung soziale Unruhen und eine Radikalisierung stattfinden könnten. Sie behauptet, diese Entwicklung sei in der ehemaligen DDR schon stark ausgeprägt und präsentiert ein Beispiel, das die Richtigkeit ihrer Einschätzung belegen soll (Zeile 8): „wenn sie nach Dresden oder so gucken“.

- 01 S16: und deswegen mein ich auch mit Gefahr nicht unbedingt die
02 die wir von Einwanderern zu erwarten haben sondern die
03 die durch soziale Unruhen bei uns selbst entstehen könnten
04 also als Reaktion darauf # äh und da da seh ich zum mindesten
05 ansatzweise schon äh Kreise, die in die Richtung Radikalismus gehen
06 und in der d/ in der ehemaligen DDR isses ja schon im Moment ganz ausgeprägt
07 S15: ja
08 S16: *wenn sie nach Dresden oder so gucken*
09 S15: das ist richtig aber das muss man bekämpfen also ich bin selbst aktiv in
10 einer so Grup/ Organisation die das bekämpft ich find das muss man bekämpfen

11 das muss man bekämpfen nach unsern Erfahrungen und muss die Wurzel suchen
12 und die sind nicht allein die Ausländer das wird oft vorgeschoben

Das Stichwort „Dresden“ nimmt auf geteiltes, als gemeinsam unterstelltes Wissen Bezug (Dresden wurde Anfang der 90er Jahre von Neonazis zur „Hauptstadt der Bewegung“ deklariert, es fanden und finden bis heute große Aufmärsche statt). Worauf S16 genau „anspielt“, ist nicht explizierbar, S 15 (ein 40-jähriger „Studienberater“) signalisiert jedoch Verstehen: „aber das muss man bekämpfen“, sagt er (Zeile 9), mit „das“ rekurriert er, so legt der Kontext nahe, auf die wachsende Nazi-Szene in Dresden.

6.4.2.2. Szenarios als Beispiele

Das Szenario wird schon bei Brünner / Gülich (2002) beschrieben, Szenarios ließen sich vor allem im Immigrationsdiskussionenkorpora häufig als eine Realisationsform von BEISPIEL PRÄSENTIEREN deuten. Bei Brünner / Gülich (2002) wird als Kennzeichen des Szenarios genannt, dass der *Adressat* in die als real vorgestellte Situation hineinversetzt wird. Diese Konstellation konnte in meinen Korpora nicht beobachtet werden. Es gab aber rekurrent als real angenommene Situationsschilderungen, in denen sich der *Sprecher* in die Perspektive Dritter „hineinversetzte“. Die Schilderung kann dabei, wie sich zeigte, entweder aus der Perspektive eines „erlebenden Ichs“ erzählt werden oder „sich-einfühlend“ über die „Figuren“ in der dritten Person erzählt werden. Wie bereits in Kapitel 4.6. ausgeführt, lassen sich somit drei Formen des Szenarios unterscheiden, nämlich das „Ich-Szenario“, das „Du-Szenario“ und das „Dritte-Personen-Szenario“.

Ich-Szenario: Sich selbst in ein fiktives Szenario hineinversetzen

S71, ein 27-jähriger Student, plädiert im nachfolgend gezeigten Gesprächsausschnitt dafür, Armuts- und Bürgerkriegsflüchtlinge aufzunehmen, sie hätten einen „Grund“ zu kommen. Die Flucht aus von einem von Armut bedrohten Land ist für ihn nachvollziehbar und berechtigt (Zeile 9-11 im nachfolgenden Transkriptausschnitt):

wenn jemand wirklich kommt und seine seine Heimat praktisch aufgibt und (...) aus ärmeren Gegenden kommt dann hat der halt=n Grund warum er kommt

Genau die Situation, die er hier allgemein beschrieben hat, veranschaulicht er an einem konkreten Beispiel in Form eines Szenarios. Das Szenario veranschaulicht das Allgemeine, die Notlage, den „Grund“ aus dem Armuts- / Bürgerkriegsflüchtlinge ihr Land verlassen am quasi „individuellen“ Fall: Sprecher 71 schildert eine angenommen reale Situation und versetzt sich selbst in diese Situation hinein (Zeile 13-14 im nachfolgenden Transkriptausschnitt):

wenn ich mir vorstell ich wär jetzt zum Beispiel # in Äthiopien oder irgendwo wo=s Bürgerkrie/ Bürgerkrieg gibt

Das Szenario erscheint hier zugleich als Bestandteil eines „Beispiel-in-der-Mitte“ Musters (vgl. Kapitel 7.1.4.), denn aus dem Beispiel wird zusätzlich eine Konklusio („also“) abgeleitet (Zeile 19):

also ich find das aus der Sicht ganz klar verständlich

Die Konklusio thematisiert noch einmal das „Gerechtfertigtsein“ einer solchen Flucht: Hatte S71 zuvor davon gesprochen, dass die Flüchtlinge einen „Grund“ für das Verlassen des Heimatlandes hätten, so spricht er nun davon, dass dies „ganz klar verständlich“ sei. Wie bei

Müller / die Luzio (1995) beschrieben, erscheint als aus dem Beispiel abgeleitet, was ein- gangs (also vor der Beispielpräsentation) bereits ähnlich formuliert war:

- 01 S72: die Leute die sich dann anpassen die landen meistens nicht auf der Hauptschule
02 ehrlich gesagt die bilden sich dann auch weiter und die besuchen
03 irgendwelche Deutschkurse und die sind dann ich mein worin ich auch=n
04 Problem seh dass halt wirklich ähm dann auch Vorurteile entstehen bei
05 der deutschen Bevölkerung weil halt wirklich nur die ärmeren Leute und
06 die aus den ländlicheren Gegenden her/ hierher kommen und dann
07 entsteht vielleicht auch=n falsches Bild von der Gesamtbevölkerung
08 S71: aber das ich denk soweit muss man halt immer denken dass man ähm
09 wie gesagt wenn jemand wirklich kommt und seine seine Heimat praktisch
10 aufgibt und wie du sagst aus ärmeren Gegenden kommt dann hat der halt=n
11 Grund warum er kommt und so lange hier wir hier wirklich im Wohlstand immer
12 noch schwimmen jetzt mal im Vergleich mit # vielen vielen mit den meisten
13 anderen Ländern mit aus Afrika Asien und Südamerika ähm *wenn ich mir vorstell*
14 *ich wär jetzt zum Beispiel # in Äthiopien oder irgendwo wo=s Bürgerkrie/ -krieg*
15 *gibt und ich hätt einfach Angst um mein Leben vielleicht von meiner Familie*
16 *auch und von meinen Geschwistern (- - -) sagen jetzt vielleicht irgendwann*
17 *äh jetzt geh ich mal los und versuch irgendwo n Platz zu finden wo ich was zu*
18 *essen krieg und wo ich net bedroht bin und das äh ja also ich find das aus der*
19 Sicht ganz klar verständlich und # seh jetzt bei uns noch nicht den Punkt
20 wo des wo unsere Kapazitäten erschöpft wären
21 S72: der Meinung bin ich eigentlich auch bloß die Leute die sollen sich halt auch
22 dann so verhalten wie das hier üb/ mehr oder weniger üblich is und so/
23 wenn wenn die nich irgendwie auffallen durch was weiß ich Krawalle oder
24 sonstiges dann äh seh ich da kein Problem drin (...)

Im folgenden Gesprächsausschnitt formuliert S39, ein 25-jähriger Student, ein allgemeines Prinzip, nach dem seiner Meinung nach in Bezug auf die Frage der Auslieferung von Immigranten verfahren werden sollte: Wenn Verfolgung aufgrund von im Heimatland begangener Straftaten vorliegt, sollten die Betroffenen ausgewiesen werden (Zeile 6-7).

Wie dieses Prinzip in der Praxis aussehen könnte, erläutert S39 an einem Szenario-Beispiel: Aus der Ich-Perspektive erzählt er, wie es ihm in einer fiktiven Situation ergehen würde, wenn er als „krimineller Ausländer“ nach Ägypten fliehen würde. Das Szenario hat hier m.E. nicht nur veranschaulichende, konkretisierende Funktion, sondern auch die Funktion der Rechtfertigung des Handlungsvorschlages (der ja einen normativen Anspruch erhebt): Dadurch, dass der Sprecher selbst das „erlebende Ich“ ist, macht er sich auf gewisse Weise gleich mit potentiell Betroffenen. Er zeigt durch sein eigenes fiktives „Erlebnis“ und dessen Bewertung, dass er für die „kriminellen Flüchtlinge“ nichts anders fordert, als das, was auch für ihn in vergleichbarer Situation geschehen würde und erwartbar wäre.

Auch hier liegt ein „Beispiel in der Mitte“ vor: Aus dem Szenario leitet auch S39 das ab („also“, Zeile 11), was er zuvor schon so ähnlich formuliert hatte.

- 01 S37: also wärst du praktisch für =n Ausländerstop ähm bei Wirtschaftsflüchtlingen
02 S38: ja ich müsste man müsste sich genau angucken äh w/ ist der politisch verfolgt
03 S37: und wenn davon nichts zu merken is ja oder wenn gut ich mein wenn
04 jemandem ne Verhaftung ins Haus steht wegen irgendwelcher Kriminalität
05 da is ganz klar dass der sich einer einer einer ähm # einer Verfolgung entzieht
06 is und wenn die nicht politisch motiviert ist sondern wegen ner Strafsache is ganz
07 klar dass der im Prinzip ausgeliefert werden muss genauso wenn ich nach
08 *weiß ich nach nach Ägypten fliege weil mir weil ich hier irgendwas*

- 09 *Krummes gedreht hab ist klar dass die mich wieder ausliefern ne*
 10 *ich kann nicht erwarten, dass sie mich mit offenen Armen aufnehmen*
 11 also ich bin der Meinung dass Leute die wegen Straftaten #
 12 nachweisbarer Straftaten oder oder äh # aktenkundig gewordener sagen wir
 13 mal so die müssen ja nicht die müssen ja dann erstmal verhandelt werden
 14 aber aktenkundig gewordene Straftaten im eigenen Land verfolgt werden
 15 da können wir nicht sagen ach nun komm mal her du armer Verfolgter wir
 16 wir pa/ wir kümmern uns schon um dich.
 17 S37: [naja das (- -)]
 18 S38: [was anderes]
 19 S37: da stimm ich dir zu aber ich denk das ist auch nur ne Minderheit innerhalb
 20 der Ausländer die hier um [Asyl oder Unterkunft]

Dritte-Personen-Szenario: Sich selbst Hineinversetzen in fiktive dritte Personen

Bei einer solchen Realisationsform von BEISPIEL PRÄSENTIEREN versetzt sich der Sprecher in die handelnden Personen und versucht, ihre Gefühle, ihre Motive, ihre Überlegungen etc. darzulegen. Er nimmt zwar die Perspektive der beschriebenen fiktiven Personen ein, berichtet jedoch in der dritten Person über diese fiktiven Personen.

Ein solches Szenario präsentiert S63, eine 27-jährige Sachbearbeiterin und gelernte Buchhändlerin. S63 hält die Erwartung für überzogen, dass alle Immigranten unbedingt die deutsche Sprache lernen, sich integrieren und auf die Deutschen zugehen sollten. Der Diskussionspartner S64, ein 25-jähriger Student, hält dies für unbedingt notwendig und drückt sein Unverständnis darüber aus, dass jemand nicht bereit sein könnte, die Landessprache seines Gastlandes zu lernen. S64 schildert selbst eine kurzes Ich-Szenario, in dem er beschreibt, wie er sich verhalten würde, wenn er in ein anderes Land ginge, in dem er längere Zeit bleiben wollen würde. Er stellt sich selbst und sein Verhalten als angemessen und vorbildhaft dar, dadurch bewertet er implizit das Verhalten von Immigranten, die dies nicht tun, als negativ. S63 versucht, das „bildungsferne“ Verhalten von Immigranten zu erklären und zu rechtfertigen, sie stellt eine Erklärungsthese auf („da muss man sicherlich ganz stark also äh den Bildungsstand berücksichtigen“, Zeile 15) und erläutert und belegt diese These an einem Szenario-Beispiel:

- 01 S63: (...) des wird ja auch irgendwie erwartet dass die äh Leute auf uns dann
 02 irgendwie zugehen also auf die Deutschen aber # naja
 03 S64: ja also meiner Meinung nach isses anders nicht möglich denn also
 04 ich meine ich meine wenn ich in in=n anderes Land reise dann # setz ich mich
 05 vorher hin und versuch so zumindestens irgendwelche Grundzüge der
 06 Sprache mir zu eigen zu machen und ich versuch eigentlich woanders
 07 ähm zumindestens wenn ich auf Reisen bin ich könnt mir vorstellen wenn
 08 ich da leben will für ne Zeit lang dass es noch viel stärker ist dass
 09 ich alles sozusagen versuche um dieses Land zu begreifen und ich
 10 kann mir eigentlich nicht vorstellen # in irgend nem andern Land zu leben
 11 in in in einem Ghetto von Deutschen dass sozusagen sich da isoliert
 12 das is für mich nicht vorstellbar
 13 S63: [ja aber]
 14 S64: [ich denke] dass es auch Konflikte bringt
 15 S63: aber da muss man sicherlich ganz stark also äh den Bildungsstand berücksichtigen
 16 weil ich glaube jeder der also sagen wir mal irgendwie etwas gebildeter is und
 17 hat jetzt Abitur oder is studiert oder so der würde des so sehen also ich würde dir
 18 da auch zustimmen wenn ich jetzt in=n anderes Land gehe aber wenn man

19 sich mal in die Leute reinversetzt *jetzt zum Beispiel grade Türken die hierher*
 20 *kommen und hier arbeiten sind ja meistens ganz einfache Arbeiter die hierher*
 21 *kommen weil sie dort keinen Job haben müssen ihre Familie irgendwie*
 22 *durchbringen und Hauptsache die Kohle irgendwie anschaffen und ich glaub*
 23 *denen is des die haben da keinen Nerv dafür noch irgendwelche Deutschkurse*
 24 *und dann noch irgendwas zu lernen die kommen wahrscheinlich aus ner*
 25 *ganz niedrigen Bildungsschicht für die is lernen fünfmal so schwer wie für*
 26 *uns und die sagen sich also die Zeit die kann ich besser brauchen um noch*
 27 *drei Überstunden zu machen, um noch mehr Geld ranzuschaffen und und die*
 28 *ähm sagen sich wohl was soll ich mich da noch groß irgendwie einfügen ich*
 29 *fahr eh wieder in die Türkei zurück und die pflegen dann wohl eher also so*
 30 *ihr Türkischsein die hören dann nur die Musik und sind nur unter Türken*
 31 *zusammen und so und das kann ich auch irgendwie verstehen also*
 32 S64: gut das stimmt okay
 33 S63: und deswegen mein ich sollte man des berücksichtigen bevor man bevor
 34 viele Leute dann halt sagen naja der will sich ja irgendwie net integrieren
 35 oder der der der will ja irgendwie von uns nix da muss man auch glaub ich
 36 die die Ausgangsposition ganz stark mit berücksichtigen weil wenn man
 27 dann mal auf die Leute auch zugeht auch auf so ganz einfache Arbeiter
 28 oder so stellt sich meistens raus dass die ja wirklich ganz freundlich sind
 29 und die freuen sich über jeden Kontakt und so weiter was net heißt
 30 dass die Voraussetzung is dass die erst mal integriert sein müssen irgendwie (...)

Die These, dass das Verhalten im Immigrationsland hinsichtlich Sprachenlernen mit dem Bildungsstand der Migranten zusammenhängt, wird von S63 erläutert am Beispiel von fiktiven türkischen Migranten, deren Verhalten im Sinne eines als realistisch angenommenen Szenarios dargestellt wird. Das geschilderte Verhalten und die Motive „der Türken“ ist dabei als ein Beispiel für einen allgemeinen Typ von Verhalten zu verstehen: Alles, was über die im Szenario beschriebenen Türken gilt, soll auch Migranten ähnlicher sozialer Herkunft gelten, die „einfachen türkischen Arbeiter“ sind in ihrem Bildungsverhalten sozusagen typisch für das Bildungsverhalten aller Migranten aus „einfachen Verhältnissen“, die zum Geldverdienen zeitlich befristet nach Deutschland kommen. Zugleich wird *nach* der Präsentation des Szenarios noch weiter an dem gearbeitet, was man aus dem Szenario „lernen“ kann, S63 formuliert (auch hier wieder nach dem Muster „Beispiel in der Mitte“) noch einmal allgemeiner die These, dass das Bildungsverhalten von der „Ausgangsposition“ abhängt (Zeile 36). Zudem leitet sie aus ihrer Darstellung eine Rechtfertigung für das geschilderte Verhalten ab, indem sie es als „verständlich“ bewertet (Zeile 31):

und das kann ich auch irgendwie verstehen

Diese Einschätzung kontrastiert direkt mit der Formulierung von S63 in Zeile 12:

das is für mich nicht vorstellbar

Obwohl es sich bei dem Szenario nicht um ein tatsächliches, sondern fiktives Geschehen handelt, wirkt das Szenario offensichtlich persuasiv: S63 stimmt der These, dass das Sprachlernverhalten von den Bildungsvoraussetzungen beeinflusst sei, zu, auch der Bewertung, dass dies verständlich sei, widerspricht er nun nicht mehr.

Das Szenario-Beispiel schildert sehr detailliert und anschaulich die imaginierte Lebenssituation und die vermuteten Einstellungen und Motive der „Figuren“, es ist auch weit „reichhaltiger“ als die These. Es schildert viel mehr als nur die Bildungsvoraussetzungen der fiktiven „Türken“, insofern wird das Sprachlernverhalten durch die gesamte Lebenssituation erklärt und nicht nur (wie in der These formuliert) durch mitgebrachte Schulbildung. Alle Faktoren

der Lebenssituation, die im Szenario geschildert sind, können nicht einfach in eine allgemeine Aussage „zusammengefasst“ werden, eine Darstellung ist hier nur „im Besonderen“ möglich. Als Verallgemeinerung, für das, was das Sprachlern-Verhalten von Migranten erklärt, wird hier nur der Begriff „Ausgangsposition“ verwendet.

Es gibt aber auch sehr knappe Szenarios. S34 beschreibt in Form eines fiktiven Zitates, was Menschen beispielweise „sagen“, die Zuwanderern gegenüber ablehnend eingestellt sind. Es handelt sich hier aber eher um das, was sich im Kopf der fiktiven Figur abspielt, um eine Art „lautes Denken“. Innerhalb dieses „Denkprotokolls“ nimmt S34 die Perspektive des „erlebenden Ichs“ ein. Das Denk-Zitat ist ein Ausschnitt aus der Denkwelt, ein Beispiel für die von S34 geschilderte negative Denkweise, die er allgemein beschreibt als nicht „gewillt (...) auf den andren einzugehen“. Durch das Beispiel expliziert S34 zugleich, was er unter einer solchen Denkweise versteht, was eine solche Denkweise konkret kennzeichnet:

- 01 S34: (...) da seh ich einfach n Problem dass die wenigsten Menschen gewillt sind
 02 überhaupt auf den andren einzugehen sondern von vornherein sagen ##
 03 *oh weia das is nun n Araber beispielsweise was bringt der für ne Kultur mit*
 04 *oder der nimmt mir meinen Arbeitsplatz weg oder meinen Studienplatz*
 05 *oder meine Wohnung*
 06 S33: ja also ich mein um auf den ersten Punkt jetzt einzugehen des Wahlrecht (...)

6.4.2.3. Negativbeispiele

Eine besondere Form der Beispielrealisation sind „Negativbeispiele“. Sie kommen nach den Beobachtungen im Korpus häufig dann vor, wenn der Sprecher / die Sprecherin sprachliche Handlungen vollzieht, die mit normativen Ansprüchen zu tun haben. Beispiele rechtfertigen in solchen Fällen häufig die „normative Richtigkeit“ einer Forderung, eines Vorschlags, eines Wunsches oder eines (moralischen oder ästhetischen) Urteils. Die nachfolgend gezeigten Beispiele sind „Negativbeispiele“, weil sie konkrete Verhaltens- und Handlungsweisen aufzeigen, die die jeweiligen Sprecher *nicht* wünschen, *nicht* wollen, *nicht* befürworten oder negativ bewerten. Die Negativbeispiele rechtfertigen die „normative Richtigkeit“, indem sie beispielhaft konkrete negative Folgen der nicht-Befolgung des gemachten Vorschlags, Wunsches oder der Forderung aufzeigen oder indem sie exemplarisch das „nicht-normkonforme“ Verhalten aufzeigen, das die Grundlage der negativen Bewertung bildet. Zugleich belegen sie damit die Existenz des monierten Verhaltens oder Handelns.

Im folgenden Gesprächsausschnitt fordert S31, eine 45-jährige Grundschullehrerin, dass die Entwicklungspolitik effektiver gemacht werden müsse. Dies präsupponiert ein negatives Urteil, nämlich, dass die Entwicklungshilfepolitik im Augenblick nicht effektiv, zumindest aber nicht effektiv genug sei (Zeile 04).

- 01 S31: ei=ja aber des is jetzt wieder=n weiteres Thema # Entwicklungspolitik
 02 gibt=s ja aber es wird halt
 03 S32: aber das gehört meiner Ansicht nach zusammen
 04 S31: ja natürlich ## aber das müsst halt auch effektiver gemacht werden ne
 05 *ich seh halt unser Entwicklungspolitik net so dass man jetzt also*
 06 *zum Beispiel äh äh einen Krieg in in in Iran beziehungsweise im Irak*
 07 *unterstützt und und äh dann die Leute im Dreck sitzen lässt ne ##*
 08 *und die Amerikaner finanziell unterstützt damit sie diesen Krieg unter/*
 09 *äh führen können ne das äh ## ich weiß net wir verzetteln uns zur*
 10 *Zeit (....)*

Das nachfolgend präsentierte Beispiel zeigt nun nicht, wie Entwicklungspolitik in den Augen von S31 effektiver gemacht werden könnte, ist also kein Beispiel *für* effektive Entwicklungspolitik, sondern ein Beispiel für die vorherrschende – eben ineffektive – Entwicklungspolitik. Das negative Urteil und die Forderung nach effektiver Entwicklungspolitik wird hier in seiner Angemessenheit gerechtfertigt durch ein typisches Beispiel nicht-effektiver Entwicklungspolitik (Zeile 5-9). Das im Beispiel Dargestellte wird zudem direkt negativ bewertet (durch die Wahl des negativ konnotierten Phraseologismus „im Dreck sitzen lassen“ in Zeile 7). Zugleich wird durch das Beispiel die Verallgemeinerung auf einen Typ von Verhalten angeregt; man kann auf der Basis des exemplarischen Falls eine Vorstellung davon entwickeln, welche Art von Politik S31 unter den Begriff „nicht-effektive Entwicklungshilfe“ fassen würde.

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Mutter-Tochter-Gespräche-Korpus (EK3) fällt die Mutter ein ästhetisches Urteil über den Kleidergeschmack der Tochter:

- 01 M: äh * ach sabine wenn du nur endlich amal * äh lernen würdscht
 02 was: zusammen paßt * du hasch e gschmack also * jetzt bisch bald
 03 zwanzig jahr alt * schließlich müscht amal selber * eh wissen * eh
 04 was zusammen paßt * un ma zieht net * e e geblümti jack an un e *
 05 un e ka/ un e gestreifte hos * also ich find des wirklich [unmöglich]
 06 T: [wieso des] isch *
 07 des isch mein gschmack * un: * wenn dein gschmack andersch isch dir *
 08 dir gfällt was anderes un ich hab mein gschmack!

Die Mutter macht hier einen Vorwurf, indem sie den „Wunsch“ formuliert, dass die Tochter lernen möge, was zusammen passt und behauptet, dass die Tochter dies in ihrem Alter bereits wissen müsse. Dies präsupponiert, dass die Tochter dies gegenwärtig jedoch nicht weiß – und dies ist es auch, was die Mutter der Tochter vorwirft. Die „normative Richtigkeit“ ihres Vorwurfs, die Angemessenheit ihres damit verknüpften negativen Urteils über den Geschmack ihrer Tochter rechtfertigt sie durch das Negativbeispiel, das das nicht-normkonforme Verhalten der Tochter belegt. Das Tragen einer geblühten Jacke zusammen mit einer gestreiften Hose wird als Beispiel des die (ästhetische) Norm verletzenden „Bekleidungsverhaltens“ der Tochter präsentiert („also ich find des wirklich unmöglich“ bewertet sie die Kleiderkombination explizit in Zeile 5). Sie entrüstet sich erkennbar über dieses Verhalten, was – wie Günthner (1995) herausgearbeitet hat – zeigt, dass die Mutter sich mit der Norm identifiziert und sie Teil ihrer Persönlichkeit ist. Im Sinne von „Evidenz“ stellt sie durch das Beispiel die „unmögliche“ Kleidung der Tochter vor Augen. Dass es eine solche überindividuelle Kleider-Kombinationsnorm (und damit Anlass zur Entrüstung) gibt, bestreitet die Tochter unmittelbar im Anschluss.

6.4.2.4. Existenzverweis auf Beispiele

Eine rekurrente Realisationsform von BEISPIEL PRÄSENTIEREN besteht nach den Ergebnissen meiner Korpusanalysen darin, nur darauf zu verweisen, dass man Beispiele kennt bzw. zu behaupten, dass man wisse, dass Beispiele existierten. Es ist offensichtlich nicht immer notwendig, konkrete Beispielsachverhalte zu konstituieren. Der Sprecher verlässt sich in solchen Fällen auf seine persönliche Glaubwürdigkeit, im Korpus war auch beobachtbar, dass die Glaubhaftigkeit der Existenz von Beispielen durch den Verweis auf eine („seriöse“) Informationsquellen zusätzlich gestützt wird (vgl. dazu auch Kapitel 6.2.).

Im folgenden Transkriptausschnitt wird in der oben geschilderten Weise auf die Existenz von Beispielen verwiesen. Sprecherin 87 präsentiert ein Unterstützungsbeispiel in Form eines Existenzverweises (vgl. dazu die Analyse in Kapitel 7.2.2.):

- 01 S88: ja deswegen also ich seh da auch ne ganz große Gefahr
02 dass viele abgeschoben werden die dann eben politisch verfolgt werden
03 S87: mhh
04 S88: werden gefoltert und das
05 S87: mhh
06 S88: halt ich für # also die Gefahr halt ich für sehr groß
07 S87: mhh
08 S88: und das halt ich auch für inhuman
09 S87: *ich mein es gab ja auch schon Beispiele*
10 S88: ja
11 S87: *das konnte man ja nachlesen und in Tageszeitungen dass das schon passiert is*
12 S88: mhh
13 S87: *dass se se abgeschoben haben obwohl es # ziemlich feststand dass sie verfolgt*
14 *werden wenn se wieder zurückkehren*
15 S88: also ich weiß auch nicht wie groß der Andrang der Asylbewerber is ne?
16 und ob er wirklich jetzt so groß ist dass er uns wirklich wirtschaftlich
17 so schädigen würde ich bezweifel das ja
18 S87: mhh

Die Glaubwürdigkeit wird durch den Verweis auf eine öffentliche Quelle („Tageszeitungen“) gestützt, wenn etwas in der Zeitung steht – so wird hier wohl angenommen – hat es sich wirklich ereignet.

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus vertritt S6 (eine 53-jährige Sozialpädagogin) die These, dass „Ausländerfreundlichkeit“ sozusagen herstellbar sei durch entsprechendes Verhalten in sozialen Gemeinschaften wie Vereinen etc. S5 (ein 48-jähriger Lehrer) hält dies nicht für machbar. Er präsentiert durch Existenzverweis Beispiele (Zeile 20 / 21):

verschiedene Beispiele (...) die ich kenne in Verbindung mit Ausländern zum Beispiel in der Schule

Aus den nicht konkretisierenden Beispielen leitet er induktiv seine Bewertung ab (Zeile 22):
dann äh seh ich doch dass es mit der Toleranz gar nicht so weit her is

S5 vertraut offensichtlich darauf, dass der Kommunikationspartner sich vorstellen kann, welche Art von Erlebnissen Sprecher 5 wohl meint, dass es eine geteilte Vorstellung über ausländerfeindliches Verhalten – auch an der Schule – gibt:

- 01 S6: ich würde äh ich persönlich äh seh das gar nicht auf Politiker bezogen
02 ich glaube dass wir als äh dass die verschiedensten Gruppierungen
03 und auch einzelnen Leute absolut in der Lage sind
04 zu dieser Ausländerfreundlichkeit äh extrem beizutragen
05 zum Beispiel das geht los in den Kindergärten das kommt dann sind es die Schulen
06 wiederum dann sind es die Vereine wenn man durch all diese Gremien
07 wo äh Ausländer äh h/ hinkommen betreut werden werden müssen
08 dann Arbeitsamt und so wenn dort Leute sind äh die sich dafür interessieren
09 und äh die auch wirklich äh von der Idee beeindruckt sind
10 dass es schön ist äh in Deutschland viele Ausländer zu haben
11 ich glaube das reicht aus dann brauchen wir die Politiker in dem Maß gar nicht
12 auf die würde ich mich persönlich nicht zurückziehen

- 13 S5: ja
 14 S6: äh
 15 S5: ja
 16 S6: denn das ist eigentlich glaub ich auch ne Erfahrung die wir ja immer wieder
 17 machen nicht egal jetzt auf welchem Gebiet äh wenn es genügend Menschen gibt
 18 die sich dafür interessieren dann ist das machbar
 19 S5: ja das scheint mir eben ne schöne Forderung zu sein
 20 und jetzt *wenn ich verschiedene Beispiele betrachte die ich kenne*
 21 *in Verbindung mit Ausländern zum Beispiel in der Schule*
 22 dann äh seh ich doch dass es mit der Toleranz gar nicht so weit her is
 23 und dass das vielleicht # eben wenn diese Menschen an den Stellen wären
 24 dann ging es aber sie sind es nicht so würd ich=s vielleicht formulieren
 25 S6: also
 26 S5: ich glaub dass unsere Gesellschaft äh nicht so tolerant ist in # äh
 27 wie das jetzt da beschrieben is
 28 S6: ich weiß nicht ich fra/ natürlich wird das auch ne Frage des Umfeldes sein
 29 ich komm also aus einem Umfeld äh mit sehr viel Ausländern und ich
 30 selber hab auch großen Spaß gehabt jahrelang türkische Familien zu betreuen
 31 und muss von daher sagen man kann sehr viel bewegen
 32 S5: ja
 33 S6: und wenn ich mir zum Beispiel ich finde n gutes Beispiel haben wir ganz
 34 S5: in der Nähe ich weiß nicht ob sie aus der Altstadt kommen (...)

S5 erzählt zwar nicht, was er erlebt oder beobachtet hat, behauptet aber, dass die – der Kommunikationspartnerin unbekanntes Beispiele – authentisch seien, dass es sich um selbst beobachtete Ereignisse handelt.

Augenzeugenschaft wird – wie schon zuvor in Kapitel 6.2.2. genauer betrachtet – als besonderer Ausweis der Glaubwürdigkeit angesehen. Es findet sozusagen eine induktiven Generalisierung statt, obwohl gar nicht dargestellt wird, worauf sich diese Generalisierung stützt. Andererseits kann S5 Bezug auf Weltwissen nehmen, denn sicherlich wäre es unrealistisch, anzunehmen, dass es in Deutschland keine Beispiele von Ausländerfeindlichkeit in Schulen gibt. Auf der argumentativen Ebene „funktioniert“ also diese Art von Beispielpräsentation. S6 bezweifelt nun auch nicht, dass es solche Beispiele gibt, sondern bezweifelt die Reichweite der Generalisierung. Sie führt im Folgenden ein selbst erlebtes Gegenbeispiel an, an dem sich aktive Integrationsbemühungen von Deutschen zeigen.

Im folgenden Gesprächsausschnitt geht es darum, dass S62, ein 22-jähriger Student, die Position vertritt, dass nicht anerkannte Asylbewerber abgeschoben werden sollten. Er unterscheidet zwischen „berechtigten“ in Deutschland lebenden Ausländern (EU-Bürger, anerkannte Asylbewerber) und „unberechtigten“. S61, ein 35-jähriger, arbeitsloser Elektroniker, hinterfragt diese Unterscheidung:

- 01 S62: natürlich is er n=Mensch aber er hat nicht die Berechtigung
 02 hier in der Bundesrepublik zu leben
 03 S61: ah=ja
 04 S62: so is=es
 05 S61: so ist das
 06 S62: rein gesetzlich ist es so
 07 S61: ja aber dann wie is das denn is das n=besserer Mensch dann der da anerkannt wird
 08 S62: nein es is genauso n Mensch bloß is der eben verfolgt der andre is eben nicht
 09 verfolgt oder dem wird eben die Verfolgung nicht zugesprochen ich mein
 10 man kann doch jetzt zur Zeit von Leuten die aus Rumänien
 11 oder oder äh Bulgarien sa/ nicht mehr sagen dass die politisch verfolgt

12 *sind in welcher Weise denn? also da da gibt=s Wahlen dort gibt=s alles*
 13 *was es hier bei uns auch gibt bloß is klar eben durch*
 14 *sozialistische Misswirtschaft von [fünfzig Jahren]*
 15 S61: *[sind doch Beispiele] das sind doch Beispiele*
 16 *es kom/ kommen Leute aus anderen Ländern wo se wirklich verfolgt sind*
 17 *[und die wieder zurückgeschickt werden sollen das haben sie doch vorhin gesagt]*
 19 S62: *[nein aber das is die über/ das is die überwiegende]*
 20 *das is die überwiegende Mehrheit die aus solchen Ländern kommen wie also*
 21 *bevor=s Bürgerkrieg in Jugoslawien gab waren noch Jugoslawen Rumänen Ungarn*
 22 *und Polen waren eben die äh Haupteinwanderungsländer wo ich sagen würd*
 23 *Jugoslawien jetzt is klar aber Polen CSFR Rumänien Bulgarien da besteht ganz*
 24 *einfach äh kein keine Notwendigkeit dort von dort Asyl zu gewähren wenn dort*
 25 *einer Besuch kommen will oder hier arbeiten will dann kann er Arbeitsvertrag*
 26 *kriegen oder kann hier Urlaub machen aber ## aber warum es is kein schlechterer*
 27 *Mensch und kein besserer wenn er wieso is er n=schlechterer Mensch wenn er*
 28 *in Bulgarien lebt oder wie da versteh ich jetzt ihre Argumentationsweise nicht*

S62 präsentiert auf die kritische Frage hin Beispiele für Menschen, die in die „Kategorie“ der Nicht-Verfolgten fallen, denen, wie er formuliert, „die Verfolgung nicht zugesprochen“ wird (Zeile 9). Beispiele für solche Menschen sind Leute, die aus Rumänien oder Bulgarien kommen. Innerhalb der Beispielpräsentation benennt er auch Kriterien für Nicht-Verfolgung („da gibt=s Wahlen“, Zeile 12) und bringt dadurch zum Ausdruck, dass die Nicht-Verfolgung bestimmbar sei.

S61 behauptete im Gegenzug, dass es Beispiele gäbe für Fälle, in denen Verfolgte zurückgeschickt worden seien, er behauptet die Existenz von Beispielen (Zeile 15-17):

sind doch Beispiele das sind doch Beispiele es kom/ kommen Leute aus anderen Ländern wo se wirklich verfolgt sind und die wieder zurückgeschickt werden sollen

Die Behauptung der Existenz solcher Beispiele lässt S61 offensichtlich unbeeindruckt, er beginnt seinen Beitrag adversativ mit „nein aber“. Er schließt die von S61 behauptete Existenz von Beispielen für ungerechtfertigte Abschiebung zwar nicht explizit aus, grenzt sie aber als Einzelfälle aus, indem er auf die „Mehrheit“ der Flüchtlinge verweist, die keine Asylstatus für sich in Anspruch nehmen könnten.

In Diskussion 4 spricht S8, eine 60-jährige Rentnerin und ehemalige Lehrerin, von Deutschland als einem „engen Raum“, in dem es nicht möglich sei, dass verschiedene Kulturen sich entfalten könnten. S7, eine 30-jährige Sängerin, versucht, die Geltung der Behauptung durch die Behauptung der Existenz von Beispielen von Ländern und Städten mit höherer Bevölkerungsdichte zu relativieren.

01 S8: ja weltoffen muss man schon sein der Meinung bin ich auch nur sollte
 02 man nicht alle Kulturen auf so einem engen Raum in einen Pott schmeißen
 03 S7: [ja aber ich meine]
 04 S8: [man sollte jeder Kultur] seinen Freiraum geben dass sie sich entfalten kann
 05 und entwickeln kann wenn man die in so= n Pott reinpresst geht alles kaputt
 06 S7: also ich meine man kann
 07 S8: zum Schluss haben wir gar nix mehr
 08 S7: natürlich sind w/ also man kann nicht sagen
 09 dass die Bevölkerungsdichte hier eng ist aber es gibt
 10 S8: doch
 11 S7: *aber es gibt Länder oder Städte zum Beispiel wo die Bevölkerungsdichte*
 12 *im Verhältnis gesehen genauso ist und und extremer*
 13 S8: *es gibt aber auch weite weite Flächen wo viel äh wo ganz wenig Leute*

- 14 *wohnen* und das wär doch dann irgendwie angebrachter
15 S7: (- - -)
16 S8: aber jetzt eine Frage, warum grade alle in die Bundesrepublik
17 S7: ja alle kommen ja nicht in die Bundesrepublik

Gegen die einmal gefasste Überzeugung von S8 kommt S7 aber mit einem allgemeinen Existenzverweis nicht an – S8 kontert mit einem genauso unspezifischen Existenzverweis, der hier auch als eine Art Existenzverweis auf Gegenbeispiele gedeutet werden könnte.

Insgesamt zeigen die oben angeführten Gesprächsausschnitte, dass Beispiele offensichtlich auch dann Mittel der Argumentation sind, wenn nur behauptet wird, dass Beispiele existieren.

7. ANALYSE-ERGEBNISSE II: Handlungs- und Interaktionsmuster der Beispielverwendung

Die Analyse der Beispielverwendung in authentischen Interaktionssituationen anhand meines Korpus' zeigt, dass BEISPIELVERWENDEN im zuvor explizierten Verständnis als komplexe, eingebettete sprachliche Handlung nicht immer allein von *einem* Sprecher / *einer* Sprecherin realisiert wird, in vielen Fällen handelt es sich vielmehr um eine gemeinsame Hervorbringung der Gesprächspartner, wobei vielfältige Konstellationen hinsichtlich des „Beteiligt-Seins“ der Interaktionspartner möglich sind: So gibt es etwa die Möglichkeit, jemanden dazu aufzufordern, zum Beweis der Gültigkeit seiner Behauptung ein Beispiel zu nennen oder zu den Beispielen des Gesprächspartners eigene hinzuzufügen, aus den Beispielen des Gesprächspartners eigene Verallgemeinerungen abzuleiten oder in Form eines Beispiels auf eine Frage zu antworten u.a.m., vor allem die systematische Berücksichtigung des Allgemeinen als Bestandteil von BEISPIELVERWENDEN öffnet den Blick für das Zusammenspiel der Interaktanten.

In diesem Kapitel sollen deshalb die im Material vorgefundenen Konstellationen typologisch beschrieben und dabei die „Beteiligungsrollen“ spezifiziert werden – wobei dieser Begriff hier nicht im engeren Sinne (wie etwa bei Schwitalla (2001) beschrieben) zu verstehen ist, sondern den Blick auf die Ebene des gemeinsamen Hervorbringens von Exemplifizierungsleistungen lenkt.

Für diese Beschreibung wird analytisch eine Betrachtungsebene separiert, auf der es primär darum geht, zu zeigen, wer welche Handlungen im Handlungskomplex BEISPIELVERWENDEN vollziehen kann und welche elementaren Handlungsmuster sich anhand der vorgefundenen Fälle auf der Ebene der „Beteiligungsrollen“ formulieren lassen. Dabei stellen die Handlungsmuster-Beschreibungen Modellierungen des empirischen Phänomenbereichs dar, sie sind offen im Sinne von erweiterbar und modifizierbar (vgl. dazu Fiehler / Kindt / Schnieders 2002)⁷⁹ - eine neue, bisher nicht beobachtete Interaktionsform würde das Spektrum der Beschreibungsformen erweitern. In diesem Sinne soll eine systematische, empirisch belegte Beschreibung des Beispielverwendens als interaktive Hervorbringung der Gesprächspartner im Folgenden geleistet werden.

Prinzipiell unterscheide ich (anhand der an der Beispielinteraktion Beteiligten) zwei Grundkonstellationen:

⁷⁹ Fiehler / Kindt / Schnieders verstehen die (zunächst von einer Ausgangshypothese geleiteten) Herausarbeitung von Handlungsschemata als empirischen Prozess, ein Handlungsschema wird im Verlauf der empirischen Analyse gegebenenfalls modifiziert: „Entwicklung und Modifizierung des Handlungsschemas als eines theoretischen Konstrukts und empirische Analyse sind interdependent. Das Handlungsschema ist also in keiner Weise universell oder letztgültig, sondern reflektiert den jeweiligen *Stand der Analyse* und das *analysierte Material* (in seiner Spezifik) (Fiehler / Kindt / Schnieders, 2002, S. 135).

- Situationen, in der die für BEISPIELVERWENDEN konstitutiven Handlungen von ein und demselben Sprecher vollzogen werden (= sprecherbezogene Handlungsmuster in der folgenden Darstellung)
- Situationen, in denen beispielbezogene sprachliche Handlungen von zwei (oder auch mehr) Sprecherinnen vollzogen werden (= Interaktionsmuster in der folgenden Darstellung)

Als zusätzliches Kriterium kommt ggf. die *Reihenfolge* hinzu, in der Bezugnahme auf das Beispiel und das Allgemeine erfolgt. Zum Teil sind die Interaktionsformen verbunden mit bestimmten Funktionen der Beispielverwendung oder mit einem bestimmten Verhältnis von Beispiel und Allgemeinem, dies wird bei der Musterbeschreibung ggf. thematisiert.

Im Folgenden findet sich in jedem der Unterkapitel eine handlungssemantische Musterbeschreibung und eine graphische Verdeutlichung der jeweiligen Interaktionsform sowie ein oder mehrere Transkriptausschnitte, an denen Realisierungen aufgezeigt werden.

7.1. Sprecherbezogene Handlungsmuster

Die Form, von der in der Literatur normalerweise bei der Betrachtung von Beispielverwendungen ausgegangen wird, ist die, in der eine Person sowohl BEISPIEL PRÄSENTIEREN als auch AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN realisiert. Dabei wird der Reihenfolge des Äußerns in der Rhetorik – unabhängig vom Verwendungskontext – häufig Bedeutung zugemessen, etwa dass nachgestellte Beispiele der Veranschaulichung dienen, „vorangestellte“ Beispiele dagegen Fälle darstellen, aus denen eine induktive Verallgemeinerung abgeleitet wird. Dass die Reihenfolge jedoch nicht unbedingt ein Kriterium für den kognitiven oder argumentativen Prozess sein muss, behaupten dagegen z.B. Perelman/Olbrechts-Tyteca (2004), die Reihenfolge gibt jedoch auch in ihrem Konzept eine Interpretationsrichtung vor (vgl. Kapitel 3.2.1.2 dieser Arbeit). Ich will hier die Reihenfolge als Merkmal in die Beschreibung einbeziehen, da Linearität und Sequenzialität konstitutive Merkmale natürlicher Gespräche sind – bei der Analyse von Beispielverwendung ist deshalb die Platzierung in jedem Fall ein möglicherweise relevantes Kriterium.

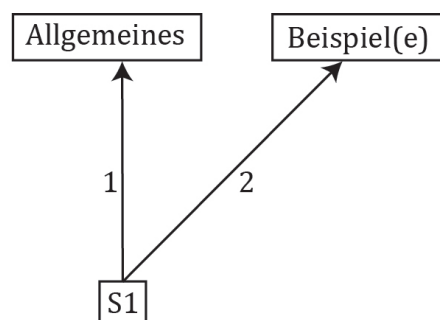
Bei der graphischen Darstellung der Handlungsmuster werden die sprachlichen Handlungen durch Pfeile und die Sequenzialität durch Zahlen dargestellt (d.h. „1“ neben einem Pfeil bedeutet, dass diese Handlung zuerst realisiert wird, „2“ neben einem Pfeil, dass diese Handlung nach der ersten realisiert wird etc.). Fakultative Handlungen werden durch Pfeile mit gestrichelter Linie symbolisiert bzw. in der Handlungsmusterbeschreibung eingeklammert. In den vorgestellten Transkripten wird das, was als Realisierung von AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN gedeutet wird, durch Unterstreichung gekennzeichnet. Das, was als BEISPIEL PRÄSENTIEREN verstanden wird, ist kursiv gedruckt.

7.1.1. „Nachgestellte“ Beispiele

Musterbeschreibung:

S1: AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN
BEISPIEL PRÄSENTIEREN

Es wird von ein und demselben Sprecher zuerst auf etwas Allgemeineres auf der Äußerungsebene explizit Bezug genommen und dann das / die Beispiel(e) präsentiert, dazu kann explizit metasprachlich der Status des Nachfolgenden als Beispiel angezeigt werden, die Realisation kann beispieltypische Indikatoren und / oder Quellenangaben aufweisen. „Nachgestellte“ Beispiele werden aufgrund ihrer Platzierung funktional oft (kontextunabhängig) als „Belegbeispiele“, „Zeugen“ oder Veranschaulichungsbeispiele u.ä. bezeichnet. Sie sind funktional also vielfältig, wie sich auch in den hier durchgeführten Analysen zeigte (vgl. dazu auch Kapitel 9). Das Allgemeine kann ganz verschieden realisiert sein, d.h. das Beispiel nimmt Bezug auf einzelne Begriffe, indefinite Beschreibungen, Behauptungen etc. (vgl. dazu Kapitel 6.3.). Wesentlich bei „nachgestellten“ Beispielen ist (wie schon in Kapitel 5 betrachtet), dass das Allgemeine erst *rückwirkend* als solches im Gespräch konstituiert wird: In der Linearität der Äußerungsfolge wird erst zu dem Zeitpunkt, zu dem Beispiele präsentiert werden, deutbar, das etwas zuvor Gesagtes zu den Beispielen in Bezug steht.



Realisierung im Gesprächskontext 1

Im folgenden Gesprächsausschnitt erläutert S143, ein 56-jähriger Dozent, eine für seine eigene Position in Bezug auf das Diskussionsthema Immigration zentrale begriffliche „Kategorie“. Die indefinite Beschreibung in Form der Nominalphrase „Leute, die wirklich in Not sind“, wird durch ein Beispiel konkretisiert. Man könnte zudem sagen, dass das Jugoslawien-Beispiel eine Gebrauchsdefinition liefert, indem es „Not“ als „Lebensgefahr“ spezifiziert. Beide Komponenten, AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN und BEISPIEL PRÄSENTIEREN, sind voll ausformuliert und kotextuell.

- 01 S143: (...) ich meine auch der Missbrauch muss unbedingt eingedämmt werden
 02 um den Leuten zu helfen die wirklich in Not sind
 03 *dazu rechne ich zum Beispiel die Menschen jetzt die aus Jugoslawien kommen*
 04 *diese Hunderttausend die wirklich um ihr Leben fürchten müssen die wir zum/*
 05 *die wir begrenzt/ also begrenzte Zeit aufnehmen müssen (...)*

Realisierung im Gesprächskontext 2

Im folgenden Ausschnitt aus einem Mutter-Tochter-Gespräch (EK 3) bewertet die Mutter die Tochter sehr negativ bezüglich ihres Bekleidungs geschmackes, indem sie die Behauptung „in de kleider hasch wirklich keiner“ (Zeile 03) formuliert und erläutert anschließend am Beispiel „diese fürchterlich engen hosen“ (Zeile 4), worin dieser schlechte Geschmack ihrer Ansicht nach besteht.

- 01 M: #nee isch weiß# * nee doch doch ich find * ä ä gfühl du hasch doch

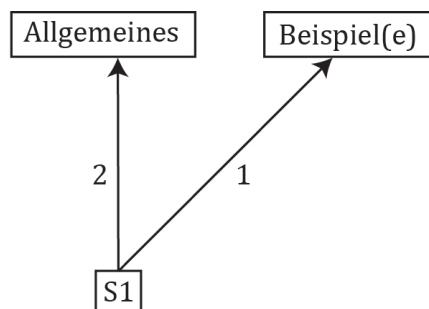
02 du bisch doch net ungeschickt in in * punkto geschmack sonst *
 03 aber in in in de kleider hasch wirklich keiner *
 04 *äh diese * fürchterlich engen hosen * ich weiß es nit ich * dir dät viel v/**
 05 *äh äh sch/ bissel e weitere hos und oben * oben andersch*
 06 *irgendwie dät mir des besser [gfalln an dir!]*
 07 T: [mh also] ich find=d=s

7.1.2. „Vorangestellte“ Beispiele

Musterbeschreibung

S1: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN
 AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN

Es werden von ein und demselben Sprecher zuerst ein oder mehrere Beispiele präsentiert und dann auf etwas Allgemeineres explizit Bezug genommen. Wird zuerst das Beispiel oder die Beispiele genannt, wird dies häufig mit der didaktischen Dimension als „Ausgangsbeispiel“ oder „Einführungsbeispiel“ verknüpft oder im Zusammenhang mit wissensbildenden oder rhetorischen Funktionen als Induktion bezeichnet.



Realisierung im Gesprächskontext 1

Im folgenden Ausschnitt von EK 59 geht es darum, dass die Tochter gerne Wüstenspringmäuse halten möchte, die Mutter dies aber ablehnt:

01 T: [LACHT] ich hab es in diesem einen heft
 02 gelesen dass man * in ihrem ähm ** WOHNhaus nur einmal im monat
 03 säubern bräuchte was ich auch nicht * ganz glaube aber *
 04 T: [das] könnte man ja dann vorher machen *2*
 05 M: [-]
 06 T: und [die oma müsst]
 07 M: [(- -) die armen] viecher einen monat in ihrem dreck lassen?
 08 T: ja wir fahren ja nich einen monat!
 09 M: mh oder vierzehn tage
 10 T: die oma kann sie ja dann füttern oder [nich?]
 11 M: [mh]
 12 T: [LACHT]
 13 M: * also ich hab ich schon weiße mäuse * erlebt [wie leute]
 14 die in der wohnung hatten ich hab auch schon hamster erlebt *
 15 und man kann noch so sauber sein das RIECHT einfach und deswegen
 16 [bin ich]
 17 T: [nee also des] riecht bei denen eben NICHT ** des steht nämlich
 18 auch im buch * [steht=s auch] drin

- 19 M: [ja:] kann lange was drinstehn * aber
 21 M: wenn du so=n viech im haus hast *n hund riecht ne katze riecht alle tiere riechen* *
 22 M: [und]
 23 T: [es] es is ja dann nur in meinem zimmer!

Eines der Argumente der Mutter, das gegen die Haltung spricht, ist, wie oben erkennbar, die Geruchsbelästigung, die angeblich jede Art von Haustier mit sich bringt. Dies leitet sie aus Erfahrungsbeispielen ab, die sie der explizit formulierten generellen Behauptung voranstellt. Sie führt an, dass sie bereits weiße Mäuse und Hamster „erlebt“ habe und leitet daraus ab (Zeile 15):

und man kann noch so sauber sein das RIECHT einfach

Hat sich die Mutter zunächst in ihren Beispielen auf den Wüstenspringmäusen vergleichbare Kleintiere beschränkt, so leitet sie – nach dem Widerspruch der Tochter – anschließend das gleiche Argument der Geruchsbelästigung erneut aus den Beispielfällen „Hund“ und „Katze“ ab und expliziert noch deutlicher die Generalisierung auf „alle Tiere“, wenn sie in Zeile 21 formuliert:

*n hund riecht ne katze riecht alle tiere riechen **

Hier dienen die vorangestellten Beispiele rhetorischen Zwecken, das Argument der Mutter, das alle Tiere unangenehm riechen, wird rhetorisch induktiv aus den Beispielen hergeleitet und ist damit in seiner Geltung kaum mehr angreifbar. Da die gewonnene Regel auf den strittigen Fall „Wüstenspringmäuse“ angewendet wird, kann man hier das alltagsargumentative Verfahren als die Grundstruktur einer klassischen Beispiellargumentation nach Aristoteles rekonstruieren (vgl. dazu ausführlich Kapitel 9.1.).

Realisierung im Gesprächskontext 2

Hier wird besonders deutlich, dass, wenn die Beispiele zuerst präsentiert werden, letztlich erst durch die Formulierung des Allgemeinen klar wird, was die Beispiele „zeigen“ sollen, in welcher Hinsicht sie auf etwas Allgemeineres hin betrachtet werden sollen. Erst im Rückblick wird klar, wofür die Beispiele sein sollten.

Im folgenden Ausschnitt stellt Sprecherin 78 (wiederum die 36-jährige Studentin) zwei Beispiele voran, die in ihrer Sicht eine bestimmte immigrations- und ausländerfeindliche Position im Immigrationsdiskurs „ausdrücken“ (Zeile 9), die sie danach in allgemeineren Formulierungen beschreibt:

- 01 S78: ähm *es gibt ja jetzt hier in W-Stadt zwei Sachen*
 02 *einmal in Z-hausen wehren sich Leute dagegen*
 03 *dass da im Hotel Asylanten wohnen sollen*
 04 S77: mh-hm
 05 S78: *und in B-hausen gibt es ne Gruppe hab ich jetzt gelesen*
 06 *die äh es ablehnen, dass da so=n Wohnheim eingerichtet wird*
 07 *weil da en Kindergarten in der Nähe is*
 08 *und des find ich beides schlimm*
 09 *weil es so=n Hass ausdrückt und so ne Angst ehm sich damit/*
 10 *also dass man auch haben kann*
 11 *dass Leute mit anderen Sitten und Gebräuchen hier leben*
 12 *und ehm also ich bin ganz gegen Ausländerstop*
 13 *und ich bin sehr gegen die Position ehm ja wie ich sie umrissen habe ne so*

Das in den beiden Beispiele „Z-hausen“ und „B-hausen“ beschriebene Verhalten bewertet S78, eine 36-jährige „Studentin und Hausfrau“ als „schlimm“. Diese Bewertung wird begründet (ERKLÄREN-WARUM im Sinne Kleins 1987, 1993, 2001): Diejenigen, die eine solche Position einnehmen, werden generalisierend beschrieben bezüglich ihrer Emotionen, die in den beispielhaft geschilderten Vorfällen für S78 deutlich zum Ausdruck kommen. In Zeile 09 formuliert sie:

weil es so n Hass ausdrückt und so ne Angst ehm sich damit/

Was dieser Haltung, den Menschen eines solchen „Typus“ fehlt, wird weiter beschrieben (mit verallgemeinerndem „man“) in Zeile 10/11 als fehlende Toleranz gegenüber anderen:

also dass man auch haben kann dass Leute mit anderen Sitten und Gebräuchen hier leben

Durch die konkrete Schilderung mit Ortsangabe und Verweis auf eine Quelle („hab ich jetzt gelesen“, Zeile 5) betont S78 die Glaubwürdigkeit und den Realitätsgehalt ihrer Schilderung (= Realisierung von BEISPIELQUELLE NENNEN). Auch mit dieser Generalisierung nimmt S78 eine negative Bewertung vor. Die Schilderung der beiden Beispiele macht die von S78 geschilderte Position von Immigrationsgegnern anschaulich, es sind drastische, evidente und „empirische“ Beispiele von Ablehnung aus dem direkten Umfeld der beiden Diskutantinnen, die die negative Bewertung dieser und aller ähnlicher Verhaltensweisen als „schlimm“ rechtfertigen. In ihrem darauf folgenden Gesprächsbeitrag geht S77, eine 50-jährige Zahntechnikerin, indirekt auf die Beispiele und ihre Bewertung ein:

14 S77: ja ehm ja also ich sagen wir mal ich geh jetzt da ne Stufe weiter
15 und ich bin auch keine Ausländergegenerin
16 weil ich ja selbst eine Spätaussiedlerin bin bloß mach ich mir Gedanken drüber
17 weil das alles zu große Ausnahme nimmt
18 und weil zu viele Menschen kommen wollen
19 und irgendwo muss ein Ende irgendwo muss ein Ende sein das geht nicht so
20 zum Beispiel die die äh die meisten Leute die sind ja nicht äh menschenfeindlich
21 sagen wir mal gegen denjenigen oder die Kinder oder die die da herkommen
22 s=geht ja nur drum dass die Leute Angst haben und sagen
23 ja eh mein Teil wird dann auch kleiner ja

S77 formuliert ihre eigene Position aus, sie ist für Immigrationsbegrenzung, bezeichnet sich aber explizit als „auch keine Ausländergegenerin“ (Zeile 15), widerspricht also der Bewertung von S78, dass mit einer solchen Position Hass verknüpft sei. Die moralische Entrüstung, die durch die Bewertung von S78 deutlich zum Ausdruck kommt und das negative Urteil über alle, die sich so, wie in den Beispielen geschildert, verhalten, wird von S77 nicht (wie in den Analysen von Günthner 1995) geteilt. S78 nimmt indirekt auf die Beispielfälle Bezug und wertet sie um (Zeile 20-22):

„die meisten Leute die sind ja nicht äh menschenfeindlich sagen wir mal gegen denjenigen oder die Kinder oder die die da herkommen s=geht ja nur drum dass die Leute Angst haben“

Sie nimmt m.E. semantisch mit „nicht menschenfeindlich“ auf den von S78 verwendeten Ausdruck „Hass“ Bezug. Mit ihrer „Umkategorisierung“ wird auch die Art von Verhalten, wie es sich in den Beispielen von S78 zeigt, entschuldigt und gerechtfertigt.

Trotz der nicht-geteilten moralischen Entrüstung über die von S78 geschilderten Beispielfälle „Y-heim“ und „Z-hausen“ zeigt sich m.E. trotzdem, dass – wie Günthner (1995) analysiert hat – das Zeigen von moralischer Entrüstung sich auf S77 auswirkt. „Menschenfeindlichkeit“ bzw. „Hass“ wird auch von S77 als nicht akzeptable Einstellung gegenüber Immigranten ver-

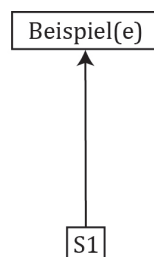
standen, sie will dies deshalb nicht als Zuschreibung für das geschilderte Verhalten in den Beispielfällen „Z-hausen“ und „B-hausen“ gelten lassen. Damit zeigt sie aber auch, dass sie eigentlich den Wertehorizont ihrer Diskussionspartnerin teilen möchte – obwohl sich beide im moralischen Urteil gar nicht einig sind.

7.1.3. Solo-Beispiele

Musterbeschreibung:

S1: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN

Wie schon ausführlich in den vorangegangenen Teilen diskutiert, braucht BEISPIELVERWENDEN nicht notwendigerweise einen äußerungsseitig zuordenbare „Verankerung“ des Allgemeinen. Dies betrifft z.B. Situationen, in denen das Allgemeine überhaupt noch gesucht wird, da es sich um einen Erkenntnisgewinnungsprozess handelt oder in denen das Allgemeine schwer explizit formulierbar ist, oder es sich – in didaktischen Kontexten – um einen Lernprozess handelt, in dem der Lernende durch das Beispiel auf etwas gebracht werden soll. Zum anderen kann AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN kontextuell und situationsgebunden erfolgen. Der Kontext regt an / ermöglicht es, dass der Rezipient / die Rezipientin sich durch einen Prozess des „Herauskalkulierens“ oder „Erfühlens“ weitere passende Beispiele oder Situationen des gleichen Typs vorstellen kann. Hier wird besonders klar, dass es einer Deutungsleistung von Rezipienten- oder Analytikerseite bedarf, um dem Beispielpräsentieren einen Sinn zuschreiben zu können, bzw. um etwas überhaupt als Beispielgeben zu verstehen (vor allem, wenn eindeutige metasprachliche Äußerungen wie „zum Beispiel“ u.ä. fehlen). Solche Fälle fanden sich in den untersuchten Gesprächen bemerkenswerterweise selten, i.d.R. gab es erkennbare verbale Realisierungen des Allgemeinen.



Wofür das Beispiel ein Beispiel ist, ist dann nur aus dem Kontext, dem Kontext und der Situation erschließbar und kann auch in der Analyse nur im Deutungsprozess erschlossen werden. Davon unterscheiden will ich Formen, in denen der Beispielpräsentierende erkennbar eine Äußerung des Interaktionspartners als Bezugsäußerung nimmt, sie sozusagen „ex post“ zum Allgemeinen macht, indem er Beispiele präsentiert, die sich auf die Partneräußerung beziehen.

In allen Fällen, in denen man das, wofür das Beispiel ein Beispiel sein könnte, aus dem größeren Kontext deuten muss, zeigt sich auf der faktischen Äußerungsebene nur für BEISPIEL PRÄSENTIEREN eine direkt zuordenbare sprachliche Realisierungsform.

Realisierung im Gesprächskontext

Im folgenden Gesprächsausschnitt bestimmt S48, ein 27-jähriger Wirtschaftsingenieur, die „Grenzen der Religionsausübung“ nur durch die Nennung eines Beispiels:

- 01 S48: (...) ne al/ also ich würd sagen
02 da würd ich irgendwo sehn dass da Grenzen der Religionsausübung äh beginnen
03 wenn jetzt zum Beispiel ein türkischer Vater # äh verlangen würde #
04 dass auch die ## die türkischen und deutschen Mädchen in einer Schulklasse
05 die sich nicht zum Islam bekennen auch einen Schleier anlegen (...)

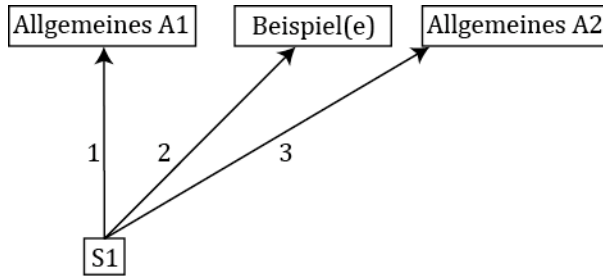
Hier wird der „Beginn“ der Grenze der freien Religionsausübung gar nicht mehr in Form einer allgemeinen Aussage formuliert, sondern nur durch ein fiktionales Beispiel erläutert. Eine allgemeine Regelhaftigkeit kann nur aus dem Beispiel selbst und dem Kontext formuliert werden – hier könnte man etwa interpretieren, dass die Grenze der Religionsfreiheit dann erreicht ist, wenn die Angehörigen einer bestimmten Religion auch Anders – oder Nichtgläubigen bestimmte Regeln oder Verhaltensweisen ihrer Religion vorschreiben wollen. Man könnte aber auch darin genau den Fall realisiert sehen, in dem für den Sprecher das Allgemeine nicht außerhalb des Besonderen ausdrückbar ist, d.h. dass das Beispiel nicht untergeordnet ist und dass sich die Grenze der Religionsausübung eben nur durch die einzelnen, besonderen Fälle beschreiben lässt, ohne dass man diese unter einer abstrakten Idee angemessen subsumieren könnte.

7.1.4. Das Beispiel in der Mitte

Musterbeschreibung

- S1: AUF ALLGEMEINES A1 BEZUG NEHMEN
BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN
AUF ALLGEMEINES A2 BEZUG NEHMEN

Die Analysen von Müller / di Luzio (1995) haben den Blick geöffnet für ein häufig im untersuchten Korpus zu beobachtendes Muster der Beispielverwendung, bei dem das Allgemeine nicht nur *entweder vor oder* nach dem BEISPIEL PRÄSENTIEREN formuliert, sondern „zweifach“ realisiert wird. Die dreischrittige Prozedur, bei der das Beispiel durch zwei Formulierungen des Allgemeinen quasi gerahmt wird, stellt für Müller / di Luzio, wie bereits angeführt, eine Ethnomethode des alltäglichen Argumentierens dar (vgl. dazu Kapitel 4.7.). Dabei können die beiden Realisierungen inhaltlich identisch oder sehr ähnlich sein (mehr oder weniger wörtliche Wiederholung, Paraphrasen) oder aber das eingangs formulierte Allgemeine erfährt nach dem „Durchgang“ durch das Beispiel eine Veränderung oder Spezifizierung. Das Beispiel selbst muss zudem nicht zwangsläufig die Form einer Geschichte annehmen. Auch Spiegel (2003) kommt – ohne Bezug auf Müller / di Luzio (1995) – zu der Beobachtung, dass sogenannte illustrierende Beispiele aufgrund ihres „Informationsüberschusses“ (Spiegel 2003, S. 127) über die zuvor geäußerte Begründung (auf die sich das Beispiel bezieht) hinausgehen können und die Argumentation dadurch verändern und sogar „verschieben“ können (zur genaueren Darstellung vgl. Kapitel 4.9.3.). Dieses Handlungsmuster der Beispielverwendung lässt sich schematisch wie folgt illustrieren:



Realisierung im Gesprächskontext 1:

Der folgende Gesprächsausschnitt zeigt eine knappe Version des Musters „Beispiel in der Mitte“, das sich insgesamt in den Analysen häufig beobachten ließ. S40, eine 44-jährige Dozentin für Soziologie, erklärt am Beispiel die Unterschiede zwischen Einwanderungs- und Asylgesetzgebung:

- 1 S40: (...) und ein Einwanderungsgesetz # beziehungsweise ein Niederlassungsgesetz
 2 für Leute die eben einwandern hat überhaupt nichts mit dem Asylrecht zu tun
 3 zum Beispiel gibt=s in den klassischen Einwanderungsländern äh verschiedene
 4 Gesetze ge/ gesetzliche Regelungen die USA haben ein Einwanderungsgesetz
 5 das sind bestimmte Quoten für bestimmte L/ Leute ähm aus verschiedenen
 6 Ländern drin und die ham auch ein Asylrecht in de Sinne dass sie politisch
 7 Verfolgt aufnehmen das eine hat mit dem andern überhaupt nichts zu tun (...)

S40 behauptet hier, dass ein Einwanderungsgesetz und das Asylrecht prinzipiell nichts miteinander zu hätten (Zeile 1-2) und belegt und veranschaulicht dies durch das Beispiel USA, indem sie die dortigen gesetzlichen Regeln schildert. Sie schließt mit einer Paraphrase des zuvor formulierten Allgemeinen, in der sie nun sogar pronominal rekurrend („das eine“ (=das Einwanderungsgesetz) und „das andere“ (= das Asylrecht)) auf die vorherige Realisierung des Allgemeinen Bezug nimmt.

Realisierung im Gesprächskontext 2

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus der Talkshow „Nachtcafé“ reformuliert Miriam Gebhard ihre eingangs formulierte Erkenntnis, dass die Psychologie jeden Lebensbereich erobert habe, nach der Beispielpräsentation noch einmal neu. Sie spezifiziert aber in der Neuformulierung, was sie unter „Lebensbereich erobern“ versteht, nämlich nicht „ohne psychologische Experten auskommen“. Der Begriff „Lebensbereich“ wird wiederholt, der Ausdruck „Psychologie“ wird durch „psychologische Experten“ wiederaufgenommen, so dass der Bezug sowohl auf der Ebene der Kohäsion als auch der Kohärenz herstellbar ist.

- 01 MG: ja also ich ich frag mich schon welcher bereich wird nicht psychologisiert.
 02 die psychologie hat seit ungefähr hundert hundertfünfzig jahren eigentlich
 03 systematisch jeden lebensbereich erobert es fing an mit äh:: mit
 04 der sozialarbeit- äh der sozial(-)vorsorge- =dann ging es in=in die armee:‘
 05 dann ging es in die schu:len‘ (.) dann ging es in die familien äh also es
 06 gibt also kaum noch einen lebensbereich wo wir noch ohne psychologische
 07 experten auskommen

Wie häufig beim „Beispiel in der Mitte“ wird das, was eingangs schon ähnlich formuliert wurde, wie aus dem Beispiel abgeleitet präsentiert („also“ in Zeile 6). Die These von Gebhard

erscheint so gleichzeitig als nachträglich empirisch belegt durch die Beispiele und auch als aus den Beispielen induktiv abgeleitet. Zudem ist die Eingangsthese nach dem Beispiel informativ „angereichert“.

Realisierung im Gesprächskontext 3

Auch im nächsten Ausschnitt aus den Immigrationsdiskussionen wird eine allgemeine Behauptung, die vor der Beispielrealisation formuliert wird, nach der Beispielpräsentation reformuliert und spezifiziert.

01 S62: und zweitens bin ich für ne bessere Reglementierung betreffs der Integration
02 der Ausländer weil ich denke es gibt sehr viele Dinge die eigentlich #
03 die ganze Problematik verschlimmern *indem zum Beispiel Asylanten*
04 *nicht arbeiten dürfen wenn sie hier sind und indem sie auch*
05 *zum Beispiel # sehr oft sprachlich sich mit der Integration schwer tun*
06 das sind sehr viele Sachen die sie halt sehr unbeliebt machen und das
07 erschwert die ganze Sache # das is so in Kürze meine Position.

S62, ein 22-jähriger Student, behauptet, dass es „sehr viele Dinge“ gibt, die die „Problematik“ der Integration „verschlimmern“ (Zeile 3), d.h. die eine Integration erschweren. Gerechtfertigt wird die Richtigkeit dieser normativen Aussage durch zwei Beispiele, in denen „Mittel“ („indem“) der Verschlimmerung benannt werden, nämlich die fehlende Arbeitserlaubnis für Asylbewerber sowie mangelnde Sprachkenntnisse. Die Beispielpräsentation wird abgeschlossen, durch eine inhaltliche Wiederaufnahme, der Begriff „sehr viele Dinge“ wird durch „sehr viele Sachen“ aufgenommen, aber das zuvor relativ unspezifische „verschlimmern“ wird nun ergänzt durch die Annahme, dass diese „Sachen“ die Ausländer „unbeliebt“ machen.

Realisierung im Gesprächskontext 4

Im folgenden Ausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus verwenden beide Diskussionsteilnehmer Beispiele im Rahmen des Musters „Beispiel in der Mitte“. S74, ein 40-jähriger Beamter, vertritt die Ansicht, dass „die Politik“ mit Ländern verhandeln müsse, in denen, wie er es formuliert, die „Menschenrechte mit Füßen getreten werden“, um Verbesserungen für die Menschen dort zu erreichen. Maßnahmen wie einen Wirtschaftsboykott lehnt S74 ab, da so etwas nur dem Volk in den betroffenen Ländern schaden würde. S73, ein 31-jähriger Rechtsreferendar, ist dagegen der Ansicht, dass Handelsbeziehungen mit und Unterstützung von diktatorisch regierten Ländern Entwicklungs- und Änderungsprozesse in diesen Ländern verzögern würden. Er plädiert deshalb für Nicht-Unterstützung, auch wenn das Volk in den entsprechenden Ländern dadurch Not erleiden müsse und auch keine Verbesserungen auf dem Gebiet der Menschenrechte herbeigeführt werden könnten. Dass seine Position richtig und seine Forderung nach Nicht-Unterstützung gerechtfertigt ist, zeigt er ausführlich am Negativ-Beispiel der Ex-DDR.

01 S74: und infolgedessen ist damit überhaupt nichts gewonnen für meine Begriffe
02 isses zwar=n schwierigerer Prozess über Reden dahin zu kommen
03 aber man kann/ die Politiker sind in meinen Augen dazu verpflichtet mit
04 äh eben politischem Druck und mit den Leuten in in Kontaktnahme
05 Kontaktaufnahme mit diesen Leuten zu äh versuchen eben ne Verbesserung
06 der mensch#lichen Bedingungen der äh humanen Bedingungen in diesem Land
07 zu erreichen # wie gesagt es is zwar=n schwierigerer Weg f/ von mir aus
08 aber das nicht mit jemanden reden ist für meine Begriffe nix anderes als sich
09 aus der Verantwortung stehlen bis da eben irgendwann zufällig mal was

- 10 passiert ist
- 11 S73: das is die Frage und da kann ich eben nicht zustimmen wenn man
- 12 das äh die Entwicklungen sich anschaut ob das Europa war oder äh
- 13 auch in der Dritten Welt Länder die isoliert sind # leider Gottes
- 14 leidet da mehr die Volkswirtschaft also das Volk wie die Führung
- 15 aber da is=n schnellerer äh # Entwicklungs und Änderungsprozess
- 16 wie wenn man also weiterhin Unterstützung gibt und versucht äh durch
- 17 die Ent/ äh Unterstützung quasi im Handel so äh ich geb dir die
- 18 Unterstützung du gehst dafür=n bisschen äh # mit=n Menschenrechts-
- 19 verletzungen runter dass das also=n sehr zweischneidiges Schwert is
- 20 *das beste Beispiel liegt vor der Haustür äh wenn man sich überlegt,*
- 11 *dass äh die Ent/ die Entwicklung zwischen der Bundesrepublik und der DDR*
- 12 *in den siebziger und achtziger Jahren äh nach der derzeitigen Einschätzung*
- 13 *wohl eher dazu beigetragen hat dass die DDR so lange lebensfähig war durch*
- 14 *die ganzen Leistungen die man äh für die Transitgebühren und so weiter*
- 15 *dass das überhaupt die Deviseneinnahmen waren die es dem Land überhaupt*
- 16 *noch (RÄUSPERT SICH) möglich gemacht haben so lange zu existieren*
- 17 *und so lange äh n Schießbefehl aufrechtzuerhalten und es sind mit*
- 18 *Sicherheit auch in der Dritten Welt Beispiele äh da dass wenn es wenn*
- 19 *man keine Unterstützung gibt das Volk zwar kurzfristig leidet aber dann*
- 20 *eben es aus dem Volk heraus irgendwann dann zu dem Punkt kommt*
- 21 *wo sie sich dann auflehnen wo sie dann dafür sorgen dass sie sich*
- 22 *äh ne entsprechend andere Regierung etablieren kann solange man immer*
- 23 *wieder mit ner Scheibchenpolitik n bisschen die Wirtschaft aufrechterhält*
- 24 *in der Hoffnung dass man da Konzessionen und Zugeständnisse dafür*
- 25 *kriegt solange bleiben die Länder lebensfähig oder die Regime dann*
- 26 S74: also da bin ich anderer Meinung ich denke dass sich Entwicklungshilfe
- 27 sehr strukturiert geben lässt gerade die Länder der Dritten Welt haben
- 28 ja die Situation dass sie von unserer Wirtschaftshilfe # weitgehend abhängig
- 29 sind das heißt n Staat der Wirtschaftshilfe gibt kann auch Einfluss nehmen
- 30 dahingehend zum Beispiel dass er sagt meine Leistungen dienen dem
- 31 Aufbau des Schulwesens oder meine Leistungen dienen dem Aufbau eines #
- 32 kleinen Bereichs Handwerkswesens oder eines parzellierten
- 33 Landwirtschaftswesens und Ähnlichem und dadurch kann man durchaus der
- 34 Bevölkerung helfen ohne dass man das Regime selbst stützt
- 35 S73: da wird dann von einem Drittel werden dann Schulen gebaut die man dann
- 36 schön filmt und vorzeigen kann äh den Geldgebern [und von zwei Dritteln]
- 37 S74: [ja das ist ja ne Frage]
- 38 S73: zwei Dritteln des Geldes werden dann Waffen gekauft oder Bunker gebaut

Nach der Präsentation des textlich umfangreichen DDR-Beispiels verweist S73 auf die Existenz weiterer Beispiele (Zeile 17 / 18) :

es sind mit Sicherheit auch in der Dritten Welt Beispiele

Aus den Beispielen wird direkt danach noch einmal abgeleitet, was man nach Ansicht von S73 aus den Beispielen „lernen“ kann. Er formuliert nun explizit eine Regel, die spezifiziert, wie der zuvor schon angesprochene Änderungsprozess in Gang kommt, nämlich durch Auflehnung des Volkes. Auch hier wird also die These vom Anfang wesentlich „angereichert“, zudem wird ein Allgemeingültigkeitsanspruch erhoben, indem eine uneingeschränkte, regelhafte Wenn-dann-Beziehung explizit behauptet und formuliert wird:

dass wenn es wenn man keine Unterstützung gibt das Volk zwar kurzfristig leidet aber dann eben es aus dem Volk heraus irgendwann dann zu dem Punkt kommt wo sie sich dann auflehnen wo sie dann dafür sorgen dass sie sich äh ne entsprechend andere Regierung etablieren kann

Obwohl S74 hier aufwendig mit der „doppelten“ Kraft des „Beispiel-in-der-Mitte“-Musters seine komplexe These stützt, hat dies keine persuasive Wirkung auf S73, der nun selbst eine Gegenthese, ebenfalls unter Verwendung des „Beispiel in der Mitte Musters“, entgegensetzt (Zeile 29):

n Staat der Wirtschaftshilfe gibt kann auch Einfluss nehmen

S73 präsentiert direkt im Anschluss Beispiele, worauf („dahingehend“) Einfluss genommen werden kann (Zeile 30-33):

„dahingehend zum Beispiel dass er sagt meine Leistungen dienen dem Aufbau des Schulwesens oder meine Leistungen dienen dem Aufbau eines # kleinen Bereichs Handwerkswesens oder eines parzellierten Landwirtschaftswesens und Ähnlichem“

Auch S73 verfährt nach dem Muster „Beispiel in der Mitte“ und leitet aus seinen Beispielen die wesentliche Erweiterung der Eingangsthese ab, dass nämlich durch Wirtschaftshilfe nicht nur Einfluss genommen werden kann, sondern dass Einfluss genommen werden kann *ohne* dabei das jeweilige Regime zu stützen. Gerade diese Erweiterung wird durch die Beispiele erst glaubhaft, denn es werden Hilfsmaßnahmen angeführt, die zwar für die Menschen selbst nützlich sind, aber nicht direkt zur Regimeerhaltung beitragen. Entsprechend leitet S73 dann ab (Zeile 33-34):

und dadurch kann man durchaus der Bevölkerung helfen ohne dass man das Regime selbst stützt

S73 greift nun eines der Beispiele direkt auf und versucht, an diesem Beispiel zu widerlegen, dass man helfen kann, ohne das Regime zu unterstützen. Er baut das Beispiel „Aufbau des Schulwesens“ zu einem fiktiven Mini-Szenario aus, das nun in seiner „Umdeutung“ als Beispiel für die Geltung *seiner* These (dass nämlich Hilfe stets das diktatorische Regime stütze) herangezogen wird (Zeile 35,36,38):

da wird dann von einem Drittel werden dann Schulen gebaut die man dann schön filmt und vorzeigen kann äh den Geldgebern [und von zwei Dritteln] zwei Dritteln des Geldes werden dann Waffen gekauft oder Bunker gebaut

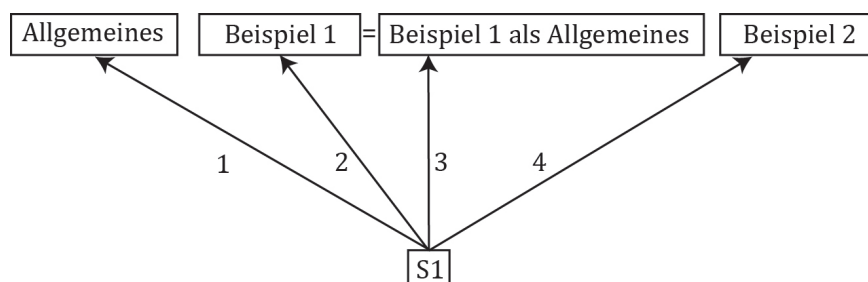
S73 versucht also, ein Beispiel, das *für* die These seines Diskussionspartners sprechen sollte, so „umzugestalten“, dass es als Beispiel für seine *eigene* These – und damit als Gegenbeispiel für die These S74 – erscheint. Auch hier zeigt sich erneut, dass durch Beispiele zwar mit dem Gestus des Nach-außen-Weisens auf „die Realität“ Bezug genommen wird, diese „Realität“ aber eine schnell wandelbare Konstruktion der Gesprächsteilnehmer darstellt. Auch dieser argumentative Zug von S73 findet natürlich eine Entgegnung von S74, die Diskussion bleibt weiter kontrovers. Der hier vorgestellte Ausschnitt zeigt, dass das „Beispiel-in-der-Mitte“-Muster im argumentativen Kontext ein „Schwergewicht“ darstellt, es wird von beiden Sprechern verwendet, als es um sehr strittige, kontroverse Thesen geht und beide nachdrücklich versuchen, die Richtigkeit ihrer These unter Verwendung von Beispielen so glaubhaft wie möglich zu machen.

7.1.5. Beispielverschachtelungen

Musterbeschreibung:

S1: AUF ALLGEMEINES A1 BEZUG NEHMEN
BEISPIEL 1 PRÄSENTIEREN = AUF ALLGEMEINES A2 BEZUG NEHMEN
BEISPIEL 2 PRÄSENTIEREN

Beispielpräsentationen können auch „verschachtelt“ (oder wie Schütte / Spiegel (2003) es nennen, „gereiht“) sein, und zwar dann, wenn das als Beispiel Präzenterte im Verlauf der Äußerung zugleich als etwas Allgemeines genommen wird, in Bezug worauf wiederum ein Beispiel (oder Beispiele) präsentiert werden. Ein Äußerungsteil hat sozusagen „Doppelfunktion“, ist in Bezug auf das zuvor Geäußerte eine Beispielpräsentation, in Bezug auf das nach folgend Geäußerte das Allgemeine.



Realisierung im Gesprächskontext:

Der folgende Ausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionen-Korpus zeigt eine einfache Form der „Beispielverschachtelung“, die sich im Gesprächsbeitrag von S89, einem 54-jährigen Veterinärmediziner, beobachten lässt:

01 S89: (...) das eigentliche Problem is halt jetzt praktisch die hmm # äh
02 das Bringen Ostdeutschlands auf die gleichen wirtschaftlichen Bestand
03 wie Westdeutschland nech und wenn Sie alleine dran denken an die
04 Umweltprobleme die da zu lösen sind irgendwie Wismut-AG Uran
05 äh äh also diese Beseitigung des Uranmülls (...)

S89 stützt hier die Geltung seiner Behauptung, dass die Angleichung der Verhältnisse von West- und Ostdeutschland problematisch sei, durch ein Beispiel: Er benennt einen wichtigen Problembereich, nämlich *Umweltprobleme* (Zeile 04). Ein Beispiel für die Art von Umweltproblemen, an die S89 denkt, gibt er durch die Bezugnahme auf den Fall Wismut-AG (Zeile 04/05), in dem das Umweltproblem darin besteht, dass hochgiftiger radioaktiver Müll entsorgt werden muss.

7.1.6. Sonderfall: Beispielankündigung ohne Beispiel

Im folgenden Ausschnitt wird explizit die geplante nachfolgende Präsentation eines Beispiels angekündigt, dann aber diese Handlung vom Sprecher nicht ausgeführt. Dies zeigt, dass Beispielpräsentation auch „misslingen“ kann, obwohl sie vom Sprecher offensichtlich geplant war. In dem betreffenden Gesprächsausschnitt diskutieren S71, ein 27-jähriger Student und S72, eine 19-jährige Schülerin, welche Arbeitsmöglichkeiten Asylbewerber in Deutschland

haben. S71 verweist darauf, dass viele Asylbewerber einen erlernten Beruf hätten, den sie aber nicht unbedingt ausüben könnten, da es sich um Berufe handle, in denen es „keine äh Stellen gibt“ (Zeile 4). Für diese Art von Berufen plante S71 offensichtlich, Beispiele zu präsentieren:

01 S71: aber oft sind es oft haben die Leute ja auch Berufe gelernt
02 also und dann müssen se hier irgendwas machen
03 ich mein klar solange es wirklich in Berufen was ich zum Beispiel #
04 also Berufe oder irgendwelchen Berufen wirklich keine äh Stellen gibt
05 es ist klar dass die hier nicht gleich die Stellen kriegen

S71 macht nach „zum Beispiel“ (Zeile 3) eine Pause und startet dann erneut mit einem gliedernden „also“ (Zeile 4), dem aber auch keine Beispielpräsentation folgt. Hier könnte man vermuten, dass dem Sprecher so schnell kein oder kein passendes Beispiel eingefallen ist. Das hier beobachtbare „Misslingen“ stützt m.E. meine Konzeptualisierung des Beispielverwendens als zwei notwendigerweise aufeinander bezogenen, aber unterscheidbare Handlungen des BEISPIEL PRÄSENTIERENS und des AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMENS, die im oben gezeigten Gesprächsausschnitt offensichtlich zwei getrennte kognitive Prozesse darstellen. S71 begreift seine Äußerung „Berufe“ (Zeile 3) erkennbar als etwas, in Bezug worauf er Beispiele präsentieren möchte – er kündigt eine Beispielpräsentation metasprachlich markiert an (Zeile 3). In Zeile 4 wird auch klar, welche Arten von Berufen, welchen Typ von Berufen er als Beispiele anführen wollte, nämlich Beispiele für „begehrte“ Berufe, in denen es keine offenen Stellen gibt. Vielleicht hätte er diese Präzisierung gar nicht mehr formuliert, wenn ihm passende Beispiele für solche begehrte Berufe eingefallen wären.

7.2. Interaktionsmuster

Es gibt, wie die Analyse zeigt, im natürlichsprachigen Dialog vielfältige Formen, in denen BEISPIEL PRÄSENTIEREN und AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN in der Interaktion auf die Gesprächsbeteiligten „verteilt“ sein kann. Ich stelle im Folgenden empirisch vorgefundene Grundformen dar.

7.2.1. Gegenbeispiel

Zwar kann man in einem selbstreflexiven Prozess sicherlich auch Beispiele und Gegenbeispiele selbst formulieren, um einen Gegenstand zu erkunden, Grenzen oder Ausnahmen aufzuzeigen, aber in den hier untersuchten Gesprächskontexten konnten solche Fälle bisher nicht beobachtet werden. „Gegenbeispiel“ soll deshalb hier als partnerbeteiligtes Interaktionsmuster beschrieben werden.

Gegenbeispiele werden – wie im Vorangegangenen bereits gezeigt – sowohl logisch als auch rhetorisch für wirksame Mittel der Geltungswiderlegung bzw. –einschränkung gehalten. Marcuschi (1976) verweist zudem darauf, dass ein Gegenbeispiel, das angeführt wird, nicht „gegen“ eine Aussage, sondern *für* eine andere Aussage steht, die ihrerseits der ersten Aussage entgegengesetzt wird (vgl. dazu Kapitel 3.3.4). Letztendlich stehen sich – nach diesem Konzept – also zwei Aussagen gegenüber. Mit einem für diesen Aspekt geöffneten Blick kann man in der Sprachverwendung beobachten, dass es häufig zu Realisierungen einer Art „Gegenaussage“ im Gesprächskontext kommt. In der verbalen Interaktion besteht diese aber oft

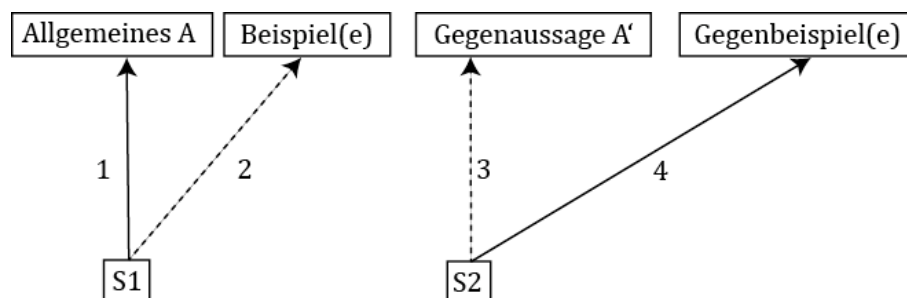
nicht einfach in einer parallelen Äußerung, die etwa als Negation die Ursprungsaussage sozusagen spiegelt, sondern es gibt verschiedene Arten von Abwandlungen der Ursprungsäußerung, je nachdem, welcher Aspekt vom Sprecher fokussiert wird. Die Realisation irgendeiner Art von Gegenaussage ist aber nicht notwendig, in der realen Kommunikationssituation sind entsprechend zahlreiche Formen der Gegenbeispielverwendung beobachtbar. Als Gegenbeispiel wird hier jedes Beispiel verstanden, das in widerlegender oder einschränkender Absicht auf etwas Allgemeines, das der Gesprächspartner geäußert hat, Bezug nimmt – auch wenn der erste Sprecher gar keine Beispiele für seine Position präsentiert hat, es also nur Gegenbeispiele und keine „Für-Beispiele“ gibt.

Musterbeschreibung

S1: AUF ALLGEMEINES A BEZUG NEHMEN
(BEISPIEL(E) FÜR A PRÄSENTIEREN)

S2: (AUF ALLGEMEINES GEGEN-A BEZUG NEHMEN)
BEISPIELE FÜR GEGEN-A PRÄSENTIEREN

In der oben aufgeführten Musterbeschreibung sind die fakultativen Handlungen durch Einklammerung gekennzeichnet, es werden verschiedene Realisierungen nachfolgend aufgezeigt. In der „maximalen“ Realisationsform präsentiert S1 selbst Beispiele, S2 formuliert eine mehr oder weniger explizite Gegenaussage, die er / sie seinen / ihren Gegenbeispielen voranstellt. In der jeweiligen Gesprächssituation kann die Gegenaussage auch nur in einer Aspektuierung / Einschränkung der Ursprungsaussage A bestehen:



Realisierung im Gesprächskontext 1:

Aussage und Beispiel vs. Gegenaussage und Gegenbeispiel

Im folgenden Ausschnitt von EK 123 fordert die Mutter die Tochter dazu auf „nicht alles * liegen * stehen zu lassen“ (Zeile 4) – dies präsupponiert, dass die Tochter dies auch tut. Indem die Mutter die Tochter zur Veränderung eines bestimmten Verhaltens auffordert, wird die Existenz dieses Verhaltens (d.h. alles liegen und stehen zu lassen) mitbehauptet. Dieses behauptete Tochter-Verhalten wird von der Mutter durch die Präsentation verschiedener Beispiele belegt: Obstteller im Dach, Gläser im Zimmer, Utensilien im Bad – dies sind alles Dinge, auf die angeblich zutrifft, dass die Tochter sie regelmäßig liegenlässt. Durch die Verwendung des ersten Teils einer eigentlich zweiteiligen Konstruktion („von ... bis“) erweckt die Mutter den Eindruck, dass sie eine Vielzahl von Gegenständen, eine große Bandbreite verschiedenster Arten von Dingen, im Kopf hat, die die Tochter liegenlässt, auch wenn die „bis zu“-Komponente nicht mehr realisiert wird. De facto nennt die Mutter dann allerdings nur zwei Fälle von liegengebliebenem Geschirr sowie, als andersartige Gegenstände, die Badutensilien.

01 M: bißchen mehr mithilfe im haus[halt] äh:
 02 T: [mhm]
 03 M: das ** fängt also schon so bei den kleinigkeiten mal an *
 04 nicht alles * liegen * stehen zu lassen
 05 T: ja
 06 M: *von den obststellerchen im dach **
 07 *äh von den obststellerchen im zimmer*
 08 *von den gläsern im zimmer ** von den=äh *I**
 09 *utensi[lien im bad]*

Die Tochter greift nun die implizite Behauptung der Mutter auf und stellt eine Art Gegenbehauptung auf, indem sie die Geltung der Mutter-Behauptung einschränkt, indem sie sagt: „ich habe mich wirklich gebessert“ (Zeile 12), d.h. „du lässt alles liegen und stehen“ gilt nur noch eingeschränkt (nicht mehr für „alles“). Um die Glaubwürdigkeit ihrer Gegenbehauptung zu beweisen, führt sie ein Beispiel für ihre Gegenbehauptung an: „also die terrasse räum ich immer alles auf und so“ (Zeile 13). Durch das „und so“ (das die Fortsetzbarkeit der Reihe indiziert) wird angedeutet, dass es noch mehr Fälle geben könnte, in denen die Tochter meint, sich gebessert zu haben. Im Folgenden wird der Kontext der Tochter-Äußerungen ersichtlich:

10 T: [also soviel]
 11 also jetzt soviel äh muß schon sagen
 12 ich hab mich wirklich gebessert
 13 *also die terrasse räum ich immer alles auf und so*
 14 M: echt
 15 T: do:ch doch doch doch doch
 16 M: (es kommt mal vor)
 17 T: (- - - -)
 18 T: das tischdecken und so dann weiß ich nie daß irgend etwas ist
 19 und dann heißt=es hättest=du hättest=du hättest=du
 20 und dann kommt der papa helf doch mal und=ich wußte von überhaupt nichts *
 22 du muß mir noch mal konkret sagen was ich machen soll
 23 M: ja
 24 T: muß sagen jetzt geh hin und * pusch die wa äh putz die waschbecken
 25 oder * mach die spiegel sauber

Die allgemeine, generalisierte Tochter-Gegen-Behauptung „ich hab mich wirklich gebessert“ (Zeile 11) wird jedoch von der Mutter nicht akzeptiert und die Glaubwürdigkeit angegriffen, indem sie den Realitätsgehalt des Gegenbeispiels „die Terrasse räum ich immer alles auf“ (Zeile 13) anzweifelt: Aus dem generalisierenden „immer“ wird ein (mühsam von der Tochter durch Insistieren abgerungenes) „ab und zu“ („es kommt mal vor“ sagt die Mutter in Zeile 16). Das Gegenbeispiel der Tochter zeigt hier nur geringe persuasive Wirkung, da die Mutter den Realitätsgehalt der Schilderung anzweifelt. Dies kann sie um so einfacher tun, als dass das angeblich gebesserte Verhalten der Tochter auch der Mutter durch eigene Wahrnehmung zugänglich ist. Die Gegenaussage der Tochter stützt sich aber beweisend auf das Beispiel „Terrasse“, so dass das Anzweifeln des Gegenbeispiels die Glaubwürdigkeit der Gegenbehauptung sehr stark erschüttert. Dies zeigt, dass die „Quelle“ des Beispiels eine zentrale Rolle spielt (vgl. dazu Kapitel 6.2.): Da das Verhalten der Tochter beiden uneinigen Parteien durch Wahrnehmung zugänglich ist, kann das Beispiel nur überzeugend wirken, wenn Mutter und Tochter in ihrer Wahrnehmung des gemeinsamen Alltags übereinstimmen – eine Konstellation, die im Zusammenleben mit Heranwachsenden in der Familie eher selten anzutreffen ist.

Die Tochter argumentiert im weiteren Verlauf auch nicht mehr auf dieser Ebenen weiter, sondern geht auf das (von der Mutter zu Beginn (Zeile 1) ebenfalls angeprochene) Thema „Mithelfen im Haushalt“ ein (thematisch nimmt sie also eine Fokusverschiebung weg vom Thema „Liegenlassen“ vor), indem sie fordert, verdeutlicht durch Eingangsbeispiele, dass die Mutter ihr sagen müsse, welche Arbeiten sie konkret erledigen solle.

Realisierung im Gesprächskontext 2: Aussage und Beispiel vs. Gegenbeispiel

Im nachfolgenden Transkriptausschnitt geht es darum, dass die Tochter von der Mutter die Erlaubnis erlangen möchte, die Abendvorstellung im Kino zu besuchen. Die Mutter verweigert die Erlaubnis und begründet dies mit der generellen Gefahr, die im jugendlichen Alter mit abendlichem Weggehen verbunden sei („schau du=bist erst dreizehn jahre und es passiert so viel“, Zeile 2), und verbietet, dass die Tochter alleine ins Kino geht (Zeile 3). Sie vermutet aber, dass die Tochter sowieso geplant hatte, mit Freundinnen ins zu Kino gehen (rhetorische Frage in Zeile 4). Dies bestätigt die Tochter. Als sich (auf Nachfrage der Mutter) herausstellt, dass die Freundinnen der Tochter sogar noch jünger als die Tochter selbst sind, zieht die Mutter ein zusätzliches Argument zur Begründung ihrer Verweigerung heran: Sie behauptet, dass die Eltern der jüngeren Freundinnen (die ja notwendig für den Kinobesuch der Tochter sind) abendliches Ausgehen generell nicht erlauben würden.

- 01 M: es ist mir trotzdem lieber wenn du früher zuhause bist
02 * * schau du=bist erst dreizehn jahre und es passiert so viel *
03 und alleine gehst du da schon gar nicht so spät weg *3*
04 wirst doch nicht ganz allein fortgehen wollen in=das kino so spät
06 T: nein mit meinen freundinnen
07 M: ja und wie alt sind die
08 T: ähm * elf
09 M: ja ich glaube kaum daß deren eltern das erlauben * daß ihr so spät noch fort geht

Die Geltung dieser Mutter-Behauptung wird von der Tochter direkt durch die Präsentation eines Gegenbeispiels in seiner generellen Geltung eingeschränkt: Die Tochter kann einen konkreten Fall anführen, nämlich den Fall der Freundin Thekla, bei der die Eltern die Erlaubnis zum abendlichen Ausgehen erteilt hatten: Thekla durfte einen Geburtstag bis um 22 Uhr besuchen. Das Beispiel „Thekla“ ist ein Beispiel *dafür*, dass es doch Eltern gibt, die ihren 11-jährigen Töchtern erlauben, abends auszugehen (Zeile 10):

bei der thekla bestimmt schon die die die war einmal bis um zehn bei einem geburtstag

Das Gegenbeispiel der Tochter wird unmittelbar argumentativ bedeutsam: Die Mutter versucht das Gegenbeispiel der Tochter als nicht passend, als einen anderen Typ von Situation, zu definieren, so dass es kein Gegenbeispiel mehr darstellen kann: Sie behauptet, dass ein Besuch auf einem Geburtstag mit anschließender Abholung „was anderes“ (Zeile 10) sei als ein selbstständiger Kinobesuch – dass dies also kein Fall des gleichen Situationstyps, der gleichen „Kategorie“ sei (Zeile 11/ 12):

- 10 M: ja anne geburtstag ist wieder was anderes
11 als wie so spät in=das kino
12 und die ist auch bestimmt abgeholt worden

Die Tochter kann ihr Gegenbeispiel jedoch retten, indem sie das zentrale Unterscheidungsmerkmal („abgeholt werden“) als nicht zutreffend zurückweist: Die Freundin sei, so behauptet sie, von der fraglichen Geburtstagsfeier gar nicht abgeholt worden.

- 13 T: nein (- - - -) gar nicht abgeholt
 14 M: na bist du sicher
 15 T: ja ich bin mir sicher

Die Mutter zweifelt den Wahrheitsgehalt des Beispiels an, aber die Tochter versichert, dass ihre Schilderung wahr sei. Die Mutter sieht sich gezwungen, die Faktizität des Gegenbeispiels zu akzeptieren. Ihre generelle Behauptung, dass es im Freundinnenkreis der Tochter keine Eltern gebe, die ihren Töchtern erlauben würden, abends auszugehen, ist damit nicht aufrecht zu erhalten. Unter Anwendung logisch-semantischer Kriterien könnte man hier auch sagen, dass eine Art All-Aussage (nämlich dass alle Freundinnen-Eltern abendliches Ausgehen verbieten würden) durch ein Gegenbeispiel falsifiziert wurde.

Die Mutter scheint nun zu befürchten, dass das Verhalten der Eltern im „Fall Thekla“ von ihrer Tochter im Sinne eines nachahmenswerten, handlungsorientierenden Vorbildes, als Exempel für ihr eigenes Verhalten herangezogen werden könnte, denn sie formuliert das bekannte Eltern-Argument:

- 16 M: was andere mütter machen interessiert mich eigentlich weniger
 17 T: mhm
 18 M: oder wir können es so machen daß wir dich dann abholen
 19 T: ja kann man auch machen

Versöhnlich stellt sie dann aber eine Alternative in Aussicht, nämlich die Tochter vom Kino abzuholen. Hier sieht man eine zusätzliche Dimension der Beispielverwendung: Am Beispiel Thekla wurde der entscheidende Lösungsaspekt, nämlich das Abgeholt-Werden, überhaupt erst entwickelt. Für die Mutter hat sich am Beispiel die Erkenntnis herausgebildet (oder dies zumindest ins Gedächtnis gerufen), dass das Abends-Weggehen-und-Abgeholt-Werden eine andere, weniger bedrohliche Situation darstellt als Abends-Weggehen-und-alleine-nach-Hause-Kommen. Das Gegenbeispiel hat also hier entscheidend zur Herbeiführung einer Lösung beigetragen: Zum Einen hat es eine wichtige Begründung der Mutter für das strikte Verbot erschüttert und damit Verhandlungsspielraum eröffnet, und zum Anderen hat es aufgrund seiner Konkretheit die Mutter zum „Ausspinnen“ der Situation angeregt und so die Idee des Abholens der Tochter bei der Mutter evoziert. Die Beispielverwendung war für die Tochter hier argumentativ sehr erfolgreich und sie hat bewirkt, was sie eigentlich wollte, nämlich die Erlaubnis für einen abendlichen Kinobesuch zu erlangen.

Realisierung im Gesprächskontext 3:
Aussage vs. Gegenaussage und Gegenbeispiel

Zu Beginn des im folgenden analysierten Gesprächsausschnittes aus den Immigrationsdiskussionen ist eine dritte Variante möglicher Realisationsformen zu beobachten. S78 formuliert zunächst eine allgemeine Behauptung, sie selbst verwendet zunächst aber keine Beispiele. S77 expliziert darauffolgend eine Gegenbehauptung und präsentiert für diese Gegenbehauptung Beispiele. Erst dann präsentiert auch S78 Beispiele, um die Glaubwürdigkeit ihrer Ursprungsbehauptung zu beweisen. Zunächst im Folgenden der Ausschnitt im Kontext:

- 01 S78: nee aber ich denke man kann des ja net verlangen
 02 dass wenn Türken hier herkommen weil sie in der Türkei jetzt verfolgt sind
 03 nehmen wir mal den Fall es kommen natürlich viele Türken/ kamen einfach so
 04 bisher aber jetzt mal nehmen wer den Fall weil sie verfolgt sind
 05 es gibt ja keine Grund für die warum sollten sie plötzlich Christen werden
 06 nur weil sie so=n persönliches Schicksal ham und hier herkommen

07 und ich find eigentlich das auch ganz gut dass ehm man tolerant is
 08 also ich find des auch nich schön mit den verschleierten Frauen bei den Türken
 09 und die Rolle der Frau dort aber ich denke so viel Toleranz sollte da sein
 10 und des is eigentlich auch ganz gut
 11 S77: ja also ich glaub so viel toleranz is ja da immer gewesen
 12 *man sieht ja überall [werden Moscheen gebaut]*
 13 S78: [ja net bei allen ne net bei allen ne] net bei allen
 14 S77: [ich mein die Toleranz war ja immer]
 15 S78: *[es gibt doch einen Riesenkrach in Mannheim] mit der Moschee*
 16 *dass sie dort nicht gebaut werden soll*
 17 [also so/ ich glaube net dass es so tolerant is]

S78 ist eine 36-jährige Studentin und Grün-Wählerin, sie fordert hier zunächst Toleranz (im Sinn von Akzeptanz von Nicht-Assimilierung) gegenüber anderen Kulturen, bzw., da sie zuvor beispielhaft Bezug auf die Situation immigrierender Türken und Türkinnen und die Rolle der Frau in der traditionellen türkischen Kultur genommen hat, eventuell auch nur Toleranz gegenüber der türkische Kultur, indem sie in Zeile 9 äußert:

ich denke so viel Toleranz sollte da sein

S77, eine 50-jährige Zahntechnikerin, deutet dies so, dass, indem S78 eine solche Forderung oder Wunschvorstellung formuliert, sie impliziert, dass es gegenwärtig keine oder zuwenig Toleranz gibt. Diese Deutung ist durch das dissente Format ihrer Gegenbehauptung erkennbar (Zeile 11):

so viel toleranz is ja da immer gewesen

Ihre strittige Behauptung beweist S77 durch ein Gegenbeispiel, das ihre Gegenbehauptung durch den Verweis auf die „evidente“ Realität stützt (Zeile 12):

man sieht ja überall werden Moscheen gebaut

Die Diskussionspartnerin S78 ergreift parallel zur Äußerung von S77 das Wort und erobert den Turn durch Unterbrechung. Sie formuliert explizit aus, was S77 vermutet hat, nämlich dass sie nicht glaubt, dass alle Deutschen die von ihr geforderte Toleranz üben (Zeile 13):

ja net bei allen ne net bei allen ne net bei allen

Nachdem S78 kurz die alleinige Sprecherin ist, wiederholt S77 ihre Behauptung (Zeile 14), es kommt zu parallelem Sprechen, da auch S78 weiterredet:

ich mein die Toleranz war ja immer

S78 lässt sich dadurch aber nicht unterbrechen und stützt ihre ursprüngliche Behauptung durch ein Beispiel, welches das Thema des Beispiels der Gesprächspartnerin aufnimmt. S78 verweist auf genau den gleichen Sachverhalt wie vor ihr die Gesprächspartnerin, nämlich auf den „Moscheenbau“, der nun aber als Beispiel für die Glaubwürdigkeit der ursprünglichen Behauptung funktionalisiert wird (Zeile 15/16):

es gibt doch einen Riesenkrach in Mannheim mit der Moschee dass sie dort nicht gebaut werden soll

Hier sieht man ganz explizit die im Verlauf dieser Arbeit vielfach thematisierte Indeterminiertheit des Beispiels: Ein Sachverhalt / ein Ereignis / eine Geschichte kann je nach Aspektuierung als Beispiel für Verschiedenes dienen, Beispiele sind „gemacht“. Sie sind zudem durch die Geste des „Nach-außen-Weisens“, ein Versuch, eine scheinbar unhinterge-

bare Realität zu konstruieren (vgl. z.B. dazu Lyons in Kapitel 3.4.4.). Der Konstruktionsprozess wird im hier besprochenen Ausschnitt „Moschee“ offensichtlich: Scheinbar objektiv beweist die Existenz von Moscheen in Deutschland eine tolerante Haltung der Gesellschaft – genauso „objektiv“ beweist die reale Auseinandersetzung um den Moscheebau in Mannheim, dass Toleranz keine Selbstverständlichkeit ist. Dadurch, dass der gleiche Sachverhalt „umgedreht“ und als Gegenbeispiel herangezogen wird, erhält das Gegenbeispiel seine Schlagkraft, indem es die Konstruktion der Gesprächspartnerin als solche erkennbar macht und zerstört.

Im weiteren Verlauf erzielen die beiden Kommunikationspartnerinnen keine Einigkeit über die „wahre“ Lage und setzen Behauptung und Gegenbehauptung einander gegenüber, wie im nachfolgenden Ausschnitt erkennbar:

- 15 S78: *[es gibt doch einen Riesenkrach in Mannheim] mit der Moschee*
 16 *dass sie dort nicht gebaut werden soll*
 17 [also so/ ich glaube net dass es so tolerant is]
 18 S77: *[ja vielleicht is des schon zu viele]*
 19 *wo/ das is ja was ich meine*
 20 *was/ solange/ es ging ja gut bis jetzt ne*
 21 *bis jetzt hat ja keiner es war [ja nie so gewesen]*
 22 S78: *[ich schätz des des schätz ich] net so positiv ein*
 23 S77: *ich schon* *ich weiss net*
 24 S78: *also ich denke dass es die ganz Zeit*
 25 S77: *ich kann=s [aus eigener Erfahrung]*
 26 S78: *[schon ehm]*
 27 S77: *sagen also vor zehn Jahren war wirklich nach # war wirklich anders*
 28 *aber das nimmt ja jetzt erst wo wo wirklich zu viele*
 29 S78: *[aber so die Türkenwitze und so Sachen]*
 30 S77: *[das Ganze finde ich nun]*
 31 S78: *die gibt=s doch schon ganz lange*
 32 S77: *ja (LACHT)*
 33 S78: *ich mein vielleicht ham sie da jetzt als Aussiedlerin ne bessere Position gehabt*
 34 *en bisschen auch*
 35 S 77: *also ich hab*
 36 S78: *wie sie hier aufgenommen worden sind [als nun Leute*
 37 S77: *[ja ich muss ehrlich sagen es waren*
 38 S78: *aus der Türkei oder aus Italien oder aus Jugoslawien vielleicht/*
 39 *die machen vielleicht dann doch andere Erfahrungen*
 40 S77: *ich hab gute Erfahrungen aber ich seh des so*
 41 S78: *eh wenn damals plötzlich Hunderte Tausende auf einmal*
 42 *[gekommen wären dann würden die Leute auch böse sein]*
 43 S78: *[mhhm ich versteh des schon ich versteh ihre Angst klar]*
 44 77: *und sagen ja gut ich will auch eine Wohnung*
 45 *jetzt kriegt der sie der gekommen is*
 46 *also das muss man doch auch verstehen*
 47 S78: *verstehen tu ich=s aber ehm ja*

Wie oben ersichtlich, äußert S77 in Zeile 20/21:

es ging ja gut bis jetzt ne bis jetzt hat ja keiner es war ja nie so gewesen

S78 setzt explizit dagegen (Zeile 22):

ich schätz des des schätz ich net so positiv ein

Hierauf wiederholt S77 ihre Einschätzung und stützt die Geltung der strittigen Behauptung mit der Berufung auf eigene Erfahrung. Da S77 selbst Aussiedlerin ist, führt sie die Art, wie sie behandelt wurde, als Beweis für die Toleranz der Deutschen an (Zeile 23ff):

ich schon (...) ich kann=s aus eigener Erfahrung (...) sagen

S77 fängt allerdings auch an, ihre Position zu differenzieren, indem sie einen Unterschied zwischen „früher“ und „heute“ behauptet. Als Grund für die nachlassende Toleranz wiederholt sie das in diesem Diskurs sehr gängige Argument, dass „zu viele“ Menschen immigrieren würden (Zeile 27 / 28):

also vor zehn Jahren war wirklich nach # war wirklich anders aber das nimmt ja jetzt erst wo wo wirklich zu viele

Die Geltung der Behauptung, dass es vor zehn Jahren anders gewesen sei, erschüttert S78 mit einem Gegenbeispiel, das belegen soll, dass ihre ursprüngliche Behauptung, es herrsche in Deutschland zu wenig Toleranz, auch „früher“ gegolten habe (Zeile 29 / 31):

aber so die Türkenwitze und so Sachen (...) die gibt=s doch schon ganz lange

S77 scheint vom Gegenbeispiel überrascht zu sein, sie stimmt zu und lacht. S78 bietet eine andere Erklärung für die positiven Erfahrungen von S77 an, dass nämlich S77 als Aussiedlerin eine bessere Position habe und besser behandelt worden sei als andere Gruppen (beispielhaft genannt von S78 werden Menschen aus der Türkei, aus dem ehemaligen Jugoslawien und Italien (Zeile 38)). Obwohl S77 hier zustimmt, beharrt sie darauf, dass die (zu große) Zahl der Immigrierenden ein Grund für die zuvor angeblich vorhandene und nun nachlassende Toleranz darstellen würde und erklärt und rechtfertigt dieses intolerante Verhalten der Deutschen, indem sie ein (in ähnlicher Form häufiger von Immigrationsgegnern verwendetes) Szenariobeispiel zum Thema „Wohnungen“ präsentiert. S78 teilt diese Bewertung nicht.

Insgesamt hat S77 mit ihrem ersten Beispiel „Moscheenbau“ die Position von S78, dass es zu wenig Toleranz gegenüber anderen Kulturen in Deutschland gäbe, nicht erschüttern können. Im Gegenteil, S78 hat durch die nachträgliche Präsentation eines Beispiels *für* ihre zuvor geäußerte Position, dass das Gegenbeispiel des Diskussionspartners „wendet“, die Beweiskraft des Gegenbeispiels von S77 zerstört.

Das Beispiel von S78 („es gibt doch einen Riesenkrach in Mannheim“, Zeile 15) erweckt jedoch auch – durch die direkte Entgegensetzung – den Eindruck eines Gegenbeispiels zu dem Beispiel von S77. Es sind demzufolge m.E. zwei Betrachtungsperspektiven möglich:

- Betrachtet man die Beispielpräsentation strukturell jeweils in Bezug zum Allgemeinen, stellt das erste Beispiel von S77 bereits ein Gegenbeispiel bezüglich der generellen implizierten Behauptung von S78 dar; das Beispiel von S78 stützt nachträglich ihre zuvor schon geäußerte und zusammen mit dem „nachträglichen“ Beispiel noch einmal explizierte Behauptung.
- Das „Riesenkrach“-Beispiel erscheint aber, lokal bezogen auf die Interaktion von Zeile 11-16, zugleich auch als Gegenbeispiel, vor allem durch das vertraute Entgegensetzungsformat „Beispiel vs. Beispiel“.

Es kommt ein Prozess zustande, in dem mithilfe der „nach außen“ weisenden Beispiele darum gerungen wird, was „Realität“ in Deutschland ist und in dem die Diskutierenden letztlich keine Einigkeit erzielen können. Argumentativ hat S78 durch ihre Beispiele allerdings er-

reicht, dass S77 ihre Behauptung, dass ganz generell Toleranz gegenüber anderen Kulturen / der türkischen Kultur in Deutschland vorhanden sei, nicht undifferenziert stehen lassen konnte.

Realisierung im Gesprächskontext 4: Ein besonderer Fall

Im Korpus findet sich auch ein einzelner Gesprächsausschnitt, in dem S79 (eine 51-jährige Buchhalterin) eine allgemeine Behauptung formuliert und danach die Gegenaussage explizit mitformuliert, so dass S80 (ein 30-jähriger Kaufmann) dann mit seinem Beispiel direkt anschließend Bezug nehmen kann:

- 01 S79 na eben dann soll man all die da wenn sie sagen dass diese Menschen geneigt
wären
02 ich bin der Gegenmeinung
03 die werden nicht geneigt sein die kommen ja eben nur
04 weil sie wissen dass sie da nicht arbeiten müssen
05 und dass sie da # es den Unterhalt gesichert bekommen
06 der Meinung bin ich
07 aber ich akzeptiere Ihre Meinung dass sie vielleicht wirklich arbeiten wollen
08 S80 *da kann ich Ihnen n konkretes Beispiel geben*
09 *meine Eltern haben ne Gärtnerei*
10 *da kommen jeden Tag die sogenannten Asylanten vorbei*
11 *und fragen ob sie net äh # da mithelfen können und arbeiten können*
12 *und sie dürfen nicht nicht einstellen weil des verboten ins wenn dann*
13 *die Polizei vorbeige/ fährt dann kriegen sie ne Geldstrafe werden verhaftet*

Es geht hier darum, dass S79 behauptet, dass Asylbewerber nicht „arbeitswillig“ seien, S80 hat im Vorangegangenen bereits gegen diese Behauptung argumentiert. S79 formuliert ihre Ansicht ganz explizit in Zeile 3:

die werden nicht geneigt sein

Nachfolgend expliziert sie die von ihr antizipierte Gegenbehauptung ihres Diskussionspartners gleich mit (Zeile 7):

aber ich akzeptiere Ihre Meinung dass sie vielleicht wirklich arbeiten wollen

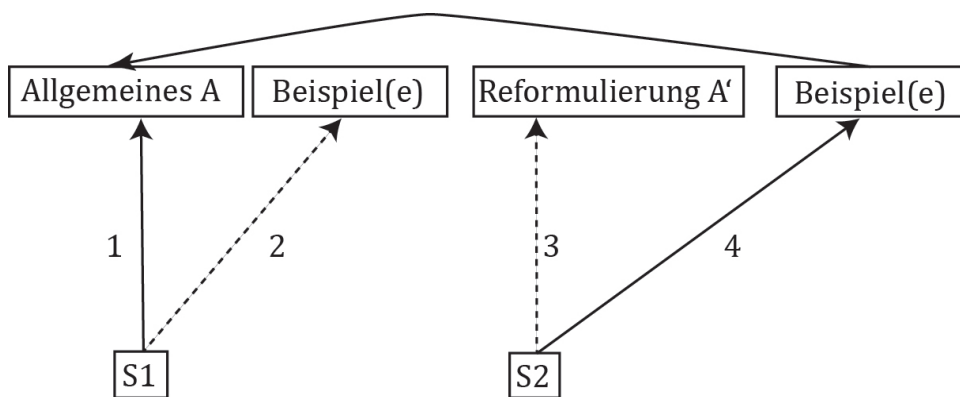
Die merkwürdig anmutende Äußerung, dass sie die Partnermeinung „akzeptiere“, hat m.E. damit zu tun, dass das direkte Absprechen des Wahrheitsgehaltes imagebedrohlich für S80 ist und S79 diese Imageverletzung dadurch ausgleichen will. Mit einem Beispiel aus direktem eigenen Erleben beweist S80 die Geltung der Behauptung, welche ihm S79 quasi vorformuliert hat. Das Gegenbeispiel von S80 ist hochgradig glaubwürdig und beeinflusst den Diskussionsverlauf, wie in Kapitel 6.2.2. bereits gezeigt.

7.2.2. Unterstützungsbeispiel

Musterbeschreibung

- S1: AUF ALLGEMEINES A BEZUG NEHMEN
(BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN)
- S2: (AUF ALLGEMEINES A' BEZUG NEHMEN)
BEISPIEL(E) IN BEZUG AUF A PRÄSENTIEREN

Sozusagen ein Spiegelbild zur Gegenbeispielpräsentation ist die Verwendung von „Unterstützungsbeispielen“ durch den Kommunikationspartner / die Kommunikationspartnerin. Allerdings wird hier keine „Gegenaussage“ formuliert, sondern die Aussage, die unterstützt wird, kann ggf. vom unterstützenden Sprecher auch (aspektuierend) reformuliert oder paraphrasiert werden, so dass sich ebenfalls verschiedene Realisierungsvarianten finden lassen. Unterstützungsbeispiele können aber auch direkt im Anschluss an die Partneräußerung realisiert werden.



Unterstützungsbeispiele signalisieren i.d.R. Zustimmung, Übereinstimmung und inhaltliche Bestätigung. Sie können der Aspektuierung, Konkretisierung, Vertiefung und Ergänzung des vom Partner Gesagten dienen. Sie zeigen an, dass bzw. wie man den Partner verstanden hat, haben also verständnissichernde Funktion bzw. ermöglichen, sich über das Verständnis zu verständigen. Durch Unterstützungsbeispiele wird das Image des Kommunikationspartners positiv bestätigt, sie sind ein Mittel der Imagearbeit bzw. können als Korrektive (im Sinne von Holly 1979) eingesetzt werden, wenn die rituelle Balance gefährdet scheint (eine Analyse hierzu findet sich auch in Kapitel 9.6.).

Die Präsentation eines Unterstützungsbeispiels lässt sich, im Rahmen neuerer Forschungen zur Grammatik im Gespräch, auch als eine „Positionsexpansion“ (nach Mazeland 2009) verstehen. Eine Positionsexpansion besteht in einem „interaktiven Verfahren, mittels dessen Teilnehmer (...) an die Stellungnahme eines vorherigen Sprechers anschließen können“ (Mazeland 2009, S. 207). Eine Positionsexpansion ist eine bestimmte Form der Übereinstimmung, bei der der nächste Sprecher den Standpunkt des vorherigen inhaltlich weiterführt (Mazeland 2009, S. 183), es handelt sich um „doing agreement and siding“ (Mazeland 2009, S. 194). Unterstützungsbeispiele können m.E. auch verstanden werden als eine Form der Positionsexpansion, bei der der Sprecher nicht nur einfach Übereinstimmung signalisiert (z.B. durch „richtig“ oder „genau“), sondern Übereinstimmung *demonstriert*, wie Mazeland sagt,

indem er die Stellungnahme des vorherigen Sprechers inhaltlich ausweitet. Dies hat sequenzielle Folgen, so dass in den von Mazeland untersuchten Mehrpersonen-Diskussionen z.B. von anderen Gesprächsmitgliedern Übereinstimmung mit der Positionsexpansion (und nicht mit dem ersten Sprecher) signalisiert wird. Der zweite, „positionserweiternde“ Sprecher hat sich, wie Mazeland sagt, in der vom ersten Sprecher kreierte Handlungsposition „eingenistet“ (Mazeland 2009, S. 196). In Mehrpersonen-Gesprächen bildet der positionserweiternde Sprecher damit eine Allianz mit dem ersten Sprecher, die beiden Sprecher werden zu einer „Partei“. Typisch für die Konstruktion von Positionserweiterungen ist die Anknüpfung an den Vorgängerbeitrag mit „und“ sowie die inhaltliche und handlungsbezogene Elaborierung der Bezugsäußerung. Hinzu kommt die Gestaltung der Äußerung als syntaktisch abhängig von der Vorgängeräußerung („syntaktisch abhängiges Konstruktionsdesign“, Mazeland 2009, S. 201), so dass im Ergebnis

„der Sprecher seine Äußerung zu einer Einheit mit der Äußerung des vorigen Sprechers verknüpft. Er macht das jeweils auf eine Art und Weise, dass die neu entstandene Einheit als eine Einheit gesehen werden muss, zu der zwei Teilnehmer beigetragen haben und für die beide Sprecher verantwortlich sind“ (Mazeland 2009, S. 200).

Mazeland unterscheidet zwischen der Signalisierung von Übereinstimmung im Sinn der Sequenzerwartung und der „kollaborativen Komplettierung“, bei der der zweite Sprecher eine wenig eigenständige Rolle beansprucht, sowie der eigentlichen Positionsexpansion, bei der der zweite Sprecher die Stellungnahme des vorherigen Sprechers eigenständig weiterführt und erweitert. Er ist in diesem Fall „kein einfacher ‚Nachsprecher‘, sondern er konstituiert sich als ein substantieller ‚Mitdenker‘“ (Mazeland 2009, S. 201). Die Position der „Stellungnahme-Übereinstimmungssequenz wird damit auf einen nachfolgenden Turn verschoben“ (Mazeland 2009, S. 206). Mazeland versteht Positionsexpansionen als „Konstruktionsformate“, die aber immer als „kontextuell dimensionierte ‚Gestalten‘ zu untersuchen“ sind (Mazeland 2009, S. 208). Eine solche Gestalt, so scheint es mir, ist das „Unterstützungsbeispiel“.

Realisierung im Gesprächskontext 1

Im folgenden Gesprächsabschnitt sprechen ein 36-jähriger Krankenpfleger (= S67) und ein 32-jähriger Student (= S68) miteinander. In diesem Teil des Gesprächs greift S68 die Endzeit-Hypothese von S67 auf, die hier von S68 noch einmal aspektuierend reformuliert wird. Zunächst der Ausschnitt im Zusammenhang:

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | S67: | nein nein das war en Kinofilm |
| 02 | S68: | ehrlich |
| 03 | S67: | der hat so diese Endzeitstimmung gezeigt wie=s dann aussieht so ne |
| 04 | | Post-Atomkriegsära |
| 05 | | es werden da so brutale Gestalten herumirren auf der Menschheit |
| 06 | | äh auf der auf dem Planeten (---) |
| 07 | S68: | ja total |
| 08 | S67: | da wirst du ja barbarisch |
| 09 | | und ich glaub dass das unserer Welt bevorsteht |
| 10 | S68: | glaubst du? |
| 11 | S67: | ja Kriege Umweltverseuchung |
| 12 | | irgendwann wird auch das Zeitalter sehr barbarisch werden |
| 13 | | es gibt immer so=n Auf und Ab in der Entwicklung es bleibt nie so gleich |
| 14 | | man kann einfach nich alles steigern |

15 man kann nicht jede Woche ein neues Opel Corsa rausbringen
 16 das ist unmöglich ein neues Modell
 17 das wird immer schneller immer zügiger immer giftiger immer # extremer in allem
 18 S68: jetzt glaub ich dir die Apokalypse steht bevor glaub ich auch
 19 S67: irgendwie vielleicht ne schleichende nur vielleicht kriegen wer alle Leukämie oder
 20 S68: *Aids*
 21 S67: wie?
 22 S68: *Aids!*
 23 S67: *Aids ja ist auch/ gehört zu Ap/ Apokalypse dazu Aids*
 24 *aber ich dachte mehr an Umweltgifte Krebserkrankungen*
 25 S68: *zum Beispiel da stirbt [sowieso schon]*
 26 S67: *[Dioxin]*
 27 S68: *jeder vierte dran*
 28 S67: wie bitte?
 29 S68: da stirbt sowieso schon jeder vierte dran
 30 S67: ja? jeder vierte # an Krebs?
 31 S68: ja
 32 S67: das wird zunehmen
 33 S68: glaub ich auch
 34 S67: und das Bevölkerungsproblem
 35 S68: löst sich damit
 36 S67: löst sich dann irgendwie durch Vergiftung autogene Vergiftung
 37 S68: also doch kein Krieg
 38 S67: wir brauchen keinen Umweltkrieg weil die Umwelt führt jetzt schon Krieg gegen
 39 uns das heißt wir haben unser Nest verschmutzt und müssen (---)

S68 spezifiziert seinen Grundgedanken, indem er die Vermutung formuliert, dass der Menschheit kein großer „Big Bang“, wie in dem von ihm geschilderten Kinofilm, sondern eine „schleichende Apokalypse“ (Zeile 18) bevorstehe und präsentiert ein Beispiel, durch das deutbar wird, was er darunter versteht (Zeile 19):

vielleicht kriegen wer alle Leukämie oder

Obwohl S68 offensichtlich seinen Beitrag noch nicht beendet hat und fortfahren will, nimmt sich S67 den Turn und präsentiert ein Unterstützungsbeispiel, er wirft „Aids“ (Zeile 20) ein. Damit demonstriert er einerseits Übereinstimmung mit der Hypothese von der schleichenden Apokalypse, zeigt aber auch, dass und wie er das Konstrukt „schleichende Apokalypse“ verstanden hat. Er schließt sich damit auch direkt an die syntaktische Konstruktion von S68 an, denn er ergänzt die unvollendete Äußerung nach dem „oder“. S68 ist irritiert, vermutlich, weil ihm S67 das Wort abgeschnitten und ihn in seiner Äußerungsplanung gestört hat. Er fragt nach „wie?“ (Zeile 21) und S67 antwortet, indem er seine Äußerung wiederholt und wieder „Aids“ (Zeile 22) sagt.

Die „übereifrige“ Unterstützung und Demonstration von Einigkeit durch S67 wirkt sich hier also für S68 als störender Eingriff in seinen Beitrag aus, S68 sieht sich nun auch gezwungen, auf die „Positionsexpansion“ von S67 einzugehen, bevor er mit dem, was er sagen wollte, fortfahren kann (Zeile 23/24):

Aids ja ist auch/ gehört zu Ap/ Apokalypse dazu Aids aber ich dachte mehr an Umweltgifte Krebserkrankungen

Er stimmt zwar S67 zunächst (imagewahrend) zu, dass Aids als eine Erscheinungsweise der „schleichenden Apokalypse“ verstehbar ist, bringt aber dann Dissens mit der Interpretation von S67 zum Ausdruck: Mit „aber ich dachte mehr an“ leitet er entgegengesetzend die Präsen-

tation von zwei Beispielen („Umweltgifte“, „Krebserkrankungen“, Zeile 24) ein, die Beispiele für *seine* Vorstellung von „schleichender Apokalypse“ sind.

Wieder ergreift S68 das Wort und kommentiert den Beitrag von S67 einerseits, indem er „Krebs“ explizit in seiner Funktion als Beispiel aufgreift – und damit zeigt, *dass* er dies als Beispiel verstanden hat – und hinzufügt (Zeile 25/ 27):

zum Beispiel da stirbt sowieso schon jeder Vierte dran

Auch hier hat S67 dem Gesprächspartner S68 vermutlich das Wort abgeschnitten, denn es kommt zum Parallelsprechen, bei dem S68 sein drittes Beispiel, „Dioxin“ (Zeile 26) präsentiert. Wieder fragt er zurück („wie bitte?“ / Zeile 28), er hat vermutlich nicht verstanden, was S67 gesagt hat. Auf die Antwort von S67 hin äußert S68 sein Erstaunen in Form einer Rückversicherungsfrage, danach zeigen sich die Kommunikationspartner durch gegenseitige Anzeige von Übereinstimmung sehr einig in ihren Prognosen über den negativen Verlauf der Menschheitsentwicklung.

In diesem Gesprächsausschnitt wird m.E. deutlich, dass das Unterstützen der Partnerposition bzw. Positionsexpansion durch Beispiele auch hintergründig kompetitive Züge (vgl. dazu Mazeland 2009) annehmen kann, denn S68 lässt S67 nicht genug Raum, um seine These und die Beispiele ungestört äußern zu können. Was vordergründig inhaltlich und illokutionär die Partnerthese unterstützt und weiterentwickelt (und damit auch imagebestätigend für S67 ist), ist zugleich ein Mittel für S68, zweimal S67 den Turn streitig zu machen und seine eigenen Assoziationen und Ideen in den Vordergrund zu stellen und S68 zu einer Reaktion auf sein Unterstützungsbeispiel zu veranlassen.

Diese Interaktion kann man aber auch unter der Perspektive betrachten, dass hier deutlich wird, wie sich zwei Kommunikationspartner im Wittgenstein'schen Sinn durch Beispiele darüber zu verständigen suchen, was „schleichende Apokalypse“ für S68 bedeutet. S67 versucht schon auf der Grundlage des ersten Beispiels von S68 zu erraten, wie weitere Beispiele aussehen könnten und präsentiert ein seiner Ansicht nach „passendes“ Beispiel. An dem Beispiel von S67 zeigt sich jedoch, dass dies *nicht* genau das ist, was S68 „gemeint“ hat („aber ich dachte mehr an“ / Zeile 24) – deshalb präsentiert er selbst drei Beispiele und gibt damit eine erweiterte „Gebrauchsdefinition“ des komplexen Ausdrucks „schleichende Apokalypse“.

Realisierung im Gesprächskontext 2

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird m.E. sehr deutlich, dass Unterstützungsbeispiele eine zentrale Rolle für die interaktive Verständnissicherung und das Anzeigen von Verständigt-Sein spielen. Es reden miteinander ein 48-jähriger Lehrer (S5) und eine 53-jährige Sozialpädagogin (S6), die eine Parteipräferenz für die SPD angegeben hat.

- 01 S6: (...) es ist ja auch n großer Unterschied ob ich jetzt selbst über Ausländer rede äh
02 reden wir sicherlich äh in nem Gedanken so im Hinterkopf mehr die schwierigen
03 sind die türkischen oder also die Problemgruppen sind die türkischen
04 äh wo man sagt Ausländerstop aber *wenn man an Amerikaner denkt*
05 oder wenn man an # anders integrierbare Gruppen
06 leichter integrierbare Gruppen denkt dann hat man das glaub ich nicht im Kopf
07 oder sehen sie das anders?
08 S5: ja klar je näher # s=is für uns selbstverständlich dass *zum Beispiel*
09 S6: kulturell (- - -)
10 S5: *Italiener Franzosen hier sind* ja wobei

- 11 S6: *Spanier*
12 S5: es auch je nach Wirtschafts/ äh -lage sich auch ändern könnte (...)

S6 bringt zunächst zum Ausdruck, dass die Diskussion um Immigrationsbegrenzung, um „Ausländerstopp“ nur in Bezug auf Menschen bestimmter Herkunft geführt wird (Zeile 3/4): die schwierigen sind die türkischen oder also die Problemgruppen sind die türkischen äh wo man sagt Ausländerstopp

Danach nennt sie beispielhaft eine Ausländergruppe, für die gilt, dass sie leicht integrierbar ist und bei der man nicht an „Ausländerstopp“ denkt: „Die Amerikaner“ sind ein Beispiel für solche Gruppen (Zeile 4-6):

wenn man an Amerikaner denkt oder wenn man an # anders integrierbare Gruppen leichter integrierbare Gruppen denkt dann hat man das glaub ich nicht im Kopf

S6 fragt explizit, ob S5 mit ihr übereinstimmt („oder sehen sie das anders?“ / Zeile 7). S5 antwortet auf die Entscheidungsfrage mit „ja klar“ (Zeile 8). Er geht jedoch weiter und bekundet seine Übereinstimmung ausführlich, indem er zum Einen die Annahme von S6 reformuliert und zum Anderen weitere passende Beispiele nennt, die auf die von S6 gemachte Annahme zutrifft (Zeile 8 / 10):

s=is für uns selbstverständlich dass zum Beispiel Italiener Franzosen hier sind

Hier lässt sich nun sogar eine parallele Struktur der Äußerungen von S5 und S6 erkennen:

- Die Behauptung „dann hat man das nicht im Kopf“ von S6 wird von S5 reformuliert durch „s=is für uns selbstverständlich dass (...) hier sind“ (Zeile 8 / 10).
- Als neue Gruppen, für die dies zutrifft, werden (explizit markiert durch „zum Beispiel“) „Italiener“ und „Franzosen“ als Beispiele präsentiert, dies sind in meinem Verständnis Unterstützungsbeispiele

Die Antwort von S5 drückt nicht nur einfach inhaltliche Übereinstimmung aus, sondern stellt von ihrem Aufbau her eine Art paraphrasierende Parallelkonstruktion dar. Das wechselseitige Verstehen wird durch eine erneute Beispielpräsentation von S6 ratifiziert, indem sie nun „Spanier“ als weiteres Beispiel für Gruppen, die nicht von Anfeindungen betroffen sind, präsentiert. Auch S6 verwendet nun - wie S5 - als „Beispielnation“ eine westeuropäische Nation - auch sie „parallelisiert“ sich damit mit ihrem Gesprächspartner.

Beide Kommunikationsteilnehmer indizieren also sowohl auf der Ebene der Formulierung des Allgemeinen wie auf der Ebene der Beispielpräsentation Einigkeit und Verständigt-Sein. S5 zeigt, dass und wie er den Sinn des von S6 Gesagten deutet. Diese Deutung wird von S6 durch ihre weitere Beispielpräsentation ratifiziert. Dadurch, dass beide in der Lage sind „passende“ Beispiele zu generieren, machen sie einander deutlich, dass sie ein gemeinsames Verständnis entwickelt haben.

Realisierung im Gesprächskontext 3:

Im nächsten Gesprächskontext zeigt sich, dass auch wenn von S1 selbst keine Beispiele präsentiert werden, S2 Unterstützungsbeispiele für ein Allgemeines präsentieren kann, das der Gesprächspartner formuliert hat. Erst durch die Präsentation von Beispielen wird das von S1 Formulierte „ex post“ als ein Allgemeines etabliert, auf das das von S2 präsentierte Beispiel Bezug nimmt. Auf eine ähnliche Grundstruktur geht Spranz-Fogasy (2003) mit Bezug auf Argumentieren in Gesprächen genauer ein: Mit Verweis auf Jefferson (1972) spricht er von

der „retrospektive[n] Definition einer sprachlichen Handlung“ (Spranz-Fogasy 2003, S. 32, Hinzufüg. H.R.). Wird etwa eine Sprachhandlung eines Gesprächsteilnehmers S1 vom Gesprächspartner S2 problematisiert hinsichtlich Relevanz oder Wahrheit, so wird diese erste Sprachhandlung nach Spranz-Fogasy von S1 „retrospektiv“ zu einer sogenannten *Auslösehandlung* für eine (komplexe) Argumentationssequenz, beziehungsweise diese Auslösehandlung ist schon der erste Teil der Sequenz. Auf ähnliche Weise wird z.B. eine Behauptung erst durch die Präsentation von Beispielen durch den Gesprächspartner „retrospektiv“ zu „AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN“.

Im folgenden Ausschnitt aus derselben Diskussion wie oben analysiert, lässt sich dies zeigen. Zunächst der Gesprächsausschnitt im Zusammenhang:

- 01 S68: aber das ist zum Teil glaub ich au äh gesteuert so ne Entwicklung
 02 S67: gesteuert? der Ausländerhass?
 03 S68: ja
 04 S67: gesteuert aus den Medien?
 05 S68: glaub ich ja
 06 S67: *jeder Asylant kostet uns pro Tag tausend Mark [Bildzeitung]*
 07 S68: *[zum Beispiel ja]*
 08 S67: is gesteuert auf jeden Fall das is aber immer so in jeder Meinungsbildung
 09 bei jedem Problem sei es ein Schauspieler der nieder gemacht wird oder
 10 *Ausländer das wird man finden in der Presse*
 11 S68: das ist schon richtig aber es gibt Zeiten ich glaub in denen sucht man sich
 12 doch eher ne Zielgruppe die auf die man sag=n ma mal die eigenen äh
 13 die eigene Fehlleistung abladen kann (...)

Zunächst klärt S67 durch zwei Nachfragen den genauen Sinn der Äußerung von S68, der behauptet (Zeile 1):

das ist zum Teil (...) gesteuert so ne Entwicklung

S67 interpretiert „Entwicklung“ als „Ausländerhass“ und „gesteuert“ als „gesteuert aus den Medien“. Dieser Deutung seiner Äußerungen stimmt S68 jeweils explizit zu. S67 präsentiert, bezogen auf diese Deutung, ein Unterstützungsbeispiel, das im „Zitieren“ eines fiktiven Bildzeitungs-Ausschnitts besteht (Zeile 6):

jeder Asylant kostet uns pro Tag tausend Mark Bildzeitung

S68 ratifiziert das Beispiel als „passend“, indem er durch die metasprachliche Äußerung dem Beitrag des Gesprächspartners den Status eines Beispiels explizit zuspricht. Mit dieser Beispielpräsentation zeigt S67 (zusammen mit den ratifizierten Deutungen) ein bestimmtes Verständnis der Ursprungsäußerung auf. Dies könnte man einerseits als das Bemühen um interaktive Verständnissicherung verstehen. Es stellt sich aber zugleich die Frage, ob S68 überhaupt in der Lage gewesen wäre, seine Vorstellung von „Steuerung“ so genau zu spezifizieren und zu exemplifizieren, insofern könnte man hier auch von gemeinsamer Gedankenentwicklung – unter anderem mithilfe eines Beispiels – sprechen. Zugleich expliziert das Beispiel die Idee der „Steuerung durch die Medien“, erst nach der Beispielpräsentation ist m.E. nachvollziehbar, was S67 sich darunter vorstellt. Ob dies der ursprünglichen Idee von S68 entspricht, bleibt offen. Er schränkt nachfolgend zumindest die (ebenfalls exemplifizierte) These von S67, dass die „Mediensteuerung“ jede beliebige Zielgruppe auf gleiche Weise treffen könne, ein („aber es gibt Zeiten (...) in denen sucht man sich doch eher ne Zielgruppe“, entgegnet er in Zeile 11/12).

Realisierung im Gesprächskontext 4

Im folgenden Gesprächsausschnitt unterstützt S87 (eine 43-jährige „Studentin und Hausfrau“) durch den Verweis auf die Existenz von Beispielen die Einschätzung / Bewertung ihrer Gesprächspartnerin S88 (einer 33-jährigen arbeitslosen Ergotherapeutin), dass es eine große Gefahr gibt, dass politisch Verfolgte unberechtigtweise in ihr Verfolgerland abgeschoben werden.

- 01 S88: ja deswegen also ich seh da auch ne ganz große Gefahr
02 dass viele abgeschoben werden die dann eben politisch verfolgt werden
03 S87: mhh
04 S88: werden gefoltert und das
05 S87: mhh
06 S88: halt ich für # also die Gefahr halt ich für sehr groß
07 S87: mhh
08 S88: und das halt ich auch für inhuman
09 S87: *ich mein es gab ja auch schon Beispiele*
10 S88: ja
11 S87: *das konnte man ja nachlesen und in Tageszeitungen dass das schon passiert is*
12 S88: mhh
13 S87: *dass se se abgeschoben haben obwohl es # ziemlich feststand dass sie verfolgt*
14 *werden wenn se wieder zurückkehren*
15 S88: also ich weiß auch nicht wie groß der Andrang der Asylbewerber is ne?
16 und ob er wirklich jetz so groß ist dass er uns wirklich wirtschaftlich
17 so schädigen würde ich bezweifel das ja
18 S87: mhh

S88 befürchtet, dass durch die herrschende Praxis politisch Verfolgte ins Verfolgerland abgeschoben werden könnten. S87 unterstützt die Position von S88, indem sie eine solche Abschiebep Praxis durch den Verweis auf „reale Fälle“ als faktisch gegeben „beweist“. Die Befürchtung von S88 wird durch die Unterstützungsbeispiele als eine gesicherte Tatsache konstituiert. Sie behauptet, dass es reale Fälle für einen Situationstypen gebe, den sie dann nachfolgend beschreibt (Zeilen 9/11/13-14):

es gab ja auch schon Beispiele (...) das konnte man ja nachlesen und in Tageszeitungen dass das schon passiert is (...) dass se se abgeschoben haben obwohl es # ziemlich feststand dass sie verfolgt werden wenn se wieder zurückkehren

Die Beispiele werden also nicht als einzelne Fälle oder Ereignisse spezifiziert, sondern es wird nur behauptet, dass ein bestimmter Typ von Situation tatsächlich existiert (vgl. dazu Kapitel 6.6.2.4.), die Glaubwürdigkeit wird durch den Verweis auf eine öffentliche Quelle („Tageszeitungen“) gestützt. „Draußen in der Realität“, so der Gestus, liegen also Beispiele für ein solches Verhalten vor – wenn etwas in der Zeitung steht, hat es sich wirklich ereignet.

Realisierung im Gesprächskontext 5

Auch im folgenden Ausschnitt bezieht sich die Beispielpräsentation des zweiten Sprechers auf allgemeine Formulierungen des Diskussionspartners. S74, ein 40-jähriger Beamter mit Grünen-Präferenz, stellt ausführlich seine Position dar, dass man in der Immigrationsfrage nicht in Ressorts denken dürfe („Scheuklappendenken“, Zeile 6), sondern dass Asylpolitik mit Entwicklungshilfepolitik und Umweltpolitik verknüpft werden solle, dass man „in Zusammenhängen denken“ (Zeile 17) solle. Bezüglich der ganzen, ausführlich dargestellten Position präsentiert S73, ein 31-jähriger Rechtsreferendar, zustimmend und positionserweiternd ein „geschachteltes“ Unterstützungsbeispiel. Zunächst der Ausschnitt im Zusammenhang:

- 01 S73: (...) was an Maßnahmen in eigenen Ländern in der Dritten Welt äh
02 erforderlich is oder was hier bezüglich des Ozonlochs is des is dann
03 denke ich ne Frage der äh Umweltschutzpolitik oder der Entwicklungshilfepolitik
04 aber nicht ne Frage der Ausländerpolitik
05 S74: da bin ich eben anderer Meinung ich bin der Auffassung dass man nicht mehr
06 lange nicht mehr länger mit diesem Scheuklappendenken in seinem Ressort bleiben
07 darf es ist ne fachübergreifende Frage die # Entwicklungshilfepolitik muss sich
08 mit der Asylpolitik ebenso beschäftigen wie die Asylpolitik eben mit diesen Fragen
09 der Entwicklungshilfe und des Umweltschutzes für mich wird in den letzten Jahren
10 immer deutlicher und je mehr Asylanten eben den Versuch machen hier
11 in dieses Land zu kommen immer transparenter dass eben dieses Problem n sehr
12 weitreichendes und sehr fa/ übergreifendes spartenübergreifendes is und
13 und dass es nur dann zu lösen is wenn wirklich in vielen Bereichen daran
14 gearbeitet wird und dieser Schritt ist eben bei uns in der Politik noch lange nicht
15 getan es gibt nur sehr wenige Diskussionen die ich im Fernsehen verfolgt habe
16 wo eben wirklich versucht wird über den reinen Bereich der Asylproblematik
17 hinauszuschauen und in Zusammenhängen zu denken die eben in andere Bereiche
18 rein # reichen
19 S73: ja ich halte es zum Beispiel für undenkbar dass man n Land bei dem man
20 dessen Bürger man hier # als Asylbewerber anerkennt das heißt die also
21 tatsächlich unter politischer oder äh religiöser oder rassistischer Verfolgung leiden
22 dass man mit denen Ländern überhaupt zusammenarbeitet äh des halt ich für=n
23 Unding des Gleiche is zum Beispiel man akzeptiert Asylbewerber
24 aus der Türkei und is zusammen mit der Türkei in=nem Bündnis
25 ich denke aber dass man die Leute die eben nicht anerkannt werden können
26 weil se eben nicht den Anforderungen äh des Asylrechts äh genügen
27 dass die Leute da/ äh dass man mit den Ländern ne spezielle Zusammenarbeit
28 braucht die Länder unterstützt werden müssen aber dann eben auch in der
29 Konsequenz dafür gesorgt werden muss dass eben die Leute in ihren Ländern
30 bleiben und dort eben als meistens Gebildete oder überdurchschnittlich Gebildete
31 dort dann eben mit Positives bewirken zu können ich denke es bringt nichts
32 wenn die dann hier in der Bundesrepublik sitzen # und im Endeffekt äh #
33 hier dann so äh wenn se überhaupt arbeiten oder Arbeit finden äh
34 dann meist zu unterqualifizierten Hilfsarbeiten herangezogen werden
35 wobei sie in ihren eigenen Ländern für die Bevölkerung dort äh noch äh #
36 Positives leisten könnten
37 S74: also äh # was das Zusammenarbeiten mit derartigen Ländern betrifft
38 bin ich anderer Meinung auch Türkei oder Iran oder Irak oder wo immer
39 Menschenrechte mit Füßen getreten werden und wo politisches Asyl
40 tatsächlich auch denkbar und tatsächlich auch existiert äh bin ich der Meinung
41 grade deswegen muss mit diesen Ländern gesprochen werden in dem Augenblick
42 wo ich sage mit euch rede ich nicht bis ihr irgendeine Menschenrechts-
43 bestimmungen der UNO von mir aus erfüllt in dem Augenblick habe ich mich äh
44 selbst in die Position gesetzt dass ich keinerlei Einflussmöglichkeiten mehr auf
45 diese Land ausüben kann [auf der andern Seite]
46 S73: [das seh ich anders]
45 S74: auf der an/ auf der einen Seite isses auch so dass von ner # Distanz zum Beispiel
46 wo ja gern mit geantwortet wird Wirtschaftsboykott und ähnlichem
47 eigentlich nicht die Staatsführung betroffen ist sondern die Volkswirtschaft
48 und das heißt klipp und klar [das Volk]
49 S73: [das Volk] das is klar
50 S74: und infolgedessen ist damit überhaupt nichts gewonnen (...)

S73 unterstützt die Idee des „In-Zusammenhängen-Denkens“ und zeigt zugleich durch sein Beispiel, wie er S74 verstanden hat, indem er ein Negativbeispiel (vgl. zu diesem Realisati-

onstyp Kapitel 6.4.2.3.) präsentiert, das beispielhaft beschreibt, was gerade nicht „in Zusammenhängen denken“ bedeutet und dies negativ bewertet (Zeile 19-23):

ja ich halte es zum Beispiel für undenkbar dass man n Land bei dem man dessen Bürger man hier # als Asylbewerber anerkennt das heißt die also tatsächlich unter politischer oder äh religiöser oder rassistischer Verfolgung leiden dass man mit denen Ländern überhaupt zusammenarbeitet äh des halt ich für=n Unding

Als Beispiel für Politik nach diesem Prinzip führt er nun konkret das Verhalten Deutschlands gegenüber der Türkei an (zum Zeitpunkt der Diskussion wurden z.T. türkische Kurden als Asylbewerber anerkannt) (Zeile 23/24):

des Gleiche is zum Beispiel man akzeptiert Asylbewerber aus der Türkei und is zusammen mit der Türkei in=nem Bündnis

Der Diskussionspartner „synchronisiert“ sich hier – aus seiner Perspektive – nicht nur mit der inhaltlichen Position, sondern teilt auch die negative Bewertung „der Politik“ und zeigt Co-Entrüstung über die geschilderten Verhältnisse.

- S 74 Zeile 5-6: ich bin der Auffassung dass man nicht mehr lange nicht mehr länger mit diesem Scheuklappendenken in seinem Ressort bleiben darf (...)
- Zeile 14-17: dieser Schritt ist eben bei uns in der Politik noch lange nicht getan es gibt nur sehr wenige Diskussionen die ich im Fernsehen verfolgt habe wo eben wirklich versucht wird über den reinen Bereich der Asylproblematik hinauszuschauen und in Zusammenhängen zu denken
- S 73 Zeile 19: ja ich halte es zum Beispiel für undenkbar dass
- Zeile 23: des halt ich für=n Unding

S74 nimmt auf die Beispielpräsentation direkt Bezug, weist aber die Positionserweiterung durch das Unterstützungsbeispiel als eine Art Fehlinterpretation seiner Ansichten vom „in Zusammenhängen denken“ ab: Nicht mit Verfolgerländern (wie der Türkei) zusammenzuarbeiten, ist kein „Fall“ von „In-Zusammenhängen-Denken“. Dies macht S74 deutlich, indem er das von S73 genannte Beispiel „Türkei“ (zusammen mit „Iran“ und „Irak“) im gleichen Sinn wie S73 als Beispiel für einen bestimmten Typ von Ländern wieder aufnimmt. S73 und S74 explizieren das Allgemeine in Bezug auf die Türkei wie folgt:

S73 (Zeile 19-21): „Land (...) dessen Bürger man hier # als Asylbewerber anerkennt das heißt die also tatsächlich unter politischer oder äh religiöser oder rassistischer Verfolgung leiden“

S74 (Zeile 39-40): „wo immer Menschenrechte mit Füßen getreten werden und wo politisches Asyl tatsächlich auch denkbar und tatsächlich auch existiert“

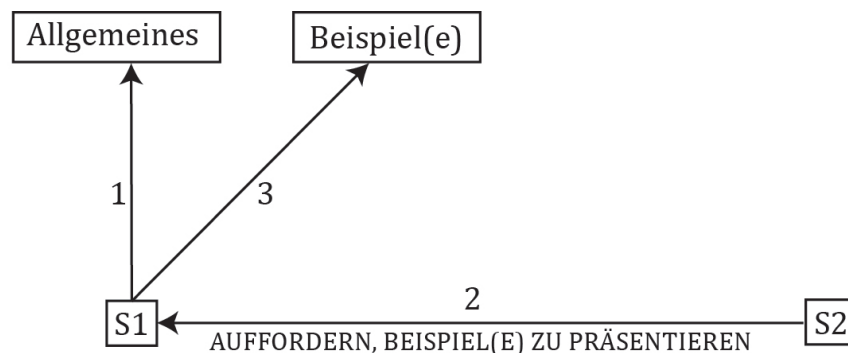
S74 erklärt nun, dass man gerade mit diesem „Typ“ von Ländern – entgegen dem von S73 Gesagten – zusammenarbeiten müsse, um Einfluss nehmen zu können. Er klärt hier also, dass in seiner Perspektive die Umsetzung seiner Forderung „in Zusammenhängen denken“ nicht bedeutet – wie S73 angenommen hat – dass es keine Zusammenarbeit mit Verfolgerländern / der Türkei geben sollte: „keine Zusammenarbeit“ ist kein „Fall“ des „In-Zusammenhängen-Denken“-Prinzips. Das Unterstützungsbeispiel, das nicht nur die Zustimmung zur Position von S74 anzeigt, sondern eben auch, wie S73 seinen Diskussionspartner verstanden hat, führt hier dazu, dass offenbar wird dass das, was S73 verstanden hat, nicht das ist, was S74 gemeint hat. S74 expliziert daraufhin seine Position, der vermeintliche Konsens erweist sich als Dissens. Die Fähigkeit eines Interaktionspartners, „passende“ Unterstützungsbeispiele zu bilden (die vom anderen akzeptiert werden) erweist sich erneut als wichtiger Indikator für „Verständigtsein“.

7.2.3. Beispieleinforderung 1

Musterbeschreibung

- S1: ÄUSSERN A
(= retrospektiv aus Sicht von S2: AUF ALLGEMEINES A BEZUG NEHMEN)
S2: S1 AUFFORDERN, BEISPIELE(E) IN BEZUG AUF A ZU PRÄSENTIEREN
S1: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN

Bei dieser Interaktionsform äußert S1 etwas (das eine Realisation einer sprachlichen Handlung wie etwa BEHAUPTEN oder eine Begriffsnennung darstellt), was S2 als etwas Allgemeines versteht, zu dem man Beispiele formulieren kann, denn er fordert den Kommunikationspartner auf, in Bezug auf das Geäußerte Beispiele zu nennen. Auch hier wird erst retrospektiv die erste Äußerung von S1 durch die Aufforderung von S2 interaktiv konstituiert als eine sprachliche Handlung AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN. S1 folgt der Aufforderung und nennt eines oder mehrere Beispiele.



Eine Aufforderung zum Beispielpräsentieren kann verschiedenen Zwecken dienen, S2 kann damit ein besseres Verständnis der Äußerung von S1 anstreben, kann aber auch rhetorische Zwecke verfolgen und versuchen, seinen Kommunikationspartner in „Beweisnot“ zu bringen. Eine ausführlichere funktionsbezogene Einzelanalyse zu dieser Interaktionsform findet sich in Kapitel 9.7. Im untersuchten Korpus werden Beispieleinforderungen häufiger realisiert, dies scheint eine wichtige Form beispielbezogenen sprachlichen Handelns zu sein.

Realisierung im Gesprächskontext:

Die folgende Textstelle zeigt eine explizite Aufforderung zum Beispielnennen. Erst durch die Aufforderung, ein Beispiel zu nennen, wird die Behauptung von S1 („da kommen auch noch einige Krankheiten hier praktisch äh nach Deutschland die bisher gar nicht so verbreitet waren“, Zeile 3-4) im Nachhinein als eine Handlung AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN konstituiert. Dadurch kann S1 natürlich auch überrascht werden – wenn ihm spontan keine Beispiele einfallen, oder er keine kennt, ist dies eine argumentative „Niederlage“.

- 01 S89: (...) außerdem geht eine kontrollierte Zureise von Ausländer
02 das is auch noch ein Nebenaspekt nich wahr
03 da kommen auch noch einige Krankheiten hier praktisch äh nach Deutschland
04 die bisher gar nicht so verbreitet waren
05 S90: zum beispiel?
06 S89: gewissermaßen
07 S90: zum beispiel?
08 S89: *zum beispiel tuberkulose ne*

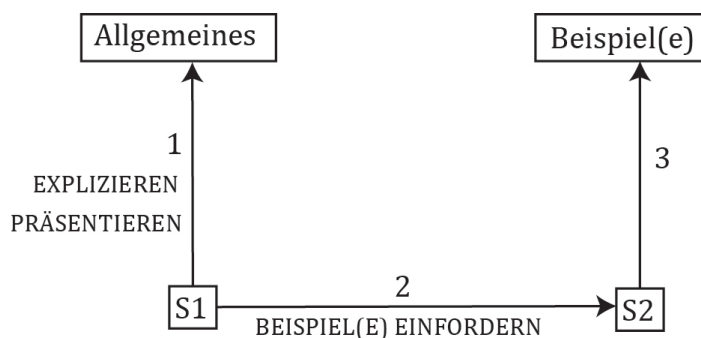
09 *des is so ich hab selbst in afrika gearbeitet*
 10 *da is tuberkulose noch ein riesiges problem (...)*

Beispiele werden, wie der obige Gesprächsausschnitt sehr deutlich zeigt, oft eingefordert, wenn der Kommunikationspartner die Geltung einer Behauptung anzweifelt, dies ist m.E. eine diskursive / rhetorische Strategie im alltäglichen Sprechen. Wie andere Gesprächsverläufe zeigen, wird die Unfähigkeit, ein Beispiel zu nennen, diskursiv als Beweis für die Falschheit der in Frage stehenden Aussage aufgefasst. Im hier betrachteten Ausschnitt kann S89 jedoch ein Beispiel präsentieren, das auf eigene Wahrnehmung und Erfahrung zurückgreift, Beispiele aus dieser Quelle wurden in meinem Korpus nie in ihrer Glaubwürdigkeit angezweifelt (vgl. dazu Kapitel 6.2.2.).

7.2.4. Beispieleinforderung 2

Musterbeschreibung

- S1: AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN
 S2 AUFFORDERN, BEISPIELE(E) ZU PRÄSENTIEREN
- S2: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN



Das Allgemeine, hinsichtlich dessen Beispiele eingefordert werden, kann auch vom „Einforderer“ selbst vorgegeben werden, diese Form wurde allerdings im untersuchten Korpus nur einmal vorgefunden. Dies ist eine Interaktionsform, so meine Hypothese, die im Unterrichtsdiskurs zur Überprüfung der Verstehensleistung von Schülerinnen und Schülern von Lehrpersonen häufiger verwendet wird – dies bedürfte aber einer eigenen empirischen Untersuchung.

Realisierung im Gesprächskontext:

In der Talkshow „Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus“ beschreibt die Reinkarnationstherapeutin Ingrid Vallière ihren eigenen Weg zur Reinkarnation, als ihr zentrales Motiv benennt sie dabei Selbsterfahrung. Dies ist aber offensichtlich thematisch kein Aspekt, der im Rahmen der Sendung interessant ist (es geht ja um *Heilung* durch Therapie), denn der Moderator Backes greift themenlenkend ein (siehe auch adversatives „aber“ in Zeile 3). Er verwendet selbst einen allgemeinen Begriff, nämlich „Nöte“, mit denen Menschen, so setzt er voraus, zur Reinkarnationstherapeutin kommen und fordert Vallière auf, Beispiele für solche Nöte zu nennen. Er definiert damit den möglichen –im Rahmen der Talkshow einzig interessanten – Anlass zur Reinkarnationstherapie selbst und Vallière akzeptiert dies stillschwei-

gend, indem sie die geforderten Beispiele für das von Backes formulierte Allgemeine nennt (Beginn des folgenden Abschnittes Minute 42.19).

- 1 WB [sie wollten mehr] über sich wissen?
 2 IV das ist eine selbst[erfahrung]
 3 WB [aber mit] welchen nöten kommen denn menschen
 4 zum beispiel zu ihnen?
 5 IV mm: die menschen kommen mit (.) den gleichen nöten wie in jede therapie. (.)
 6 *das können berufsfragen sein; SINNkrisen sein; partnerschaftsprobleme; (.)*
 7 *TRENNungen immer wieder aufgrund der gleichen ausgangssituation*
 8 [*und vor allem*]

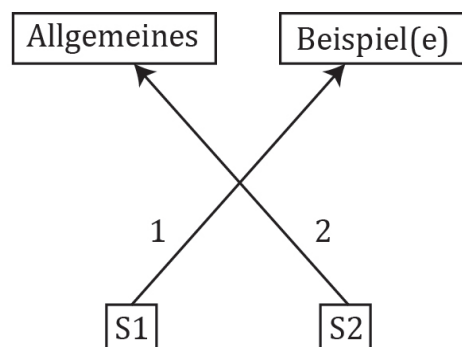
Die Funktion der Beispielinforderung liegt hier also m.E. eindeutig in der Themenlenkung, der Moderator will weg von der Person der Therapeutin und dem Themenkreis „Reinkarnationstherapie als Selbsterfahrung“ hin zum Thema „Reinkarnation als Therapie“. In der vorliegenden Gesprächssorte „Fernseh-Talkshow“, in der der Moderator institutionell verankerte, bevorzugte Rechte hinsichtlich Gesprächsorganisation und Themenlenkung hat, akzeptiert Vallière diesen Eingriff und wird ihrer Rolle als Talkgast gerecht.

7.2.5. Partnerseitige Explizierung / Perspektivierung des Allgemeinen

Musterbeschreibung

- S1: (ALLGEMEINES 1 FORMULIEREN)
 BEISPIELE PRÄSENTIEREN
 S2: ALLGEMEINES 2 FORMULIEREN

Der Gesprächspartner formuliert etwas Allgemeines, das er/sie aus den vom Partner präsentierten Beispielen „heraussieht“. Dabei kann dies konkurrierend, aspektuierend, paraphrasierend zu dem sein, was der erste Sprecher formuliert hat. Eine solche Deutung der Beispiele durch den Interaktionspartner ist vorstellbar im Zuge von Erkenntnissuche, in den Gesprächsausschnitten in meinem Korpus hatte die partnerseitige Formulierung eines Allgemeinen argumentative oder verständnisbezogene Funktion.



Realisierung im Gesprächskontext 1

Im folgenden Gesprächsausschnitt formuliert die Reinkarnationstherapeutin Vallière die Behauptung, alternative Heilmethoden seien zwar bisweilen wenig oder gar nicht wirksam,

aber sie würden den Patienten nicht gefährden und nennt Beispiele für solche Arten von Heilmethoden (Beginn des folgenden Abschnittes Minute 21.34):

- 01 WB: ja=aber es gibt den begriff des ZU:gelassenen psychotherapeuten=kann
02 man da sicher sein in sicheren (.) guten händen zu sein? (1 sek)
- 02 HS: DAS ist eben die FRAGE, (.) ich stelle fest dass ZU:nehmend auch
03 psychotherapeuten in alternativen TEILchen FISchen und leider
04 nicht mehr seriös sind. ich würde=sagen bei den (.) anERKANNTen seriösen
05 therapien sind gute therapeuten und therapeutinnen du:rchaus ein SEgen (.)
06 aber es gibt leider=auch (.) sehr viele unfähige therapeuten die dann
07 noch mehr schaden anrichten, ABER vergLICHEN den alternativen
08 heilmethoden und therapeutischen methoden denke ich (.) ist äh die seriöse
09 therapie noch SEHR SEHR gut dran=denn bei den=alternativen STIMMT
10 teilweise die grundlagen nicht und da passieren UNglaubliche MISSbräuche
11 und da ÜBERSchätzen sich die therapeuten- [()]
- 12 WB: [frau vallière sie sind - (.)
13 psychotherapeutin dürfen sie sich NICHT nennen- aber (.)
14 reinkarnationstherapeutin sind=sie=wohl=fühlen sie sich äh von der
15 kritik von herrn stamm angesprochen n bisschen getroffen?
16 IV äh gar nicht denn ich finde im alternativbereich wird viel!LEICHT!
17 !MAL! nicht geholfen oder wenig ausgelöst, aber=s=gibt viel wenicher
18 geFAHR für den klienten oder patienten [als] in den herkömmlichen
19 therapien (.) ich nehme jetzt mal die ganze medizin auch dezu,
20 ich meine es gibt sehr viele zugelassene ärzte, und trotzdem gibt es viele
21 kunstfehler, (.) der alternativbereich ist meist viel KÜRzer als der
22 KLASSische bereich; im alternativbereich probiert man vielleicht mit
23 KLANGschalen, mit massAGE, mit TON, und so weiter jemandem zu helfen,
24 wenn es nach zwei drei sitzungen nichts bringt dann hört man meistens auch auf.
25 =sie meinen es nutzt nix, aber es schadet auch [nix]?
- 26 WB
27 G: < <lachen > >
- 26 IV: [es schadet] SEL:tenst
- 27 HS: meine erfahrungen sprechen (---)
- 28 WB: aber nützt es? wir wollen ja eigentlich doch en nutzEN haben-
- 29 G/P: << Unruhe, lachen
- 29 IV: genau
- 30 WB: nicht das es geht ja meistens auch um geld das da im spiel ist es geht um ein
31 >
32 ernsthaftes gesundheitliches seelisches problem, (.) ähm (.) herr stamm bezweifelt
33 den nutzen, (deutet auf Stamm)
- 34 IV: nun ich finde der klient ist ja selber ein verantwortungsbewusster mensch und
35 MERKT ob ihm etwas gut tut oder nicht hh
- 36 DM: na das stimmt ja nicht=da muss ich sagen wenn er so verantwortungs=WÄRE
37 dann würde er da nicht hingehn er sucht ja jemanden der verantwortung
38 für ihn überNIMMT; (...)

Vallière beschreibt auf allgemeiner Ebene den von ihr so benannten „Alternativbereich“, sie charakterisiert ihn vor allem als ungefährlich und von kurzer Dauer (Zeilen 16-19, 20, 23-23):

im alternativbereich wird viel!LEICHT! !MAL! nicht geholfen oder wenig ausgelöst, aber=s=gibt viel wenicher geFAHR für den klienten oder patienten [als] in den herkömmlichen therapien (...) der alternativbereich ist meist viel KÜRzer als der KLASSische bereich;

Für den so charakterisierten Bereich präsentiert sie Beispiele, die alle offensichtlich „harmlos“ und „kurz“ sind (Zeile 23-25):

im alternativbereich probiert man vielleicht mit KLANGschalen, mit massAGE, mit TON, und so weiter jemandem zu helfen, wenn es nach zwei drei sitzungen nichts bringt dann hört man meistens auch auf.

Mit einem schnellen Anschluss ergreift Backes das Wort und leitet „induktiv“ aus Vallières Beispielen (in auffälligem Äußerungsformat) das zugrundeliegende Prinzip solcher Therapien ab (Zeile 26):

„sie meinen es nutzt nix, aber es schadet auch [nix]?“

Er formuliert als Allgemeines, was die Beispiele – aus seiner Perspektive – zeigen. Mit „sie meinen“ verweist er explizit darauf, dass sich seine Verallgemeinerung auf die Beispiele Vallières stützen – und tut so, als hätte sie mit ihrer Schilderung von Klangschalen-, Ton- und Massagetherapien genau dies zum Ausdruck gebracht. Dieser rhetorische „Coup“ scheint ein gewisses Überraschungsmoment zu bergen, denn in der Talkrunde kommt verhaltenes Lachen auf. Die Verallgemeinerung von Backes kann Vallières Beispiele rückwirkend als evidenzschaffend in Anspruch nehmen, im Lichte seiner radikalen Verallgemeinerung erscheinen Klangschalen, Ton- und Massagetherapie ganz offensichtlich als nicht ernstnehmbare, geradezu lächerliche „Veranstaltungen“.

Backes sagt nichts völlig Neues, aber seine Formulierung bedeutet eine wesentliche Zuspitzung und vor allem eindeutig negative Bewertung der Charakteristika bzw. des Grundprinzips des „Alternativbereichs“. Aus dem abgeschwächten, durch die Prosodie deutlich als Ausnahme hervorgehobenem Charakteristikum des Alternativbereichs, das Vallière mit „wird viel!LEICHT! !MAL! mal nicht geholfen oder wenig ausgelöst“ (Zeile 16-17) eingangs formuliert hatte, wird bei Backes ein generelles und verabsolutiertes „nutzt nix“. Das „Nicht-Schaden“ wird dem „Nicht-Nützen“ zwar einschränkend gegenübergestellt, da „Nutzen“ jedoch das Ziel von Therapie ist, verliert auch das Nicht-Schaden (das ja Vallière sehr hervorgehoben hatte) seine positive Bewertung.

Backes gibt Vallière die Möglichkeit, zu seiner Verallgemeinerung Stellung zu beziehen, indem er scheinbar nach einer Bestätigung für seine Verallgemeinerung fragt. Vallière antwortet auch sofort (überlappender Wechsel, Zeile 26) und versucht direkt den Fokus wieder auf das „Nicht-Schaden“ zu lenken und den Nutzen-Aspekt zu ignorieren (Zeile 26):

[es schadet] SEL:tenst

Sie bestätigt also nicht das verabsolutierende „nutzt nix“, sondern betont noch einmal besonders die Ungefährlichkeit des „Alternativbereichs“, indem sie eine auffällige, ungrammatische Steigerungsform verwendet („seltenst“). Dass Backes aber auf seiner Verallgemeinerung beharrt, zeigt sich daran, dass er sofort im nächsten Turn den Nutzen wieder thematisiert und adversativ entgegensetzt:

aber nützt es? wir wollen ja eigentlich doch en nutzEN haben

An dieser Stelle entstehen Unruhe sowie Nebenbemerkungen in der Talkrunde, es wird einzeln gelacht. Indem Backes etwas so Fundamentales wie „Nutzen“ überhaupt als fraglich darstellt, bewertet er diese Therapieform negativ. Dies wird dadurch verstärkt, dass er zudem ausführlich rechtfertigt, warum Nutzen ein so relevantes Kriterium für Therapien ist (Zeile 30-32):

es geht ja meistens auch um geld das da im spiel ist es geht um ein ernsthaftes gesundheitliches seelisches problem

Er lässt keinen Fokuswechsel zu, indem er seine Moderatorenrechte ausspielt und Vallière zu einer Stellungnahme bezüglich Stamms Kritik zwingt – Stamm präsentiert kurze Zeit später zudem ein extremes Beispiel, das dann auch die These von der Unschädlichkeit des „Alternativbereichs“ eindrucksvoll widerlegt.

Backes zugespitzte Verallgemeinerung auf der Basis von Vallières Beispielen bewertet also die Alternativtherapien (zu denen auch die von Vallière ausgeübte Reinkarnations“therapie“ zählt) sehr negativ und spricht ihnen (aufgrund des fehlenden Nutzens) letztlich die Daseinsberechtigung ab. Damit versucht er, Vallière zu provozieren, sie bleibt jedoch (wie die gesamte Sendung hindurch) extrem beherrscht, mit starrer Miene vertritt sie stoisch und routiniert ihre Position. Dennoch hat Backes mit der Bezugnahme auf Vallières *eigene* Beispiele, ihrer eigenen „empirischen Angaben“, einen geschickten rhetorischen Zug gemacht, er „entlarvt“ die Charakterisierung von Vallière als „verharmlosend“. Damit hat er – merkbar an der entstehenden Unruhe – offensichtlich die Aufmerksamkeit der Diskussionsrunde erweckt.

Realisierung im Gesprächskontext 2

In Diskussion 33 betreibt S65, eine 27-jährige Kunststudentin, Verständnissicherung, indem sie noch einmal das reformuliert, was die Diskussionspartnerin (eine 31-jährige Studentin und gelernte Tischlerin) ihr durch die Beispielschilderung auf allgemeiner Ebene nahebringen wollte. Sie ist sich offensichtlich nicht sicher, ob sie verstanden hat, was das (ausführliche) Beispiel „Bangladesh“, das die Gesprächspartnerin präsentiert hat, „soll“. Im Folgenden wird der Gesprächsausschnitt im Kontext gezeigt:

- 01 S66: (...) hm ja was wollt ich sagen ja also was für mich zur Ausländerpolitik
02 dazugehören würde wär im Grunde genommen der ganze Bereich
03 weil ich meine jetzt is mein Berufsziel oder ich bin fast dabei
04 Entwicklungspolitik in der entwicklungspolitischen Zusammenarbeit zu arbeiten
05 das is der Bereich der für mich untrennbar auch mit Ausländerpolitik ge/ äh
06 gekoppelt is des fängt an mit der für mich an mit der Darstellung von sogenannten
07 Dritte-Welt-Länder in den Medien zum Beispiel die Sendung in der letzten Woche
08 über Bangladesh die da hieß das Boot is voll und wenn es heißt Bangladesh
09 dann heißt es sofort Familienplanung Überbevölkerung Katastrophe was anderes
10 gibt es nich und die Leute wenn die das hörn über Bangladesh die haben auch nur
11 diese Begriffe im Kopf dasselbe ließe sich fortsetzen für andere Länder das is jetzt
12 nur mein Beispiel weil da kenn ich mich am besten mit aus # es is ja damit
13 zusammen hängt der ganze Bereich im Grunde genommen der Entwicklungshilfe
14 was wie viel vergeben wird für was Gelder vergeben werden warum das vergeben
15 wird das is für mich im Grunde genommen auch nich nicht zu trennen ähm
16 S65: also die da/ wie man andere Länder überhaupt darstellt
17 S66: wie man andere Länder darstellt und für mich is doch der Fakt schon so
18 das ah viele Leute aus diesen Ländern zu uns kommen weil die Kolonialmächte
19 oder die Nachfolge der Kolonialmächte sozusagen da gewesen sind oder da sind ja
20 S65: aber ich mein das is alles n Wirtschaftsfaktor also die ganze Politik
21 das tut mir leid ja es geht ja nur um Wirtschaft es geht ja nich um Politik
22 S66: nein nein um Wirtschaft aber nachfolgend natürlich also um um die sozialen
23 Folgen auch davon nee nee das is für mich auch wirklich das geht auch in/ geht
24 für mich auch ineinander aber aber ich denke dass es für
25 S65: nee das is für mich das Gleiche

S66 leitet ihre Beispielpräsentation mit „des fängt an mit der/ für mich an mit der Darstellung der sogenannten Dritte-Welt-Länder in den Medien“ (Zeile 6-7) ein, sie selbst betont den Status ihrer Schilderung des Filmes als Beispiel, indem sie die Schilderung abschließt mit (Zeile 11):

dasselbe ließe sich fortsetzen für andere Länder das is jetzt nur mein Beispiel

S65 schließt für sich aus dem Bangladesh-Beispiel („also“) spezifizierend, dass es S66 um das „wie“ der Darstellung, die Art und Weise der Darstellung eines Landes in den Medien ging (Zeile 16):

also die da/ wie man andere Länder überhaupt darstellt

S66 ratifiziert diese Formulierung des Allgemeinen, indem er sie wörtlich wiederholt (Zeile 17). Was sich im Bangladesh-Beispiel zeigt, ist eine von S66 negativ bewertete Art und Weise, über „Entwicklungsländer“ zu berichten. Worin genau diese Art und Weise besteht, ist gar nicht auf allgemeiner Ebene formuliert. Dass es der Diskussionspartnerin aber mit der Beispielpräsentation um das „wie“ der Mediendarstellung geht, darüber versichert sich S65, indem sie aus der Beispielpräsentation eine explizite allgemeine Aussage ableitet, die das zu Beginn von S66 sehr vage Formulierte spezifiziert.

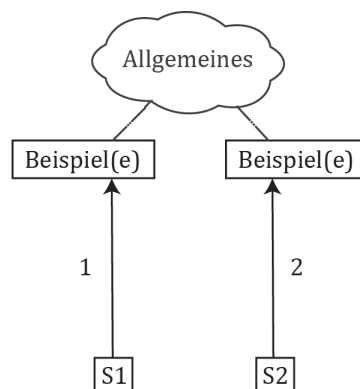
7.2.6. Gemeinsame Beispielvermehrung

Musterbeschreibung:

S1: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN

S2: BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN

Durch die Beispiele selbst wird eine übergeordnete Dimension, ein Prinzip u.ä. erkennbar. S2 präsentiert Beispiele, die zu den von S1 präsentierten „irgendwie passen“. Wie beim Solo-Beispiel wird etwas Allgemeines durch die Beispiele deutbar, das aber nicht allgemeiner oder abstrakter ausformuliert wird.



Realisierung im Gesprächskontext

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus der Nachtcafé-Sendung präsentieren zwei Diskussionsteilnehmer, der Schauspieler Mattausch und der Journalist Stamm, verschiedene Beispiele, ohne dass etwas Allgemeines explizit ausformuliert wird. Auch hier sind die beiden Kommunikationsbeteiligten offensichtlich verständigt über etwas Allgemeineres, das sie an

dieser Stelle nicht ausdrücken wollen oder können. Zunächst im Folgenden der entsprechende Gesprächsausschnitt (Beginn des Abschnittes Minute 34.29):

- 001 WB [aber weniger (.) aber weniger die methode? (1 sek)
002 DM ja das WEIß ich nich. ich hab das problem mit der methode
003 wenn jemand fünfzig jahre zurück=geht hab ich schwierigkeiten. (.)
004 da geht=s schon mal los weil ich die vergangenheit nich ändern kann.
005 ich kann
006 WB =frühere leben wollen sie auch nich,
007 DM =tja da ja da hab ich fantasien. da kann ich UNheimlich viel fantasien was ich
008 ALLES gewesen sein könnte-
009 WB mh:mh::
010 DM (.) und erstaunlicherweise ((wendet sich nach links zu Vallière um, beide Hände
011 auf Vallière gerichtet)) darf ich äh sagen ((wendet sich von Vallière ab))
012 *erstaunlicherweise ist aber immer wenn ich so etwas höre über*
013 *[diese] (.)*
013 *[((deutet mit ausladender Geste erst auf Backes, dann auf Vallière))]*
014 *reinkarnation ist dann immer ein PRINZ oder eine Prinzessin dabei*
015 P/G ((lachen))
016 DM *und es sind [I:MMER]*
017 *[((beschreibt einen Bogen mit beiden Händen über dem Kopf))]*
018 DM *Königinnen* [ja ich liebe das ich finde das wunderBAR]=bitte was?
019 HK [ah ja des is doch EINinleuchtend]
020 [psychoanalytisch is es EINeinleuchtend- des is also klar (.) muss so sein.]
021 DM [ja << :-) > ja ich find das FABELhaft ich fantasiere GERN]
022 ich möchte GERN König sein und alles ja > ((lacht))
023 HS (öffnet die Arme) ja *es gibt (.) es gibt die beispiele ich kenne sicher drei*
024 *dutzend cleopatras*
025 P/G: ((lachen))
026 DM ja wunderbar
027 HS alle (.) *alle die rückführung machen ENTweder sind sie ((zählt auf mit den*
028 *Fingern)) MÖRder; VERbrecher (.) auf dem=hehe also prostituierte gewesen oder*
029 *dann äh (.) ÄGYPtische tempeldienerinnen- (.) oder könige;*
030 WB aber noch mal die anmerkungen. (.) äh die FRAge. die methode is nich so
031 wichtig- die [person]
032 DM [ja]
033 HK [ja]
034 WB is wichtig?
035 HK =ganz entscheidend und es gab (--) tagung ergebnisse wir haben gerade eine
036 große studie über siebenhundert patienten abgeschlossen. (...)

Mattausch geht auf Nachfrage des Moderators Backes auf die Frage ein, ob für seinen Therapie-Erfolg die Methode oder der Therapeut entscheidend gewesen seien. In diesem Kontext kommt er auf das Thema Vergangenheitsaufarbeitung in der Therapie zu sprechen und formuliert eine ablehnende Haltung (Zeile 3/4):

wenn jemand fünfzig jahre zurück=geht hab ich schwierigkeiten. (.) da geht=s schon mal los weil ich die vergangenheit nich ändern kann

Backes wirft eine ironische Bemerkung in Form einer rhetorischen Frage ein, mit der er auf die Reinkarnationstherapie anspielt („=frühere leben wollen sie auch nich,“ / Zeile 6).

Er führt damit das Thema Reinkarnation erneut ein und zwar in einem unernsten Interaktionsmodus. Mattausch greift das Thema auf und benennt Fälle von Inkarnationserlebnissen, von denen er Kenntnis hat und in denen die Betroffenen sich als Reinkarnation von Prinzen und Prinzessinnen, Königinnen und Königen sahen. Darüber hinaus deutet er jedoch eine den

Fällen zugrundeliegende Regelmäßigkeit an („erstaunlicherweise ist aber immer“), die er jedoch nicht ausformuliert (Zeile 11,12,14):

erstaunlicherweise ist aber immer wenn ich so etwas höre über diese (.) Reinkarnation ist dann immer ein Prinz oder eine Prinzessin dabei und es wird IMMER ein König und Königinnen

Stamm präsentiert direkt im Anschluss dazu passende Beispiele, lächelnd und sichtbar amüsiert bekundet er, dass auch er „drei dutzend Cleopatras“ kenne, diese bezeichnet er explizit als „Beispiele“ (Zeile 23 / 24):

es gibt es gibt die Beispiele ich kenne sicher drei dutzend Cleopatras ((lachen))

Anschließend präsentiert Stamm weitere ihm bekannte Reinkarnationsfiguren, auch er bringt zum Ausdruck, dass eine Regelmäßigkeit zugrunde liegt, die aber weiterhin nicht explizit formuliert wird (Zeile 27-29):

alle (.) alle, die Rückführung machen ENTWEDER sind sie MERDER; VERBRECHER (.) auf dem also prostituierte Gewe(hh)sen oder dann äh (.) ÄGYPTISCHE Tempeldienerinnen oder Könige -

Durch das Lachen und den amüsierten Tonfall von Stamm und Mattausch wird die Bewertung der Reinkarnationserlebnisse als nicht ernstzunehmend deutlich. Stamms Beispiel trägt zum unernsten Modus besonders bei: Die Zahl „drei Dutzend“ in Verbindung mit der konkreten, historisch einmaligen Reinkarnationsfigur „Cleopatra“ (Cleopatra gibt es nicht im Plural!) erzeugt eine besondere Fallhöhe, die solche Reinkarnationserlebnisse als absurd erscheinen lässt. Mattausch ergeht sich zuvor zudem in übertriebener Empathie mit solchen Erlebnissen (Zeile 18, 21,22):

ja ich liebe das ich finde das wunderBAR (...) ja << :-) > ja ich find das FABELhaft ich fantasiiere GERN] ich möchte GERN König sein und alles ja > ((lacht))

Ganz nebenbei und im scherzhaften Interaktionsmodus wird hier nur durch die Nennung von Beispielen eine zentrale Frage für die Beurteilung der Reinkarnationstherapie hinsichtlich ihres „Hokuspokus-Charakters“ verhandelt. Mattausch und Stamm präsentieren „empirische“, ihnen bekannte Fälle von „vielfach besetzten“ Reinkarnationsrollen. An jedem Beispiel zeigt sich das gleiche Prinzip: Das Repertoire der Reinkarnationsfiguren ist begrenzt, sie sind nichts Einmaliges, Individuelles, sondern die gleiche Figur wird von vielen Personen gleichermaßen als Reinkarnationsrolle „erfahren“. Stamm bringt mit seinen Beispielen noch einen zusätzlichen Aspekt ein: Seine präsentierten Fälle legen die Verallgemeinerung nahe, dass Reinkarnationsrollen immer „extreme“ Charaktere sind (König vs. Mörder, Königin vs. Prostituierte etc.).

Alle Beispiele der beiden Interaktionspartner zeigen also die „Vielfachbesetzung“ von Reinkarnationsrollen und die Beschränkung auf bestimmte Typen von Rollen. Damit wird im Kontext der Auseinandersetzung aber eine Regelmäßigkeit, ein Prinzip der Reinkarnation ausgedrückt, das expliziert z.B. so interpretiert werden könnte: Reinkarnationstherapie erzeugt stereotype Reinkarnationserlebnisse. Damit ist eine implizite Bewertung der Reinkarnationstherapie als unseriös erfolgt. Das Thema Könige und Prinzessinnen ist, wie der weitere Verlauf zeigt, damit aber nicht abgeschlossen, die Reinkarnationstherapeutin Vallière und die Historikerin Gebhard kommt auf die Beispiele explizit zurück (vgl. dazu Kapitel 9.10.1.). Durch die Vervielfältigung von Beispielen erscheinen Mattausch und Stamm als einig und verständigt, als Vertreter einer gemeinsamen Position in Bezug auf die Reinkarnationstherapie, ohne dass diese explizit ausgedrückt wird. Stamm greift das, was in Mattauschs Beispielen „anklingt“, in Form zusätzlicher Beispiele auf, er macht es noch deutlicher vor allem

durch sein Beispiel der „drei Dutzend Cleopatras“. Die Beispiele sind lebendig und erzeugen Belustigung, sie eröffnen Assoziationsräume. Sie schaffen Evidenz für die implizit „mitschwingende“ Verallgemeinerung und wirken so überzeugend.

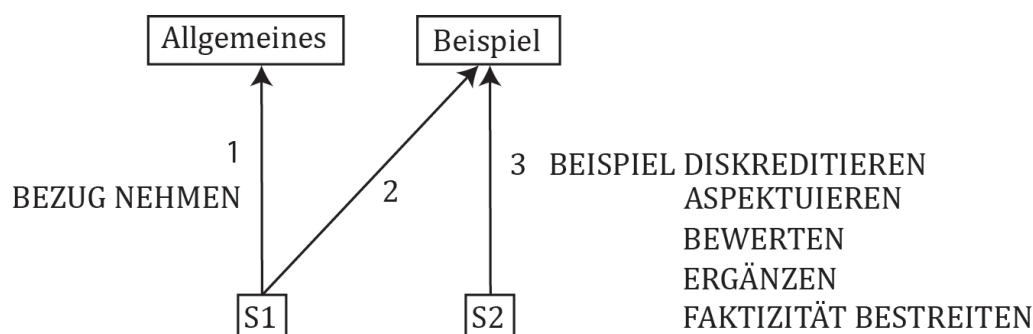
An dieser Stelle des Gesprächs greift allerdings der Moderator Backes ein, er entzieht Stamm das Wort und wechselt den Fokus, bw. kommt zurück auf seine zuvor an Mattausch gerichtete Frage und holt nun – ebenfalls durch eine direkte Frage – ein “Expertenurteil” vom Psychologieprofessor Kächele ein.

7.2.7. Beispielinhalte thematisieren / problematisieren

Musterbeschreibung:

- S1: AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN
BEISPIEL(E) PRÄSENTIEREN
S2: BEISPIELINHALT ZUM THEMATISIEREN / PROBLEMATISIEREN

Bei dieser Interaktionsform greift S2 das Beispiel von S1 auf und thematisiert die Beispielinhalte, nimmt das Beispiel „unter die Lupe“ und beschäftigt sich mit dem Beispiel in einer relevanten Hinsicht. Im Korpus fanden sich vor allem Fälle, in denen S2 die Faktizität des Gesagten anzweifelten und neue Aspekte oder Bewertungen hinsichtlich des Beispiels einbrachte. In der Folge kann sich dann eine längere Interaktion entwickeln, bei der beide Interaktionspartner sich über das Beispiel selbst auseinandersetzen. S1 kann aber auch die Thematisierung des Beispiels ignorieren. (wie im unten angeführten Realisierungsbeispiel). Ausführlich werden Gesprächsausschnitte mit dieser interaktionalen Grundstruktur in Kapitel 9.3. diskutiert.



Im folgenden Transkriptausschnitt eines Mutter-Tochter-Gesprächs (EK 120) wird diese Interaktionsform im Minimalformat erkennbar. Zunächst im Folgenden der Ausschnitt im Zusammenhang:

- 01 M: nein der will der will was heißt hier koch werden der hat momentan halt *
02 spaß an irgendwas kreativem mh äh was er was er selbst zubereiten kann
03 es ist vielleicht auch so=eine phase
04 aber * das erWART ich ja auch gar nicht von dir
05 dass du jetzt dich da hinstellst und äm * ding machst
06 aber es geht einfach nichts ohne daß ich dich drauf hinweis * garnichts *
07 *weder=das bett machen noch sonst was*
08 T: *DOCH=das bett mach ich*

09 M: und wenn ich dir und wenn ich dir jetzt für die nächste woche irgendwas sag
10 was noch gemacht werden muß vor ostern * dann garantier ich dir
11 daß ich das noch zehn mal sage muß bis das läuft *3* garantier ich dir

Die Mutter wirft der Tochter hier vor, dass diese nichts ohne großen Druck von ihrer Seite macht: „es geht einfach nichts ohne daß ich dich drauf hinweis * garnicht“ (Zeile 6) sagt sie und nennt ein Beispiel zur Erläuterung und zum Beweis (Zeile 7):

weder=das bett machen noch sonst was

Die Tochter nimmt nun Bezug auf das Beispiel – und nicht auf den allgemeinen Vorwurf – und bestreitet den Wahrheitsgehalt der Beispieläußerung (Zeile 8):

DOCH=das bett mach ich

Die Mutter geht jedoch hierauf gar nicht ein, sondern gibt eine typisierte Situationsschilderung, die als ein weiteres, relativ „unanschauliches“ Beispiel gedeutet werden kann. Die Mutter präsentiert hier also ein zweites Beispiel, das ihren Vorwurf erneut rechtfertigt und belegt.

Solche Thematisierungen des Beispiels durch den Gesprächspartner konnten noch häufiger beobachtet werden. Dies kann auch zu Auseinandersetzungen um die Faktizität des Beispiels führen – dies wird in Kapitel 9 an weiteren Gesprächsausschnitten aus dem Mutter-Tochter-Korpus und dem Immigrationsdiskussionenkorpus genauer dargestellt.

7.2.8. Beispiele als Antwort auf eine Frage

Musterbeschreibung

S1: AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN indem FRAGEN
S2: ANTWORTEN indem BEISPIEL PRÄSENTIEREN

Abhängig und bezogen auf die jeweilige Art der Frage und entsprechend der Antwortererwartung kann die Funktion eines Beispiels als Antwort auf eine Frage analysiert werden. Dass Beispiele von Schülern häufig als Antworten auf Lehrerfragen präsentiert werden, haben Schütte / Spiegel (2002) in ihrem Korpus ebenfalls beobachtet. Im hier untersuchten Korpus waren Beispiele als Antwort auf eine Frage allerdings kein bevorzugtes Interaktionsmuster.

Beispiele können als Antwort auf offene Fragen präsentiert werden, das Ziel der Frage ist das Allgemeine, auf das S2 mit seinem Beispiel als Antwort Bezug nimmt. Fragt S1 etwa mit einer Warum-Frage nach Gründen oder Erklärungen für X, kann S1 beispielhaft ein oder mehrere Gründe für X nennen. Sobald man anzeigt, dass die Antwort den Status eines Beispiels hat, hat der Fragende Grund zu der Annahme, dass die präsentierten Beispiele nur eine „Auswahl“ darstellen. Aus theoretischer Perspektive wäre eine Antworthandlung, in der Beispiele als Antworten präsentiert werden, damit keine voll responsive Antworthandlung (im Sinne von Henne / Rehbock 2001), denn der Fragende erhält keine „vollständige“ Antwort. Geht man allerdings von einer prinzipiellen Kooperativität von Gesprächsteilnehmern aus, so kann man Beispiele als Antworten als eine Art implizite Aufforderung zur Verallgemeinerung interpretieren: Man nennt Beispiele und vertraut darauf, dass sich der Fragende intuitiv Ähnliches vorstellen kann. Zugleich kann man Beispiele als Antworten auch strategisch einsetzen: Man deutet an, man könne noch „mehr“ antworten, ohne dass man dies aber wirklich spezifizieren und unter Beweis stellen muss.

Realisierung im Gesprächskontext 1

Im folgenden Transkriptausschnitt aus dem Mutter-Tochter-Gespräche-Korpus (EK 118) verhandeln Mutter und Tochter über die Forderung nach mehr Taschengeld. Das Argumentationsziel der Tochter ist eine Zusage der Mutter, das Taschengeld zu erhöhen – dieses Ziel erreicht sie im Verlauf des Gesprächs. Gleich zu Beginn präsentiert die Tochter – rhetorisch-strategisch geschickt – ein „übergutes“ Beispiel als Antwort auf eine Frage der Mutter.

- 01 T: warum krieg ich=denn eigentlich nicht mehr taschengeld
02 M: ähm das: ist halt das problem * das weißt=du
03 M: ja das ich ja auch nicht (so viel [verdien])
04 [ahja aber]
05 T: trotzdem ich mein ich krieg von dir jetzt zehn mark (von der else) aber die
06 andere in meinem alter kriege all mehr
07 M: und warum was machst denn mit dem geld ** (- - -)
09 T: *ja ich mein (aber) guck mal du magst ja auch geSCHENKE*
10 *auf dein geBURTStag zum beispiel habe*
11 M: (- - -)
12 T: *zum beispiel jetzt*
13 M: aber wenn=du was für die schule brauchst dann kriegst du das extra *
14 du brauchst jeden dien| diensttag für die schule ** das klassengeld
15 T: ja * aber guck mal wenn ich mehr taschengeld hätt dann könnt ich das ja
16 auch mit von MEInem geld bezahle oder wenn ich mal so was bräucht
18 M: aber da gibt=es auch wieder probleme

Den Beginn des Gesprächs ist als Vorwurf-Rechtfertigungssequenz deutbar. Die Tochter eröffnet das Gespräch, indem sie fragt (Zeile 1):

warum krieg ich=denn eigentlich nicht mehr taschengeld

Diese Äußerung ist verstehbar als Forderung nach mehr Taschengeld und zugleich als Vorwurf. Die Mutter entschuldigt ihr „Fehlverhalten“ durch äußere Gründe, damit ist aber indirekt auch die Forderung der Tochter zurückgewiesen. Die Tochter rechtfertigt die Angemessenheit ihrer Forderung daraufhin zusätzlich mit einem Verweis auf die „Versorgungslücke“, die bei ihr im direkten Vergleich mit ihrer Peergroup, nämlich „allen anderen“, angeblich besteht.

Die Mutter geht auf den – auch hier mitzuverstehenden – Vorwurf nicht direkt ein. Sie setzt zwar zunächst an mit „und warum“ (Zeile 7); vermutlich wollte sie zunächst fragen, warum die Tochter denn überhaupt mehr Taschengeld braucht, und die Tochter so zur erneuten Rechtfertigung ihrer Forderung veranlassen. Sie entscheidet sich aber anders und fragt nach, was die Tochter mit ihrem Taschengeld machen möchte. Die Tochter geht auf die Frage ein, sie kommt der Aufforderung nach, Verwendungszwecke für Taschengeld zu nennen und antwortet, indem sie ein einziges, konkretes Beispiel präsentiert (Zeile 9,10, 12):

ja ich mein (aber) guck mal du magst ja auch geSCHENKE auf dein geBURTStag zum beispiel habe zum beispiel jetzt

Die Tochter gibt also keine allgemeine Beschreibung, sondern schildert beispielhaft einen ganz konkreten „Ausgabefall“ nämlich „Geburtstagesgeschenk für die Mutter kaufen“. Sie setzt das Beispiel sehr geschickt ein, denn sie nennt einen überaus „guten“ Ausgabezweck, gegen den die Mutter natürlich nichts direkt einwenden kann. Andere, vielleicht von der Mutter kritisch bewertete Verwendungszwecke für Taschengeld können ungesagt bleiben, ohne dass die Tochter eine Antwort verweigern müsste. Durch ihre spezielle Formulierung suggeriert

sie zudem sehr geschickt, dass sie mit dem Kaufen eines Geschenkes eigentlich sogar ein Bedürfnis der Mutter erfüllt (Tua-res-agitur-Prinzip). Sie sagt nicht etwa „ich kaufe Geburtstagsgeschenke für dich“ sondern stellt aus der gedachten Perspektive der Mutter deren angebliche Wünsche heraus: „*du magst ja auch Geschenke*“. Dieser Unterstellung widerspricht die Mutter ebenfalls nicht. Das Beispiel ist imageaufwertend für die Tochter, Geschenke für die Mutter kaufen ist moralisch „gut“, ein selbstloses Handeln, bei dem es nicht um die Erfüllung eigener Wünsche geht. Damit hat das Beispiel alle Eigenschaften eines „sinnvollen“ Verwendungszweckes für Taschengeld, gegen die die Mutter kaum etwas einwenden kann. Andere Beispiele für Verwendungszwecke eines erhöhten Taschengeldes, so suggeriert das präsentierte Beispiel, sind ähnlich „gut“ – denn die Nennung eines einzelnen Beispiels als Antwort auf eine solche Frage kann nur als relevant vom Fragenden gedeutet werden, wenn es als über sich selbst hinausweisend verstanden wird.

Die Mutter geht auf das Beispiel nicht explizit ein, akzeptiert es aber offensichtlich als Antwort. Sie formuliert jedoch im Anschluss ein Argument gegen die Taschengelderhöhung, indem sie schildert, was sie selbst, die Mutter, bereits über das Taschengeld hinaus bezahlt („wenn=du was für die schule brauchst dann kriegst du das extra“ Zeile 13).

Realisierung im Gesprächskontext 2

Auch in dem folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus antwortet S15 auf eine Frage von S16 mit der Präsentation von Beispielen, endet aber mit der Einsicht, dass ihre Beispiele keine Beispiele, sondern eine vollständige Aufzählung darstellen:

- 01 S16: was könnten wir denn dann tun damit ähm bei uns sagen wir mal mehr Einsicht
 02 in diese Problematik entstände oder dass die Leute bereit bereit sind äh
 03 was von sich abzuwacken?
 04 S15: also es gibt ja zum Beispiel hier in W-Stadt wird jetzt eine
 05 ein Eine-Welt-Zentrum gegründet
 06 S16: mhm das hab ich gehört
 07 S15: das soll man solche Sachen soll man unterstützen wir haben
 08 zum Beispiel neulich mal ne äh Veranstaltung gemacht äh
 09 wo über Sinti und Roma gesprochen wurde die sind auch so ne Gruppe
 10 die so äh ausgegrenzt werden immer noch und überhaupt man soll eben
 11 und wenn wenn solche äh Neonazis Neofaschismus neofaschistischen
 12 Symptome auftauchen soll man sie bekämpfen einmal indem man=s von
 13 heute aus bekämpft und zum zweiten solange wir noch Zeitzeugen haben
 14 das wird ja bald nicht mehr der Fall sein indem man=s auf die Art bekämpft
 15 dass man daran erinnert wozu das mal geführt hat # wozu das mal geführt hat
 16 und dass es das nicht wieder geben darf andere Methode weiß ich eigentlich nicht
 17 S16: es ist ja nicht mal immer nur Rassismus ne sondern eben auch einer einfach
 18 wirtschaftlicher Geiz der dahintersteckt oder die Angst von seinen Privilegien
 19 was abgeben zu müssen

7.2.9. Beispiele zurückweisen

Musterbeschreibung:

- S1: AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN
BEISPIELE PRÄSENTIEREN
S2: BEISPIEL(E) ALS KOMMUNIKATIONSMITTEL ZURÜCKWEISEN

Präsentiert ein Sprecher Beispiele, so können diese auch als Mittel der Argumentation und Verständigung zurückgewiesen werden. Es geht also nicht, wie in Kapitel 7.2.4 gezeigt, primär darum, dass die „Beispielinhalte“ für S2 problematisch sind, sondern die „Vermittlungsfigur“ Beispiel als solche wird abgelehnt.

Realisierung im Gespräch

Im Korpus konnte nur ein konfliktärer Fall einer solchen Zurückweisung beobachtet werden, die letztlich zum Abbruch des Gespräches führte. S135, ein verrenteter, 72-jähriger Exportkaufmann, hat eine radikale Anti-Immigrationshaltung. Er lehnt im vorausgegangenen Gesprächsteil sogar den Artikel sechzehn des Grundgesetzes, der das Recht auf Asyl gewährt, ab und lässt sich darüber aus, dass man durch Aufnahme von Asylbewerbern (die er fast ausschließlich für Wirtschaftsflüchtlinge hält) das globale Armutsproblem sowieso nicht „lösen“ könne. Er präsentiert dann eine längere Beispielerzählung, die die Behauptung plausibilisieren soll, dass die Bevölkerungsexplosion als das „größte Problem“ (Zeile 8), Ursache für die Armut „in der Welt“ sei. Seine Gesprächspartnerin, eine 32-jährige Frau (ohne Berufsangabe), kritisiert daraufhin vehement das Erzählen von privaten „Geschichten“ in Beispielfunktion als unangemessen:

- 01 S136: es geht ja auch nicht um lösen [dafür reicht es ja auch überhaupt nicht]
02 S135: [ja entschuldigen sie mal es gibt es gibt]
03 in der Welt wie viel # ganz Arme
04 das is mindestens ein Drittel der Weltbevölkerung
05 und woran liecht denn alles?
06 S136: ja genau wo/
07 S135: an der Bevölkerungsexplosion
08 und die Bevölkerungsexplosion die is das größte Problem
09 es gibt keine Atombombe die ein derartiges Problem macht
10 wie die Bevölkerungsexplosion
11 *ich bin vor einigen äh Monaten da is in der Akademie*
12 *in der in der Volkshochschule sind äh Vorträge gehalten worden*
13 *über die äh ehemalige Kolonien und Kolonialgeschichte*
14 *da is ein Arzt gewesen der im früheren Deutsch-Ostansania wies heute heißt*
15 *gewesen ist und der hat gesacht er ist dort zwischen Jassa-See und Taganjika-See*
16 *gewesen in einer Gegend # wo die Leute niemals gehungert haben #*
17 *und wo # aufgrund der Lebensverhältnisse von tausend geborenen Kindern*
18 *siebenhundertfünfzig gestorben sind # im ersten Lebensjahr ## [durch die]*
19 S136: [wa/warum]
20 erzählen sie mir jetzt solche Geschichten?
21 also was [wollen sie jetzt sagen? ich brauch nicht immer irgend so=n so=n]
22 S135 [die will ich die will ich die will ich ihnen die will ich]
23 S136: [herangezogenes Beispiel um das zu kapiieren also was wollen s]
24 S135: [e die will ich ihnen die will ich Ihnen erzählen]
25 S136: nein ich hab keine Lust mehr solche Ge[schichten anzuhören]
26 S135: [na ja dann hören] wir auf zu reden

27 S136: [genau]
 28 S135: [wenn sie] keine Lust haben sich solche Geschichten anzuhören
 29 S136: [nee weil das]
 30 S135: [dann beweist] das dass sie ein ganz verbohrt Mensch sind
 31 die überhaupt nicht be äh bereit is Argumente zu
 32 S136: [nee weil des kein weil es kein Argument is]
 33 S135: [sich anzuhören sagen sie haben sie haben sie] jemals im Ausland gelebt
 34 S136: hab ich [stellen] sie sich vor
 35 S135: [wo denn?]
 36 S136: sagen sie in Amerika ne oder wo?
 37 S136: nee da nich
 38 S135: wo denn?
 39 S136: warum? warum soll ich ihnen des erzählen
 40 S135: ja weil entschuldigen se mal wenn sie Diskussionspartner sind dann müssen
 41 sie doch zumindest so ehrlich [sein und sagen wo sie gelebt haben]
 42 S136: [ne es geht nich um private Geschichten] hier
 43 ich hab keine Lust ihnen des zu erzählen
 44 S135: na ja dann hörn wir auf also ich red nich mehr mit ihnen
 45 S136: [ich red auch nich mehr mit Ihnen]
 46 S135: [ich halte sie] ich halte für sie auf der ersten Liste
 47 S136: wo ich die da geschrieben habe für ganz dumm dafür halte ich diese Dame
 48 S136: gut ein Glück

S136 spricht explizit den Status der „Volkshochschule-Geschichte“ an und bringt zum Ausdruck, dass sie die allgemeine Aussage von S135 auch ohne Beispiel verstehen könne. S136 formuliert damit explizit eine Funktionsbeschreibung von Beispielen als verständnisstützend. Verständnisstützung hält sie jedoch im gegebenen Gesprächskontext, in Bezug auf die Gedankengänge von S135, für überflüssig. Die Art der von S135 präsentierten Beispiele wird zudem negativ bewertet („so=n herangezogenes Beispiel“), auch wenn nicht klar wird, in welcher Hinsicht. Sie bewertet damit auch den beispielverwendenden Gesprächsstil von S135 negativ und fordert den Diskussionspartner auf, sich dafür zu rechtfertigen.

16 S136: wa/ warum erzählen sie mir jetzt solche Geschichten?
 17 also was wollen sie jetzt sagen?
 18 ich brauch nicht immer irgend so=n so=n herangezogenes Beispiel
 19 um das zu kapieren

S135 begründet zunächst das Erzählen von Geschichten nicht funktional:

24 S135: [e die will ich ihnen die will ich ihnen erzählen]
 25 S136: nein ich hab keine Lust mehr solche Ge[schichten anzuhören]

Danach bezeichnet er aber die „Geschichten“ explizit als „Argumente“ – dies wiederum bestreitet S136:

28 S135: [wenn sie] keine Lust haben sich solche Geschichten anzuhören
 29 S136: [nee weil das]
 30 S135: [dann beweist] das dass sie ein ganz verbohrt Mensch sind
 31 die überhaupt nicht be äh bereit is Argumente zu
 32 S136: [nee weil des kein weil es kein Argument is]
 33 S135: [sich anzuhören sagen sie haben sie haben sie] jemals im Ausland gelebt

Die Auseinandersetzung spitzt sich zu, so dass die beiden Diskutanten das Gespräch abbrechen. S136 lehnt die privaten Beispielgeschichten von S135 ab, weil S135 offensichtlich keine komplexen, erklärungsbedürftigen Sachverhalte durch Beispiele erläutert, sondern sozusagen

gen „überflüssige Beispiele“ präsentiert, die aber eine hohe „emotionale Ladung“ (vgl. Günthner 1995, Kapitel 4.4.) aufweisen. Diese Emotionalisierung der argumentativen Auseinandersetzung durch „herangezogene“ Beispiele, durch die „privaten Geschichten“ ist es, die S136 ablehnt. Die Verwendung von solchen emotionsgeladenen Beispielgeschichten unter argumentativem „Deckmantel“ ist im Diskurs um die Immigration nach meinen Beobachtungen typisch für radikale rechte Positionen (vgl. dazu die Analyse von „Schauergeschichten“ in Beispielfunktion in Kapitel 9.9.3.).

8. ANALYSE-ERGEBNISSE III

Befragungsergebnisse: Wahrnehmung und Bewertung von Beispielverwendung

Man kann sicherlich davon ausgehen, dass Personen, die eine Redesituation vorbereiten, auch Beispiele bewusst auswählen und einsetzen, insbesondere dann, wenn es sich um geschulte Redner handelt. Eine Politikerin, die an einer Talk-Show teilnimmt, hat vermutlich häufig einige „schlagende“ oder passende (Gegen-)Beispiele parat und ein Lehrer wird didaktisch geeignete Beispiele bewusst auswählen und auch immer wieder verwenden. Wie aber sieht es beim spontanen Sprechen aus? Sind in solchen Redesituationen Beispiele eine bewusste Teilnehmerkategorie? Eine Annäherung an diese Fragen ist durch die Auswertung der Einzelbefragung möglich, die im Anschluss an die Migrationsdiskussionen (vgl. Korpusbeschreibung in Kapitel 1.2.) mit jedem Diskutierenden im Rahmen des Projektes „Perspektivität und Persuasion“ durchgeführt wurde.

8.1. Aufbau und Ablauf der Befragung

Die jeweilige Person wurde mittels der unten aufgeführten offenen Fragen nach den verwendeten und wahrgenommenen Persuasionsmitteln in der vorangegangenen Diskussion einzeln befragt, die Antworten wurden auf Tonband aufgezeichnet und transkribiert:

- Was wollten Sie bei der Diskussion erreichen, was wollten Sie bei Ihrem Diskussionspartner / Ihrer Diskussionspartnerin bewirken?
- Wie haben Sie versucht, Ihren Diskussionspartner / Ihre Diskussionspartnerin von Ihrer Meinung zu überzeugen? Welche Mittel und Strategien haben Sie verwendet?
- Was glauben Sie, welche Ihrer Mittel und Strategien haben bei Ihrem Diskussionspartner / bei Ihrer Diskussionspartnerin gewirkt?
- Wie hat Ihr Diskussionspartner / Ihre Diskussionspartnerin versucht, Sie von seiner / ihrer Meinung zu überzeugen? Welche Mittel und Strategien hat er / sie verwendet?
- Was glauben Sie, welche seiner / ihrer Mittel und Strategien haben bei Ihnen gewirkt?

Die Diskutanten wurden zudem gebeten, ihre eigene Überzeugungsleistung und die Überzeugungsleistung des Diskussionspartners / der Diskussionspartnerin auf einer Skala von 1 (gar nicht überzeugt) bis 7 (völlig überzeugt) einzuschätzen. Die im Projekt erfolgte statistische Auswertung der Skalenwerte erbrachte, dass die eigene Überzeugungsleistung (d.h. wie stark

man glaubt, den anderen überzeugt zu haben) signifikant höher eingeschätzt wird als die Überzeugungsleistung des / der Partnerin (d.h. wie stark man selbst vom anderen überzeugt wurde). Die retrospektive Einschätzung der eigenen Überzeugungsleistung war dabei unabhängig von Alter, Geschlecht, politischer Ausrichtung und eigener Position der Befragten (Kiefer / Rettig / Sommer/ Frankenhauser / Graumann 1995, S. 14).

Für die eigene Analyse im Rahmen der vorliegenden Arbeit wurden diejenigen Antworttranskripte herangezogen, in denen die befragte Person die Kategorie „Beispiel“ explizit ansprach, d.h. Begriffe wie Beispiel, Fallbeispiel, Gegenbeispiel o.ä. verwendete.

8.2. Häufigkeit und Formen von Beispielaktivitäten

Obwohl in der Zusatzbefragung *nicht* nach Beispielen gefragt wurde, nahmen über ein Viertel der Befragten Beispielverwendung bewusst wahr. Dabei wurde sowohl aus Sprecherperspektive der eigene Beispielgebrauch thematisiert als auch aus der Rezipientenperspektive die Beispielverwendung des Sprechers / der Sprecherin bemerkt. Zudem wurden andere beispielbezogene Interaktionen angesprochen, wie etwa die Aufforderung, Beispiele zu nennen. Die von den Befragten explizierten Interaktionsformen konnten auch aus Analysierendenperspektive in den untersuchten Gesprächen beobachtet werden (vgl. dazu Kapitel 7).

Insgesamt unterschieden die Befragten aus ihrer jeweiligen Perspektive auf der gesprächsorganisatorischen Ebene sechs verschiedene, auf Beispiele bezogene sprachliche Handlungen. Es handelt sich dabei um die folgenden:

- Beispiele selbst präsentieren
etwa S89: „ich habe ein Beispiel genannt“
- Beispielpräsentation des Diskussionspartners / der Diskussionspartnerin
etwa S119: „sie hat für mich konkrete Beispiele gebracht“
- Gegenbeispiel selbst präsentieren
etwa S102: „(...) dass ich da einfach versucht hab (...) ein treffendes Gegenbeispiel zu finden“
- Gegenbeispiel-Präsentation des Diskussionspartners / der Diskussionspartnerin
etwa S72: „Ich hab ihm halt Beispiele gesagt wo sich die Ausländer ähm äh ziemlich daneben benommen haben (...) er kennt wiederum Leute die ähm abgeschoben worden sind wo mer ganz genau weiß dass sie in dem Land wo sie dann ja wieder zurückkommen dass sie dann ins Gefängnis kommen äh eventuell äh auch gefoltert werden“
- Beispiele von Partner/in einfordern
etwa S22: „ich habe ihn dann auf Beispiele angesprochen“
- Diskussionspartner/in fordert Beispiele ein
Etwa S21: „er wollte von mir ein Beispiel“

Diese sechs verschiedenen Beispielaktivitäten wurden unterschiedlich häufig thematisiert. Die genaue Verteilung ist der folgenden Tabelle dargestellt.

Erwähnung von Beispielverwendung	
Auswertbare Befragungen insgesamt	132 Fälle (100%)
Anzahl der Befragten, die Beispielverwendung erwähnen	35 Fälle (ca. 27%)
Wahrgenommene, verschiedene Beispielaktivitäten	43 Fälle
- Beispiele selbst präsentieren	15 Fälle
- Beispielpräsentation bei Partner/in wahrgenommen	22 Fälle
- Aufforderung zur Beispielverwendung erteilt	1 Fall
- Aufforderung zur Beispielpräsentation erhalten	3 Fälle
- Gegenbeispiel selbst präsentiert	1 Fall
- Gegenbeispiel bei Partner/in wahrgenommen	1 Fall
- Sonstiges	1 Fall

Tabelle 8: Erwähnung von Beispielverwendung

8.3. Sprachliche Bezugnahme auf Beispielaktivitäten

Im nächsten Schritt wurde untersucht, wie auf (GEGEN)BEISPIELE PRÄSENTIEREN und BEISPIELE EINFORDERN sprachlich Bezug genommen wird. Diese sprachlichen Handlungen werden von den Befragten mittels einer Fülle verschiedener Verben bezeichnet. Die Semantik der verwendeten Verben weist in einigen Fällen auf wahrgenommene, verschiedene Dimensionen und Charakteristika der Beispielverwendung hin.

Folgende unspezifische Formulierungen für die (eigene oder beim Partner wahrgenommene) Präsentation von Beispielen fanden sich in den Antworttranskripten:

- *anführen* (Beispiele anführen / etwas als Beispiel anführen) (4)
- *abheben* (auf Beispiele abheben) (1)
- *bringen* (ein Beispiel / Beispiele bringen) (6)
- *kommen* (mit Beispielen kommen) (3)
- *nennen* (ein Beispiel / Beispiele nennen; Beispiele für etwas nennen; Beispiele für jemanden nennen) (6)
- *geben* (ein Beispiel geben) (1)
- *sagen* (Beispiele sagen für etwas) (1)

Dass Beispiele bewusst gesucht, gestaltet und eingesetzt werden, zeigt die nachfolgend aufgelistete Gruppe von verwendeten Verben. *Rausnehmen* und *zurückgreifen* lässt sogar Beziehungen zur Wortbedeutung von Exemplum (= das Herausgegriffene) erkennen und könnte mit der Vorstellung zusammenhängen, dass Beispiele Bestandteil einer größeren Beispielmenge sind. Auch *Beispiele aufzählen* verweist auf die „Vielfachheit“ (Lyons 1989) als Charakteristikum von Beispielen. Auf die argumentative Kraft von Beispielen und die Partnergerichtetheit der Handlung bezieht sich die Formulierung *jemanden mit Beispielen konfrontieren*.

- *finden* (Gegenbeispiele finden) (1)
- *konfrontieren* (jemanden mit Beispielen konfrontieren) (1)
- *rausnehmen* (Beispiele rausnehmen) (1)
- *suchen* (Beispiele suchen) (1)
- *zurückgreifen* (auf Beispiele zurückgreifen) (1)
- *aufzählen* (Beispiele aufzählen) (1)

Eine der befragten Personen spricht vom „Erzählen“ im Kontext von Beispielverwendung:

S29: seine Meinung war überzeugend hat mich überzeugt aber welche er #

Int: gibt es irgendwelche Einzelheiten die ihnen ein so einge- (---)?

S29: seine Beispiele also seine # ja er hat ja so=n bisschen was *erzählt* von Reisen und dass man in die Lokale geht also seine Beispiele ja

Eine andere Gruppe von Bezeichnungen, die die interviewten Diskussionsteilnehmer verwendet haben, verweist explizit auf die wahrgenommenen, der Beispielverwendung zugrunde liegenden argumentativen, verständnissichernden und didaktischen Funktionen:

- *berufen* (sich auf ein Beispiel berufen) (1)
- *argumentieren* (an Beispielen argumentieren) (1)
(mit Einzelfällen argumentieren)
- *darstellen* (die eigene Meinung anhand eines Beispiels darstellen) (1)
- *klarmachen* (etwas anhand von Beispielen klarmachen) (1)
- *erklären* (jemandem mit einem Beispiel etwas erklären) (1)
- *überzeugen* (jemanden mit einem Beispiel überzeugen; jemanden durch Beispiele überzeugen) (3)
- *exemplarisch darstellen* (etwas exemplarisch darstellen) (1)
- *aufzeigen* (etwas am Beispiel aufzeigen) (1)

8.4. Arten von Beispielen

Viele der befragte Diskussionsteilnehmer attribuierten *Beispiel* unterschiedlich und unterschieden damit – ähnlich wie in den Einträgen in den Wörterbüchern der Alltagssprache (vgl. Kapitel 2.3.) - verschiedene Arten von Beispielen. Folgende Formulierungen wurden verwendet:

- konkrete Beispiele (S27, S114, S118)
- konkrete Fälle (S114)
- praktische Beispiele (S32)
- sachliche Beispiele (S29)
- Beispiel „aus persönlichen Erfahrungen, „also ich kenne jemand, der ...“ (S58)
- persönliche Beispiele (S66, S118)
- erlebte Beispiele (S80)
- Einzelbeispiele (S95)
- Gegenbeispiel (S102)
- Einzelfall-Beispiele (S102)

Ein wesentliches Charakteristikum des Beispiels aus Teilnehmerperspektive ist in der Befragung seine offenbar angenommene Konkretheit, dies spiegelt sich in der Begriffswahl vieler Diskutanten wieder, wenn sie über Beispiele als „konkrete Beispiele“ „konkrete Fälle“ und „praktische Beispiele“ sprechen. Bezeichnungen wie „Einzelfall-Beispiele“ verweisen auf den Fall-Charakter des Beispiels und auch der Begriff „Gegenbeispiel“ wird explizit verwendet.

Dass Beispiele auf eigenem Erleben und persönlichen Erfahrungen und Beobachtungen beruhen können, scheint in der Diskussion hinsichtlich der Authentizität ebenfalls wichtig zu sein („erlebte“ (S80) oder „persönliche“ (S66, S118) Beispiele). Sie werden in der Regel auch als unangreifbar eingeschätzt. So erklärt Sprecherin 75 z.B. ganz explizit, warum eigenes Erleben eine große Zeugniskraft hat, nämlich „weil er <der Diskussionspartner> hat ja des schon selbst gesehen und (...) kann des nachweisen und ich red da mehr aus der Luft vielleicht dann“. Eigenes Erleben hat also eine Art Beweiskraft (vgl. dazu auch die Kapitel 6.2.2 / 8.5.2.).

Es findet sich zudem die bereits oben angesprochene Dimension des Historischen (S141 spricht von „geschichtlichen Beispielen“), aus der Beispiele herangezogen werden können, und es wird auf die Möglichkeit des fiktiven Szenario-Beispiels verwiesen (S20: „(...) sonst hat er versucht äh na ja misch auch vielleicht etwas zu provozieren oder zumindest durch dieses Fallbeispiel was wäre wenn jetzt alle Grenzen offen wären ähm misch dadurch irgendwie in die Enge zu treiben). Es zeigt sich hier, dass Perspektiven, unter denen Beispiele im wissenschaftlichen Diskurs betrachtet werden, auf ähnliche Weise in der Sicht der Teilnehmer in der Alltagskommunikation relevant sind.

8.5. Eigenschaften, Funktionen und Wirkung von Beispielen aus der Sicht der Diskutanten

Bei der Erwähnung von Beispielaktivitäten machen die Diskutanten in vielen Fällen weitergehende Angaben zu Eigenschaften von Beispielen sowie zu Funktionen und Wirkungen von Beispielverwendung. Empirisch begründet sind aufgrund dieser Beschreibungen Aussagen darüber möglich, welche Erwartungen, Bewertungen und Vermutungen Sprecherinnen und Sprecher mit Beispielverwendung verbinden. Sowohl Gegner als Befürworter von Immigrationsbegrenzung geben in der hier ausgewerteten Befragung Auskunft darüber, dass sie Beispiele verwendet oder wahrgenommen haben. Tendenziell wird das Argumentieren mit Beispielen jedoch eher von Befürwortern von Immigrationsbegrenzung erwähnt.

8.5.1. Das Verhältnis konkret / abstrakt

Es wird bei mehreren Befragten deutlich, dass sie das Beispiel als etwas, das in Bezug zu etwas Abstraktem oder Allgemeinerem steht, verstehen. Das Konkrete, das Beispiel selbst, scheint als etwas Positives, Wünschenswertes und – bei Sprecherin 27 – sogar vom Diskussionspartner Einklagbares bewertet zu werden. Das Verhältnis konkret – abstrakt wird zum einen eher als konträrer Gegensatz verstanden (siehe die verwendeten „Nicht-sondern“-Konstruktionen bei Sprecher 20 und Sprecherin 27) und zum anderen als eine Art Kontinuum („mehr abstrakter“ bei Sprecherin 119). Dies zeigen die folgenden Äußerungen:

S20 ja er hat sehr stark auf Beispiele abgehoben also
nicht so allgemein sondern sehr konkret
sondern an bestimmten Fällen das aufgezeigt (LACHEN) (...).

S27 (...) sie hat offensichtlich versucht also im Gespräch angeführt besprochen worden äh
dass ich mein *ich so abstrakt* äh über etwas *sondern konkret Beispiele* bringe #
in dem Moment wo sie=s gesagt hat hatte sie sicher recht
aber ich meine ich hätte schon *konkrete Beispiele* gebracht (...)

- S119 sie hat für mich *konkrete Beispiele* gebracht (---)
 dass ich eigentlich hauptsächlich # ähm von # politischen Ideologien
 also solche Idealvorstellungen und prama/
äh pragmatischen allgemein gültigen Sachen geredet hat also ich war # mehr abstrakter
- S130 ja sie kam mit *konkreten Beispielen* ne wie mit *diesem Kopftuch*
 das ma öh dass dass die Leute eben auch sichtbar machen dass se eben andersartig sind ne
 und da war sie eben der Meinung dass se das nich so sollten
 dass se sich mehr anpassen sollten des leuchtet mir ein

8.5.2. Generalisieren / Abstrahieren

Einige Diskutanten nehmen nicht nur auf die Dimension konkret - abstrakt Bezug, sondern sprechen das Verfahren des Generalisierens auf der Grundlage von Beispielen direkt an. Sprecher 95 spricht von Beispielen, „die fürs Ganze stehen sollten“, Sprecherin 118 berichtet, dass die Diskussionspartnerin versucht hat, einen „Bogen zu schlagen zum Allgemeinen“, es wird eine Art induktiver Prozess beschrieben:

- S95: ja er hat verglichen zwischen Vergangenheit und Gegenwart
 wie es sich zum Schlechten gewendet hat
und hat eben ne ganze Reihe von Einzelbeispielen aufgezählt
an denen man die fürs Ganze stehen sollten wie schlecht es Leuten wie falsch es läuft

- S118: also sie hat *persönliche Beispiele* gebracht und also was sie erlebt hat #
und hat versucht da so=n Bogen zu schlagen zum Allgemeinen also sie hat sehr persönlich

Einen ähnlichen Prozess, jedoch ohne explizit den Begriff Beispiel zu verwenden, beschreibt Sprecherin 33, deren Diskussionspartnerin offensichtlich ebenfalls von persönlichen Erfahrungen ausgehend verallgemeinert hat, was Sprecherin 33 nicht angemessen findet („da hab ich n bisschen Schwierigkeiten mit“):

- S33: (...) und dann aber das waren auch die einzigen Punkte die mich ein bisschen gestört haben
äh von seinen Auslandserfahrungen die ich nicht hatte *ähm doch auch verallgemeinert*
 also seine Arbeitskollegen auf=m Bau die Tamilen die er dann kennt
 das sind so Begriffe da hab ich n bisschen Schwierigkeiten mit

8.5.3. Intentionen und perlokutionäre Effekte

Die Diskutanten geben Auskunft darüber, wie Beispiele auf sie gewirkt haben bzw. was sie glauben, durch Beispielverwendung beim Diskussionspartner bewirkt zu haben. Sie beschreiben zudem auch auf illokutionärer Ebene die Intention des eigenen oder die vermuteten Intention des partnerseitigen Beispielgebrauchs.

Überzeugen

Für manche Personen tragen Beispiele ganz grundlegend zum Überzeugen bei und zwar sowohl beim aktiven Überzeugen als auch beim Überzeugt-Werden. Dies wird explizit im folgenden Befragungsausschnitt formuliert:

- S94: also ich glaub ich hab ihn schon überzeugt dass ma die Zigeuner
durch dieses Beispiel da was ich ihm gegeben hab
also ich ich denk schon dass ich ihn überzeugt hab
 ich hab gsehn er war überzeugt dass ma ich glaub schon dass

Sprecher 93, der Diskussionspartner, hat dieses Beispiel auch bemerkt, er hält es sogar für glaubwürdig:

S93: ich glaube der wollte irgendwie seinen Ärger über die Zigeuner loswerden die ham ihn wohl persönlich geärgert das war auch nachvollziehbar muss ich sagen ja die haben da wohl in Rumänien mit der Geheimpolizei zusammengearbeitet und Leute denunziert (...)

Ausgerechnet das Beispiel, das Sprecher 94 für so wirksam hielt, fand Sprecher 93 am Ende jedoch „undifferenziert“, insgesamt hat ihn Sprecher 94 trotzdem überzeugt:

S93: der hat (...) nur die Strategie angewendet ähm sehr emphatisch äh und emphatisch von seinen Erfahrungen eigentlich als (...) Rumäniendeutscher da (...) zu erzählen (...) ich fand nicht dass er außer eben die die Zigeuner die er nun wirklich nicht leiden konnte undifferenziert war er hat zum Beispiel betont dass er dass da viele Nationalitäten sind dass sie mit den Juden gut ausgekommen sind dass man die gelassen hat unter Ceausescu und ähm # seine Strategie war eigentlich Information und mir war das alles ganz neu und ich fand das sehr interessant und eigentlich auch überzeugend

Sprecher 93 gibt für das Überzeugt-Worden-Sein den Wert fünf auf der siebenstufigen Skala an. Auch Sprecherin 29 billigt den Beispielen des Diskussionspartners große Überzeugungskraft zu, auf der Skala kreuzt sie den höchstmöglichen Wert 7 für das Überzeugt-Worden-Sein an.

Int: wie hat er versucht Sie von seiner Meinung zu überzeugen?
welche Mittel und Strategien hat er verwendet?

S29: *er hat sachliche Beispiele genannt für seine Meinung*

Int: was glauben Sie, welche seiner Mittel und Strategien haben bei Ihnen gewirkt?

S29: *eine Meinung war überzeugend hat mich überzeugt aber welche er #*

Int: gibt es irgendwelche Einzelheiten die Ihnen ein so einge- (---)?

S29: *seine Beispiele also seine # ja er hat ja so n bisschen was erzählt von Reisen und dass man in die Lokale geht also seine Beispiele ja*

Sprecherin 38 gibt an, Beispiele zum Zweck des Überzeugens verwendet zu haben und bezieht sich auf eine konkrete Interaktion (s. dazu auch unten):

S38 (...) und ich hab dann versucht eben mit dem
mit dem Beispiel Wohnungen und Arbeitsplätzen und soziale Absicherung und so weiter versucht sie da so n bisschen zu überzeugen oder ihr zu zeigen dass das vielleicht doch nich so ganz ohne weiteres geht

Vorstellbar / plastisch machen / klarmachen

Auch die Möglichkeit, dass Beispiele zur Veranschaulichung verwendet werden, wird erwähnt. S27 und S130 scheinen dabei eine Beispielwirkung zu thematisieren, die Perelman mit „Präsenz im Bewusstsein schaffen“ beschreibt (Perelman 1979, S. 113), denn sie verwenden die Begriffe „vorstellen“ und „plastisch machen“. Sprecherin 27 stellt den Effekt bei sich selbst fest, dass sie nämlich versucht hat, sich das im Beispiel Beschriebene vorzustellen:

S27: *also ihr Rechenbeispiel im Sozialamt Arbeitsamt oder so des hat sicher ne Wirkung bei mir ausgelöst dass ich versucht hab mir das vorstellen ne und (ah) dann zu andern Schlüssen kam oder zu gleichen oder wie auch immer mhm tja*

Auch Sprecherin 130 stellt fest, dass die Diskussionspartnerin eine Wirkung bezüglich ihrer Vorstellungskraft erzielt hat:

S130: ja sie kam mit konkreten Beispielen ne wie mit diesem Kopftuch das man äh dass dass die Leute eben auch sichtbar machen dass se eben andersartig sind ne

- und da war sie eben der Meinung das se das eben nich so sollten des leuchtet mir ein
 Int: was glauben Sie welche Mittel und und Strategien der Diskussionspartnerin
 bei ihnen gewirkt haben also jetzt auf Sie?
 S130: ja *das sie mir des eben plastisch gemacht ne was was die Leute äh ängstigen kann*

Sprecher 80 interpretiert die Intention der Diskussionspartnerin verständnissichernd als „Meinung eben äh klarmachen“, dabei hat diese offensichtlich ebenfalls auf die Authentizität des eigenen Erlebens gesetzt:

- S80: pphh ## sie hat eben versucht ihre eigene Lebenserfahrung ##
 äh besonders stark in des in die Diskussion einzubringen ##
 und # gewissermaßen *anhand von von ihren erlebten Beispielen äh ##*
versucht klarzumachen ## ja was hat sie versucht klarzumachen ##
ja ihre Meinung eben äh klarzumachen
 dass sie eben äh der Meinung is dass # äh ##
 wir gegen diesen äh Ausländerzustrom was unternehmen müssen

Nachweisen

Dass mit der Verwendung von Beispielen etwas bewiesen und belegt werden soll, wird ebenfalls explizit thematisiert. So gilt für Sprecherin 75 das eigene Erleben, die Augenzeugenschaft, wieder als unumstößlicher empirischer Nachweis. Die „Geste“ hinaus in die angebliche Realität (wie sie Lyons 1989 beschreibt, vgl. dazu Kapitel 3.4.4.) hat argumentativ offensichtlich einen hohen Stellenwert, denn für sich selbst empfindet Sprecherin 75 es als Mangel, dass sie nicht mit Ähnlichem aufwarten kann. „Ich red da mehr aus der Luft vielleicht dann“, formuliert sie:

- S75: ja ich glaub einfach *mit seinen Beispielen die er dann gebracht hat*
also (---) verdeutlichen wollt dass er da halt im Recht ist
 und dass es eigentlich das Richtige ist was er denkt
weil er hat ja des schon selbst gesehen und hat des halt kann des nachweisen
 und ich red da mehr aus der Luft vielleicht dann

Gegenbeispiel: Allgemeine Behauptung durch Beispiel widerlegen

In manchen Fällen verbalisieren die Befragten explizit ihren Versuch, eine Behauptung oder eine Position durch Gegenbeispiele zu widerlegen. Sprecher 89 benennt ganz konkret die „Gegenbehauptung“ (im Sinne der in Kapitel 7.2.1. beschriebenen Interaktionsmuster) für die er Beispiele anführt: „dass also die schweigende Mehrheit nicht automatisch ausländerfeindlich ist“ (vgl. unten). Er führt Beispiele „aus eigener Erfahrung“ an, schätzt seinen Versuch, die Diskussionspartnerin dadurch zu beeinflussen, allerdings selbst als gescheitert ein (dazu s. auch Besprechung im folgenden Kapitel):

- S86: (...) und dann hab ich versucht
 aus eigener Erfahrung *eben Beispiele zu bringen die ihren Standpunkt verändern könnten*
dass also die schweigende Mehrheit nicht automatisch ausländerfeindlich ist
das hab ich versucht durch ein Beispiel zu verdeutlichen
 was aber dann auch (LACHEN) nicht angekommen zu sein scheint

Sprecherin 102 nennt zwei Verfahren der Überzeugung: die Argumente des Gesprächspartners „aushöhlen“ oder „treffendes Gegenbeispiel finden“. Das Argumentieren mit Beispielen wird also als eigenständige Form deutlich unterschieden von anderen Formen.

- S102: (...) dass ich da einfach versucht hab in in konkrete Fälle in konkrete ähm #

bei konkrete Argumente die auszuhöhle oder äh *ein treffendes Gegebenispiel zu finde (...)*

Insgesamt beschreibt Sprecherin 102 ausführlich ihren und des Partners Beispielgebrauch. Sie berichtet aus einer Perspektive über konkrete Interaktionen, in denen nach ihrem Verständnis Beispiele eine Rolle spielten, sie hat den „Einzelfallbeispielen“ eigene „Einzelfallbeispiele“ entgegengesetzt:

S102: „(...) er hot viel Beischpiele erzählt was passiert isch
also Beischpiel vom Chines an der Eck
Beispiel von diesem Vorfall in der DDR ähm praktisch Einzelfallbeischpiele
wo isch dann au mit Einzelfallbeispiele komme bin
in Berlin wenn # äh so Türke U-Bahn fahre und werre üwwerfalle und so
er hot au Kreuzberg erwähnt die mit dieser Zusammenrottung # also so Ghettobildung
dass jo die a gar net annerscht wolle so uf die Art ne
also solche Einzelbeispiele wo isch des Gefühl gehabt heb
isch muss dann des wieder zurechtrücke und sage
ja die sin jo gezwunge a Ghetto zu bilde (...)

Sprecherin 102 beschreibt im Verlauf des Interviews auch an anderer Stelle ein ähnliches Verfahren des Entgegensetzens von eigenen Beispielen, ohne dass eine These oder Gegenthese expliziert wird, zu der die Beispiele direkt in Bezug stehen. Zu Beginn des Interviews gibt Sprecherin 102 jedoch eine Gesamteinschätzung des Diskussionspartners, sie meint, er habe „diese Angst so praktisch die Ausländer werde bevorzugt behandelt und für uns bleibt nix mehr übrig“. Diese Einschätzung bildet m.E. den allgemeinen Bezugsrahmen für die von S102 beschriebene Beispielverwendung des Diskussionspartners, sie zeigt ihm durch ihre „Übertragungsbeispiel“, dass sein Beispiel *kein* Beispiel für besondere Benachteiligung ist:

S102: (...) zum Beischpiel Beischpiele die er gebrocht hot mit äh #
in der DDR mit dem Türkenlade oder mit dem Lade (...)
wo die Bevölkerung net neikomme isch weil sie ko Geld gehabt hot
und der Türke kumme isch un hot en Zwanzigmarkschein higehalte
no heb isch des übersetzt uf uns
wenn mir in in die Dritte Welt zum Beispiel fahre mache mer=s jo genauso (...)
und heb praktisch ofach versucht ihm in diese wenige # konträren Meinungen
de Wind aus de Segel zu nehme (...)

Sprecherin 72 berichtet im Interview sogar detailliert von einer ganzen Beispielsequenz, in der sie selbst durch Gegenbeispiele überzeugt wurde: Sie hat versucht, die Aussage, dass Ausländer angeblich „sich daneben benehmen“ und nicht bereit seien, sich der deutschen Kultur anzupassen, durch Beispiele zu belegen. Der Diskussionspartner bringt jedoch andere Fälle, Gegenbeispiele, ins Spiel (politisch Verfolgte, die nicht das behauptete Verhalten zeigen), so dass er die Allgemeingültigkeit der Aussage von Sprecherin 72 offensichtlich widerlegen kann – sie stimmt ihm dann auch zu.

Int: und wie haben sie versucht ihren Diskussionspartner von dieser Meinung zu überzeugen?

S72: *ich hab ihm halt Beispiele gesagt wo sich die Ausländer ähm äh ziemlich daneben benommen haben und ## Beispiele wo sich halt Ausländer wo nich bereit waren irgendwie von der Kultur hier irgendwas anzunehmen sondern wirklich nur genau des was sie dort drüben gemacht haben hier auch machen also keine die da die nicht bereit sind irgendwie mit mit Deutschen auch zu komm/ äh kommunizieren.*

Int: mhm ## und glauben sie dass das bei ihrem Diskussionspartner ne Wirkung gezeigt hat?

S72: *ich ich glaub eigentlich mh nicht so arg weil ## er is halt er kennt wiederum Leute die ähm abgeschoben worden sind wo mer ganz genau weiß daß sie in dem Land wo sie dann ja wieder zurückkommen*

*dass sie dann ins Gefängnis kommen äh eventuell äh auch gefoltert werden und ähm
er is halt auch der Meinung da stimm ich ihm auch zu
dass dass die Leute ähm die da äh sich # mh nicht so verhalten wie=s eigentlich sein sollte
dass die eher in der Minderzahl sind und dass die meisten wirklich herkommen
weil sie im Notstand leben*

In Kapitel 6.2.2. wird auf einen Gesprächsausschnitt eingegangen, in dem S72 Beispiele präsentiert, ob dies die von ihr angesprochene Stelle im Gespräch ist, ist allerdings nicht nachvollziehbar.

Viele der grundlegenden Funktionskategorien, die sich in der Argumentationstheorie finden lassen, werden also – so zeigt die Befragung – von den Beteiligten explizit thematisiert, Beispiele werden bewusst als Mittel der Argumentation wahrgenommen und erinnert.

8.5.4. Bewertung von Beispielen als Argumentationsmittel

Beispielverwendung wird einerseits von einigen Befragten explizit als wirksames und legitimes Mittel im Überzeugungsprozess beschrieben, andererseits wird dem Argumentieren mit Beispielen aber auch von etlichen Befragten Überzeugungskraft und Legitimität abgesprochen.

a) Positiv / wirksam im Überzeugungsprozess

Von den Befragten wird spezifiziert, wodurch ihrer Ansicht nach die überzeugende Wirkung der Beispiele zustande kommt, es werden verschiedene Aspekte angesprochen.

Beispiele wirken durch ihre Konkretheit: Sprecherin 114 macht eine prinzipielle Aussage zur Überzeugungskraft von Beispielen: Sie hebt darauf ab, dass die Konkretheit von Beispielen sie prinzipiell stärker beeinflusse als Zahlen oder allgemeine Aussagen – und bestätigt in ihrer Selbsteinschätzung die psychologischen Forschungen zur Wirkung von konkreten Einzelfällen versus base-rate-Informationen (vgl. Kapitel 3.6.). Obwohl Sprecherin 114 sich nicht überzeugt von ihrem Diskussionspartner fühlt, beschreibt sie, dass sie sich der Wirkung von Beispielen trotzdem nicht entziehen kann, dass das Beispiel sie immer „angreift“.

S114: ja also er hat so ganz konkrete Fälle gebracht
diese Geschichte mit dem Menschen dessen Pass zerrissen is und ## ähm
der aus=m Land kommt wo keine Verfolgung stattfindet
*und ich denk so ganz konkrete Beispiele # ähm # beeinflussen mich mehr
als äh Zahlen oder mh allgemeine Aussagen zu Ausländer zur Ausländerproblematik
also das war so # so ## hab ich so an mir selber gemerkt ne mhm mhm
(...)
also er hat mich nich überzeugt ne das is jetzt schwierig
ich fand diese Art zu argumentieren mit den Einzelfällen im Flugzeug und so #
die fand ich recht geschickt ## ähm weil es ein weil es mich einfach mehr ## angreift
als als ne andere Art ne als ne allgemeinere Ebene # dennoch hat er mich nich überzeugt*

Beispiele wirken durch Authentizität: Sprecherin 141 benennt zunächst eine klassische, schon bei Aristoteles als eigene Kategorie benannte Art des Beispiels, nämlich das historische Beispiel und bewertet diese Art des Beispiels an sich bereits positiv („interessant“).

Als zweite Art des Beispiels wird das „Eigenbeispiel“ genannt, d.h. das, was als Beispiel verwendet wird, beruht auf eigenem Erleben der Diskussionspartnerin, aber auch die Sprecherin 141 selbst hat solche „Eigenbeispiele“ verwendet. Der selbstgebildete Begriff wird durch ein

typisierendes Beispiel erläutert: „wie ich war in Sulawesi da hab ich das und das gesehen“. Immer wieder ist es also die Augenzeugenschaft, die Beispielen einen besonderen Wert verleiht. Solche authentischen Beispiele schätzt Sprecherin 141 als wirksam ein, sie sind laut ihrer eigenen Aussage das, was sie beeinflusst hat (auf der Skala für das Überzeugt-Worden-Sein gibt sie den Wert 3 an). Die Qualitäten der Beispiele selbst werden also im Gespräch durchaus bewusst wahrgenommen. Sprecherin 141 macht zudem eine allgemeine Aussage zur Wirkkraft von Beispielen, die sich auch in der psychologischen Forschung bestätigt, nämlich dass Beispiele gut erinnerbar sind. Beispiele sind etwas „was immer (...) mehr hängenbleibt bei mir“, formuliert sie:

S141: *also sie is äh hat auch geschichtliche Beispiele genannt was ich sehr interessant fand auch # und äh sie hat auch was ich auch gemacht hab ähm Eigenbeispiele genannt also zum Beispiel wie ich war in Sulawesi da hab ich das und das gesehen was immer auch irgendwie mehr hängenbleibt bei mir*

Int: was glauben sie welche der Mittel der Diskussionspartnerin welche Mittel und Strategien bei ihnen gewirkt haben?

S141: *ja die Eigendarstellung vor allem*

Als wirksames Überzeugungsmittel sieht auch Sprecherin 29 die Beispiele ihres Diskussionspartners, die offensichtlich ebenfalls in der Schilderung eigener Erlebnisse bestanden haben. Also auch hier scheint die Authentizität des selbst Erlebten ein wesentliches Merkmal zu sein, das Beispielen in der Sicht der Befragten Überzeugungskraft gibt. Die Bezeichnung „sachliche Beispiele“ deutet m.E. an, dass Sprecherin 29 diese für real und nicht fiktiv hält.

Int: wie hat er versucht sie von seiner Meinung zu überzeugen? welche Mittel und Strategien hat er verwendet?

S29: *er hat sachliche Beispiele genannt für seine Meinung*

Int: was glauben sie welche seiner Mittel und Strategien haben bei ihnen gewirkt?

S29: *seine Meinung war überzeugend hat mich überzeugt aber welche er #*

Int: gibt es irgendwelche Einzelheiten die ihnen ein so einge- (---)?

S29: *seine Beispiele also seine # ja er hat ja so=n bisschen was erzählt von Reisen und dass man in die Lokale geht also seine Beispiele ja*

Auch Sprecherin 58 erwähnt, dass sie authentische eigene Erfahrungen als Beispiel verwendet hat. Zwar glaubt sie nicht, dass sie sehr viel verändert hat in der Einstellung des Diskussionspartners, hat jedoch zumindest den Eindruck gewonnen, dass sie, auch mithilfe des Beispiels, ihre eigene Position dem Diskussionspartner vermitteln und verdeutlichen konnte („er hat zumindest gemerkt wo=s mir drauf ankam“):

Int: und wie haben sie das versucht? welche Mittel und Strategien haben sie dazu eingesetzt?

S58: *Mittel und Strategien wenig weil der mich unter=n Tisch geredet hat aber ich hab bewusst ne andere Sprache verwendet wie der er hat also ich weiß net ob er das bewusst gemacht hat aber er hat sehr sehr viele spezielle Ausdrücke verwendet ob das jetzt ja Fachausdrücke aus Politik und Juristerei und die hab ich net benutzt und hab dann versucht ja ich hab einmal ein Beispiel aus meinen persönlichen Erfahrungen genannt also ich kenne jemanden der*

Int: und haben sie den Eindruck oder was glauben sie was davon hat was bewirkt?

S58: *einmal en bisschen was weil er seine Position zurückgenommen hat gesagt hat er möchte net so sehr der Gesetzesverteidiger sein also da denk ich er hat zumindest gemerkt wo=s mir drauf ankam aber bewirkt net dafür denk ich war der viel zu intellektuell oder war seine Auseinandersetzung mit dem Thema viel zu intellektuell wie er sonst is kann ich ja net sagen*

Sprecher 20 thematisiert die Funktion der Authentizität direkt, er verweist auf die Kraft der persönlichen Erfahrung: „dann hat er auch persönliche Erfahrungen eingebracht (...) also um seinen Argumenten irgendwie (-) Authentizität oder so zu verleihen“. Außerdem erwähnt er die Möglichkeit, ein positives Selbstbild von sich zu entwerfen, Imagearbeit in Form von Selbstaufwertung zu betreiben. Er deutet die mit der Beispielverwendung des Diskussionspartners verknüpfte Intention als „sich (...) ein besonderes Fachwissen zuzuschreiben“:

S20: ja er hat sehr stark auf Beispiele abgehoben also nicht so allgemein sondern sehr konkret sondern an bestimmten Fällen das aufgezeigt
auch wenn er mich jetzt auch so auseinandernimmt
wahrscheinlich kann man das bei dem Andern besser
ähm dann hat er auch persönliche Erfahrungen eingebracht
ähm also dass er selber in Sri Lanka gewesen is zum Beispiel ne?
also um seinen Argumenten irgendwie (---) Authentizität oder so zu verleihen
oder sich mh ein besonderes Fachwissen zuzuschreiben wenn man so will (....)

Die Möglichkeit, durch Beispiele, die auf eigenem Erleben oder Beobachten beruhen, eine Anbindung an die konkrete, persönliche Lebenswelt herzustellen, ist das, was Sprecherin 66 als positiv an der Beispielverwendung hervorhebt und für sich in Anspruch nimmt:

Int: mh=hm mh=hm also wär das auch so ne Art Mittel oder Strategie was sie verwendet hat
so *das persönliche Beispiel?*

S66: ja auf jeden Fall und *das find ich grade für das Thema auch angemessen*
weil/ ja steht in diesem Zusammenhang also was ich in der Diskussion gesucht hab
wenn zum Beispiel mehr/ also wenn mehr Deutsche Kontakt
mit ausländischen Leuten hätten persönlich privaten Kontakt
dann dann wär die Situation anders

Dass der Wert des persönlichen Zeugnisses gerade auch beim Thema Immigration hoch ist, lässt sich u.U. damit erklären, dass es dabei häufig um Menschen geht, mit denen die meisten Deutschen immer noch wenig direkten Kontakt haben. Persönliche Erfahrungen und Augenzeugenschaft im Zusammenhang mit Immigranten und Asylbewerbern erhalten dadurch einen hohen Stellenwert. Auch über die Herkunftsländer ist oft wenig bekannt und persönliche Eindrücke beispielsweise von einem Schwellenland haben nur wenige Menschen – „Eigenbeispiele“ wirken deshalb gerade bei diesem Diskussionsthema besonders beeindruckend und sind schwer widerlegbar.

b) Negativ / unwirksam im Überzeugungsprozess

Nicht nur positive Einschätzung der Wirksamkeit und Angemessenheit von Beispielen finden sich in den Antworten der Diskutanten, sondern auch die Abwertung von Beispielverwendung zu argumentativen Zwecken oder Berichte über das Scheitern des Versuches, mit Hilfe von Beispielen zu argumentieren.

Beispiele sind kein ernstzunehmendes Argumentationsmittel: So lehnt Sprecherin 32 Beispiele als Argumentationsmittel prinzipiell ab. Sie befindet lapidar, dass sie selbst quasi immun gegen Beispiele sei und ist offensichtlich einer Aufforderung ihrer Diskussionspartnerin, ihre Aussage durch Beispiele zu belegen, nicht nachgekommen.

Int: wie hat ihre Diskussionspartnerin versucht sie von ihrer Meinung zu überzeugen?
welche Mittel und Strategien hat sie verwendet?

S32: sie hat *äh sie hat mich gefragt ob ich praktische Beispiele wüsste*
also aus der Praxis ob ich wirklich Familien kenne # dass ich solche Einschränkungen
machen könnte

Int: was glauben sie welche der Mittel und Strategien ihrer Diskussionspartnerin bei ihnen gewirkt haben?

S32: *also solche Hinweise auf praktische Beispiele wirken bei mir gar nicht*

Umgekehrt wirkt die Verweigerung auf Sprecherin 31 auch negativ, ich vermute, dass sich folgende Äußerung von Sprecherin 31 darauf bezieht:

S31: (...) aber ähm # überzeugt hat se misch nit weil isch den Eindruck hatte als ich sie gefragt hab konkret nach nach ihren Erlebnissen da hat sie zurückgezogen hat das also äh äh so anonym gehalten und isch sach dir nit genau aber es is so und ähm da hab ich misch eigentlich zurückgezogen # weil sie sich äh nit äußern wollte

Beispiele sind eine Abschweifung vom Eigentlichen: Für Sprecherin 131 sind Beispiele so irrelevant, dass sie ihre Abwertung nur implizit und beiläufig ausgedrückt. Beispiele scheinen ihr eine Art Abschweifung vom eigentlichen Thema zu sein, d.h. ein Bezug zu etwas Allgemeinerem scheint für Sprecherin 131 nicht erkennbar gewesen zu sein.

S131: (...) also das war ne ziemliche fruchtlose Angelegenheit weil er von Anfang an und er ist dann so vom Thema abgeschweift
er kam dann dauernd mit irgendwelchen Beispielen (...)
ich hab schnell gemerkt dass des kein Wert hat ihn etwas von diesem # von dieser Pauschalierung abzubringen und *diese einzelnen Beispiele die er dann angeführt hat und dann immer wieder darauf zurückgekommen is* halt vor dreißig Jahren oder wie es vorm Krieg war des wissen mer alle (...)

Beispiele sind beliebig: Sprecher 64 hingegen erklärt genau, warum Beispiele ein Mittel sind, das er nicht einsetzen möchte. Genau wie Sprecher 21 (vgl. unten) bezeichnet er Beispiele als „undifferenziert“. Darüber hinaus begründet er aber seine Abneigung, indem er sagt: „es gibt immer Beispiele für und Beispiele gegen“. Dieser Sprecher ist sich also bewusst, dass Beispiele „gemacht“ werden und bezweifelt prinzipiell, dass aus einer begrenzten Menge von Fällen Rückschlüsse auf eine Grundgesamtheit gezogen werden können, allgemein gültige Aussagen durch unvollständige Induktion abgeleitet werden können. Hier liegt also, im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2007), kein Einverständnis darüber vor, dass man auf der Grundlage von einzelnen Fällen generalisieren darf (vgl. dazu Kapitel 3.2.1.). Sprecher 64 zieht deshalb den Schluss, dass Beispiele gar keine Bedeutung haben und sagt, er selbst versuche „allgemeiner zu argumentieren“. Er verweist jedoch trotzdem selbst – als Beispiel für undifferenzierte Beispiele (!) – auf einen typischen, im Immigrationsdiskurs dieser Zeit immer wieder vorkommenden Typ von Beispiel, nämlich auf „Missbrauchsgeschichten“ (vgl. dazu auch Kapitel 9.9.3.):

S64: (...) also *ich werd sehr oft mit Beispielen eben konfrontiert*
wo irgendeiner sagt ich kenn da eine Ausländerin die is jetzt schon fünf Jahre da und hat unsre Sprache immer noch nicht gelernt und die hockt auch nur auf der faulen Haut rum und ich denk halt das is für mich *undifferenziert* und *es gibt immer Beispiele für und Beispiele gegen,* und *deswegen möcht ich eigentlich mö/ m/ deswegen möcht ich eigentlich nicht auf irgendwelche Beispiele zurückgreifen von Ausländern* weil ich denk es gibt alle Formen und deswegen versuch ich das ganz *versuch ich allgemeiner zu argumentiern*

Beispiele wirken verfälschend: Was Sprecher 21 zu seiner Ablehnung von Beispielen treibt, ist nicht ganz eindeutig. Er wurde von der Diskussionspartnerin aufgefordert, ein Beispiel zu nennen, ist dieser Aufforderung aber wohl nicht nachgekommen. Er befürchtet, dass das Anführen von Beispielen dem, was er meint, nicht gerecht wird: „wenn ich da n Beispiel gebe das einfach nicht differenziert ist“, formuliert er. Er ist für Immigrationsbegrenzung („pro Ausländerstop“), bezeichnet seine Position allerdings als „Zwischenstadium“, was in seiner Sicht die Diskussionspartnerin nicht „akzeptieren“ konnte. Sprecher 21 scheint zu vermuten, dass sich beim Anführen eines Beispiels die Diskussion auf eben dieses Beispiel verengt oder konzentriert, er verwendet den Begriff „Schlagwort“ und sieht ein mögliches Beispiel als Grundlage zur Missdeutung seiner Position („würde das Ganze völlig verfälscht“).

Int wie hat sie versucht dich von ihrer Meinung zu überzeugen?
welche Mittel und Strategien hat sie verwendet?

S21 mh sie versuchte also sie hat versucht mir n Denkanstoß zu geben
und wollte von mir ein Beispiel
wo ähm ich praktisch meine Position pro Ausländerstop begründen könnte
da hatte ich aber den Eindruck dass
wenn ich da n Beispiel gebe das einfach nicht differenziert ist
dass ich einfach mit nem Schlagwort arbeiten würde was das Ganze völlig verfälscht
also sie hat mich im Grunde versucht # in die Enge zu treiben
einfach in irgend ne Richtung zu drücken damit ich also/ etwa alles oder nichts
sie konnte gar nicht akzeptieren dass ich so n Zwischenstadium bin

Interessanterweise weist auch die Diskussionspartnerin (Sprecherin 22) im Interview darauf hin, dass sie Beispiele als Strategie eingesetzt hat („ich hab ihn dann auf Beispiele angesprochen“). Sie glaubt auch, dass sie den Diskussionspartner damit beeindruckt hat, sie meint „grade an dem Beispiel is/ also hatt # ich dann den Eindruck er kam also n=bisschen ins Schwimmen und hat mir eigentlich dann zugestimmt hat dann sich eher meiner Meinung angeschlossen“ (vgl. dazu auch das nächste Unterkapitel). Und auch Sprecher 21 meint, dass er sich der Wirkung nicht ganz entziehen konnte, denn er sagt „die hat mich schon eher überzeugt, weil se mich einfach vielleicht auch mehr in der/ in der Zange hatte“.

Hier scheinen sich also die Einschätzungen zu entsprechen, auch wenn Sprecher 21 Beispiele als Mittel eigentlich gar nicht schätzt und auch die Art seiner Diskussionspartnerin „unsympathisch“ fand („sie war ziemlich überzeugt von ihrer Meinung und sie wirkte meines Erachtens recht selbstgefällig“).

Beispiele können unpassend sein: Sprecherin 131, die ja die Beispielverwendung des Diskussionspartners als Abschweifung beurteilte (vgl. oben) und auffällig und unangemessen fand, erwähnt auch den Fall des unpassenden Beispiels, das vermutlich nicht in ausreichender Weise auf das Allgemeine Bezug nimmt, das klassische „hinkende Beispiel“:

S131 (...) also er hat mir des alles gsagt was ich von hundert Leuten schon gehört hab
und was eben diese Pauschalurteile sind und äh wo ich also sowieso schon erstmal
dagegen bin wenn einer die und die und die und so in Schachteln einteilt
das äh hat er mir halt versucht zu äh mit vielen Beispielen
die meistens gehinkt haben versucht zu erklären

Beispielverwendung kann erfolglos sein: Die Geschichte seines Misserfolgs erzählt Sprecher 86, der zwar bewusst versucht hat, ein Gegenbeispiel einzusetzen (wie oben bereits genauer geschildert) aber selbst glaubt, damit keinen Erfolg gehabt zu haben. Erklären kann er dies aus seiner Warte nicht direkt, er scheint aber eine Vermutung für sein Scheitern zu ha-

ben. Sein Beispiel, so nimmer er an, habe nicht „auf ihr Bild von dem was sie als schweigende Mehrheit verstand“ gepasst. S86 äußert also Zweifel daran, dass er selbst ein angemessenes Verständnis davon entwickelt hat, was seine Gesprächspartnerin unter „schweigender Mehrheit“ versteht. Er zweifelt, ob sein Beispiel „gepasst“ hat. Dies ist ein sehr reflektierter Umgang mit dem Beispiel: Sprecher 86 ist sich bewusst, dass erfolgreiche Verständigung eine erfolgreiche Perspektivenübernahme der Partnerperspektive erfordert. Im konkreten Fall sieht er die fehlende Übereinstimmung hinsichtlich des Begriffsverständnisses als Grund für das Scheitern der Beispielverwendung.

S86: (...) ich glaub *das das Beispiel das ich genannt habe wo ich also die schweigende Mehrheit als sich artikulierende Mehrheit dargestellt habe die wohl in meiner Annahme auf ihr Bild von dem was sie als schweigende Mehrheit verstand passte dass diese Mehrheit nicht schweigend ist sondern sich artikuliert das das Argument das hat nicht gezogen das hat bei ihr keine keine Meinungsveränderung herbeigeführt (...)*

8.5.5. Wahrgenommene Strategien der Beispielverwendung

In etlichen Fällen gaben die Befragten auf die Frage nach Mitteln und Strategien der Überzeugung ohne genauere Ausführungen nur an, dass sie Beispiele verwendet haben oder ihnen die Beispielverwendung beim Diskussionspartner besonders aufgefallen ist, z.T. sind einzelne Beschreibungen oben bereits genauer besprochen worden.

Sprecherin 22 bezeichnet als ihre Strategie „ihm n Beispiel zu nennen # und äh dazu seine Meinung zu hören“. Sprecher 26 sagt, seine Strategie bestand in „ersches mal viele Beispiele gebracht un eigene Erfahrung“. Sprecherin 138 berichtet außerdem, welche inhaltliche Aussage ihre Beispiele stützen sollten und gibt an, sie habe „halt versucht eh an Beispielen zu argumentieren, dass es eben keinen gleichen Handel gibt und dass es auch Konsequenzen hat“. Sprecherin 58 hat ein Beispiel aus dem eigenen Erfahrungsbereich verwendet: „hab dann versucht ja ich hab einmal en Beispiel aus meinen persönlichen Erfahrungen genannt also ich kenne jemand der“.

Auch die Beispielverwendung des Diskussionspartners wird als Strategie wahrgenommen. Sprecherin 29 nimmt bei dem Kommunikationspartner als Strategie wahr, dass er „sachliche Beispiele genannt [hat] für seine Meinung“. Auch Sprecher 48 sieht bei der Partnerin eine Strategie: „Sie hat Beispiele angeführt und begründet“. Sprecher 95 hat wahrgenommen, dass sein Partner „ne ganze Reihe von Einzelbeispielen aufgezählt [hat], die dann dene man die fürs Ganze stehen sollten wie=s schlecht es Leuten, wie falsch es läuft“. Sprecherin 119 merkt, dass ihre Diskussionspartnerin „für mich konkrete Beispiele gebracht“ hat. Auch Sprecher 128 nimmt die Beispiele des Diskussionspartners wahr, denn „des is vielleicht eine Strategie äh also seine Art zu diskutieren is glaub ich eher s ähm konkrete Beispiele rauszunehmen“.

Sprecher 144 ist aufgefallen, dass beide Diskutanten viele Beispiele verwendet haben und beschreibt die beiderseitige Strategie mit den Worten „Wir haben uns beide Beispiele an den Kopf geworfen die wir beide gekannt haben“. Sprecher 15 nennt neben „rhetorische Fragen stellen“ auch das Anführen von Beispielen als seine Strategie und zwar in Reaktion auf die Präsentation von – aus seiner Sicht unangemessenen – Beispielen der Diskussionspartnerin. Beispielverwendung spielt in seiner Perspektive beim Argumentieren also eine heraushe-

benswerte Rolle, wenn er beschreibt, er habe „Beispiele also dritte Welt Länder und Ostblockstaaten angeführt weil die eben primär dafür in Frage kommen und nicht die ege Länder die sie als Beispiel angeführt hat ne“.

In einigen Fällen gaben die Befragten jedoch genauer Auskunft darüber, worauf sie mit der Verwendung von Beispielen abzielen. Beispiele bildeten – in der Retrospektive – den Kern einer Strategie.

Beispielverwendung = Themenzuspitzung + emotionale Beteiligung herstellen

Sprecher 112 beschreibt explizit, wie und wozu er Beispiele verwendet. Er setzt, so beschreibt er, bewusst extreme Beispiele ein, um damit das Diskussionsthema zuzuspitzen, um „schnell zur Sache“ zu kommen. Die (nicht ganz eindeutig identifizierte) Bezeichnung „wachrütteln“ verweist m.E. darauf, dass Sprecher 112 glaubt, dass extreme Beispiele eine gefühlsmäßige Beteiligung hervorrufen können – ähnlich der bei Günthner (1995) beschriebenen, durch Beispiele hervorgerufenen Co-Entrüstung der Rezipienten (vgl. Kapitel 4.4.).

S112 scheint Beispiele taktisch zur Provokation zu verwenden, er zielt darauf ab, dass die Kommunikationsbeteiligten emotional engagiert sind. In gewissem Sinn sorgen Beispiele damit - ähnlich wie im didaktischen Kontext thematisiert - für eine Art Ganzheitlichkeit.

Int: mhm mhm und wie hast du versucht deine Diskussionspartnerin von deiner Meinung zu überzeugen? welche Mittel und Strategien hast Du verwendet?

S112: ach Strategie ## die Strategie bei mir ist an für sich #
dass man immer Beispiele sucht und meine speziell dass man halt extreme Beispiele sucht
dass mer eben Sachen von Politikern oder so aufgreift #
wie zum Beispiel an so=m CDU-Politiker der gesagt hat die Endlösung der Asylantenfrage
kann nich sein dass die Lager mit Stacheldraht umzäunt werden und so und so Sachen
wo eben in so ner kurze von der Disku/ in der Kürze von der Diskussion
dass mer da eben gleich irgendwie ## äh zur Sache kommt (wachgerüttelt) wird

Beispielverwendung = Provozieren + in die Enge treiben

Sprecher 20 nimmt die Beispielverwendung des Diskussionspartners als eine Art Angriffsstrategie des Diskussionspartners wahr, bei der Provokation durch ein Szenario-Beispiel erfolgt und er versucht, indem er Sprecher 20 zur Stellungnahme bezüglich des Beispiels auffordert, ihn „in die Enge zu treiben“, d.h. den Argumentationsgang so zu gestalten, dass Zugeständnisse hinsichtlich der bisherigen Überzeugungen von S20 die notwendige Folge sind:

S20: (...) sonst hat er versucht äh na ja mich auch vielleicht etwas zu *provozieren*
oder zumindest durch dieses Fallbeispiel was wäre wenn jetzt alle Grenzen offen wären
ähm mich dadurch irgend wie in die Enge zu treiben

Beispielverwendung = Realitätsprüfung

Sprecherin 38 schildert eine Verwendung von Beispielen, bei der diese nicht im eigentlichen Sinne als Gegenbeispiele gemeint sind, sondern mit der die Realisierbarkeit und die Folgen einer Handlungsmaxime an ausgewählten Bereichen geprüft bzw. aufgezeigt wird.

Int: was glauben sie wollte ihre Diskussionspartnerin bei ihnen bei der Diskussion erreichen bei der Diskussion?

S38: ja sie wollte auch erst mal abklopfen wo ich stehe auf welcher Position ich stehe
und ich hatte eher den Eindruck dass sie eher noch großzügiger noch noch permissiver is
in ihrem/ in ihrer Einstellung also Ausländerstop oder nich also dass sie eher sagen würde
na ja könn schon reinkommen und so und so viele ja richtig stimmt jetzt erinner ich mich

dass sie dass sie also schon sacht na ja so lange es geht und fast bis zur Schmerzgrenze können wir aufnehmen und da hab ich eigentlich ja auch gesacht
nee also das das seh ich nich ganz so
und ich hab dann versucht eben mit dem mit dem Beispiel Wohnungen und Arbeitsplätze und soziale Absicherung und so weiter versucht sie da so=n bisschen zu überzeugen oder ihr zu zeigen dass das vielleicht doch nich so ganz ohne weiteres geht

Beispielverwendung = Gültigkeit durch „eigene Empirie“ belegen

Wie schon zuvor erwähnt, sieht Sprecherin 75 die Beispielverwendung des Diskussionspartners als Versuch an, ganz prinzipiell den Gültigkeitsanspruch des Gesagten zu belegen, nämlich „dass er halt im Recht ist und dass es das Richtige ist, was er denkt“. Diesen Anspruch kann er aus der Sicht von Sprecherin 75 tatsächlich durch die Beispiele untermauern, weil seine Beispiele aus dem eigenen Erleben kommen, sozusagen persönliche Empirie darstellen – die der Sprecherin selbst fehlt:

- Int: er wollte schon dass du also äh äh seine Meinung übernimmst äh äh welche Mittel und und Strategien hat er dazu verwendet um das zu (---) rum zu kriegen?
S75: *ja ich glaub einfach mit seinen Beispielen die er dann gebracht hat also (---) verdeutlichen wollt dass er da halt im Recht ist und dass es eigentlich das Richtige ist was er denkt weil er hat ja des schon selbst gesehen und hat des halt kann des nachweisen und ich red da mehr aus der Luft vielleicht dann*

Beispielverwendung = den Diskussionspartner „ins Schwimmen bringen“

Sprecherin 22 benennt die Wirkung ihrer Beispiele, die darin besteht, dass sie – aus ihrer Perspektive – die Position des Diskussionspartners tatsächlich erschüttern und eine Meinungsänderung bewirken konnte. Erreicht hat sie dies ihrer Ansicht nach durch ein einfaches Muster, nämlich „ihm n Beispiel zu nennen und äh dazu seine Meinung zu hören“. Interessanterweise bestätigt, wie oben schon erwähnt, Sprecher 21 diesen Eindruck.

- Int: wie haben sie versucht ihren Diskussionspartner von ihrer Meinung zu überzeugen? welche Mittel und Strategien haben Sie dabei verwendet?
S22: *indem ich ihm Fragen gestellt hab # äh # ja wo ich seine Argumente hörn wollte als ganz konkret un ich hab dann ich hab ihn dann auch auf Beispiele angesprochen # und grade an dem Beispiel is/ also hatt # ich dann so den Eindruck er kam also n bisschen ins Schwimmen und hat mir eigentlich dann zugestimmt hat dann sich eher meiner Meinung angeschlossen*
Int: was glauben sie welche ihrer Mittel oder Strategien bei Ihrem Diskussionspartner gewirkt haben?
S22: *ihm n Beispiel zu nennen # und äh dazu seine Meinung zu hören*

8.5.6. Zusammenfassung

Durch die Auswertung lässt sich belegen, dass „Beispiel“ und verschiedenen Formen und Funktionen von Beispielverwendung bei den befragten Sprecherinnen und Sprechern Teilnehmerkategorien sind, die bewusst und explizierbar sind (d.h. nicht nur „knowing how“, sondern sogar „knowing that“ liegt vor). Beispiele spielen beim Argumentieren im Gespräch eine wichtige Rolle, Beispielverwendung wird von den befragten Diskussionsteilnehmern und -teilnehmerinnen im Anschluss an die Diskussion auffällig häufig thematisiert. Verschiedene Qualitäten von Beispielen werden benannt und beispielbezogene Funktionen,

Wirkungen und Strategien geschildert, ohne dass dies in irgendeiner Weise durch die Interviewer explizit erfragt wurde. Beispiele werden von den Kommunikationsteilnehmern als ein Mittel der Überzeugung betrachtet, wobei Wirksamkeit und Angemessenheit unterschiedlich beurteilt werden.

Darüber hinaus zeigt sich die hervorgehobene Rolle von Beispielen beim Diskutieren auch daran, dass verschiedene *Arten* von Beispielen und Beispielaktivitäten *bewusst* und differenziert wahrgenommen und eingesetzt werden. Kategorien und Begrifflichkeiten aus der Rhetorik und Argumentationswissenschaft werden teilweise auch von den befragten Sprecherinnen und Sprechern selbst verwendet. Alltagsdiskurs und fachlicher Diskurs scheinen nicht streng getrennt, sondern teilweise verwoben zu sein.

Einzelne Beobachtungen scheinen mir besonders bemerkenswert, etwa, dass bei den Befragten der Stellenwert von Beispielen, die auf eigener Erfahrung und Beobachtung beruhen, weitgehend unumstritten ist. Sie gelten fast immer als authentischer, unangreifbarer Beleg oder Beweis für die Gültigkeit oder Angemessenheit dessen, wofür sie stehen. Auch scheinen die „Eigenbeispiele“ prinzipiell eine häufig auftretende Form des Beispiels im untersuchten Kontext zu sein (vgl. dazu auch Kapitel 6.2.2.). Ebenfalls deutlich konturiert ist – sofern es erwähnt wird – die Funktion des Gegenbeispiels.

Neben vielen positiven Bewertungen fallen vor allem einige prinzipiell negative Bewertungen des Beispielgebrauchs auf. Die befragten Diskussionsteilnehmer stellen hier heraus, dass Beispiele ja nicht das „Eigentliche“ sind, worum es geht, sie bringen also die traditionelle, von Buck (1989) kritisierte Rangordnung zum Ausdruck. Bei der Rede über das Allgemeine, für das die Beispiele stehen, wird einerseits häufig ganz pauschal auf „die Meinung“ oder „die Einstellung“ des jeweiligen Sprechers bzw. Diskussionspartners Bezug genommen, andererseits haben einige Befragte retrospektiv scheinbar genaue Erinnerungen daran, um welche Handlungsmaximen oder Behauptungen es in der Beispielinteraktion ging.

Deutlich wird in verschiedenen Befragungstranskripten auch die emotionale Kraft, die in Beispielen steckt und die ja von einigen Befragten auch explizit thematisiert wird. Die Befragung macht deutlich, dass in der Sicht der Diskussionsteilnehmer Beispielverwendung Emotionen erzeugen kann, sowohl aufgrund des Beispielinhaltes als auch als umstrittenes Mittel des Argumentierens. Das Wecken von Emotionen, das „affective loading“, scheint bisweilen sogar eine Strategie zu sein, wenn mit Beispielen – ganz ähnlich wie im Sinne eines rhetorischen *movere* – provoziert oder der Diskussionspartner „wachgerüttelt“ werden soll.

Für meine eigenen Analysen war methodisch wichtig, dass auch aus der Sprecherperspektive verschiedene beispielverwendende Handlungen wahrgenommen werden, die in Kapitel 7 entwickelte Typologie der beispielverwendenden Handlungen und Interaktionsmuster wird durch die Teilnehmerperspektive plausibilisiert.

9. ANALYSE-ERGEBNISSE IV

Ausgewählte Aspekte des Beispielverwendens im Gespräch

Im folgenden Kapitel werden Einzelanalysen vorgestellt, bei denen die untersuchten Gesprächsteile nun nicht mehr unter den Blickwinkel einer (auf die Sequenzialität der beispielkonstitutiven Handlungen bezogenen) Typologie vorgeführt werden (wie in Kapitel 7 geschehen). Hier werden vielmehr einzelne funktionale Verwendungsaspekte, die verschiedene kommunikative Ebenen betreffen, in den Fokus gestellt. Die Analysen aus Kapitel 7 sollen durch diese Analysen ergänzt werden, bei denen die - in der interdisziplinären Betrachtung gewonnenen - Erkenntnisse über das Beispiel im Sinne der „Deutungskalküle“ ebenfalls einfließen.

9.1. Aristoteles im Alltag:

Was Meerschweinchen und Vögel gemeinsam haben

Argumentieren mit „historischen“ Fällen, die allerdings aus dem privaten Leben stammen, ist nach den Beobachtungen im Korpus ein zentrales Verfahren der Alltagsargumentation. Mit dem „Deutungskalkül“ der Aristotelischen Beispielargumentation bzw. mit dem „Niveauschluss“ im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca (2004) lässt sich auch in der natürlichsprachigen Situation das Interaktionsgeschehen systematisch als musterhaft interpretieren. Ein „intuitives Aristoteles-Verfahren“ lässt sich in den Mutter-Tochter-Gesprächen mehrfach beobachten, interessanterweise immer beim gleichen Thema, der Haustierhaltung. Dabei geht es jedes Mal um eine klare Quaestio, nämlich ob die Tochter ein bestimmtes Haustier bekommen darf oder nicht. In allen analysierten Fällen gab es zuvor bereits einmal ein anderes Haustier bzw. ein Pflegetier im Haushalt. Die Mütter führen in allen Gesprächen unentwegt Argumente an, die gegen das Halten des gewünschten Tieres sprechen. In allen analysierten Transkripten ziehen die Mütter dabei einen „historischen Fall“ von Haustierhaltung zur Argumentation heran. Sie handeln offensichtlich ganz im Sinne von Aristoteles, der sagt, dass „für gewöhnlich (...) das, was geschehen soll, dem Geschehenen ähnlich“ ist (Rhetorik, Buch II, Kap. 20, 1394a) und wir deshalb „aus dem Geschehenen *weissagend das Zukünftige*“ (Rhetorik, Buch I, Kap. 9, 1368a, Hervorh. H.R.) beurteilen können – genau dies scheinen auch die Mütter anzunehmen.

Aus den früheren Erlebnissen mit Haustieren, den „historische Fällen“ von Haustierhaltung, wird immer die gleiche allgemeine Regelhaftigkeit abgeleitet, nämlich dass die pflegerische Arbeit an der Mutter „hängenbleiben“ würde (also eine induktiv gewonnene Verallgemeinerung) und die Erwartung verdeutlicht, dass dies auch bei einem neuen Haustier so sein werde („deduktive“ Anwendung auf den zu beurteilenden Fall).⁸⁰ Für die Töchter ist es ziemlich

⁸⁰ Zur Erinnerung sei hier noch einmal das bei Aristoteles angeführte Beispiel vorgestellt:

„So wenn man sagt: *Dionysius trachtete, indem er eine Leibwache forderte, nach der Tyrannis; denn auch Peisistratos forderte von ihm mit der gleichen Absicht eine Leibwache, und als er sie erhalten hatte, wurde er Tyrann; ebenso Theagenes in Megara*; desgleichen dienen alle anderen, von denen man weiß, als Beispiel für das Ansinnen des Dionysius, von dem man noch nicht weiß, ob er für den gleichen Zweck seine Forderung stellte. Alle diese [Beispiele] aber fallen unter den gleichen allgemeinen Satz: *Wer nach Gewaltherrschaft trachtet, fordert eine Leibwache.*“ (Rhetorik, Buch I, 1357b, S. 18f.)

schwierig, gegen die „Aristotelische“ Mutter-Argumentation Einwände zu formulieren, im Folgenden werden die einzelnen Interaktionen genauer analysiert.

9.1.1. Fall 1: Was Vögel mit Meerschweinchen und Hunden gemeinsam haben

Im folgenden Fall geht es darum, dass die Tochter gerne ein Meerschweinchen halten möchte. Zu Beginn reden Mutter und Tochter darüber, was ein Meerschweinchen alles braucht, und ob man ein Meerschweinchen auch im Zimmer der Tochter herumlaufen lassen könnte, danach folgt die hier betrachtete Interaktion aus EK 124:

- 01 M: und ich darf hinterherjage
02 T: ("LACHT") nein * ich mein ich bin ja dabei ich bin ja nicht weg
03 M: ja und * du bist morgens in der schul bis mittags um halb zwei
04 T: dann ist er drin im käfig
05 M: *ja und wer versorgt das tierche ** #du# ("FRAGEND")*
06 T: morgens
07 M: ja: * morgens um halb sieben wenn du aufstehst ja ** nein **
08 sag ich dir ganz ehrlich ** *überleg * wir hatten=einen vogel *2**
09 *bis er gestorbe ist ** wer hat ihn gepflegt * wer hat=ihm zu esse gebe*
10 T: ich mein * DER vogel der war irgendwie ein bisschen * ich weiß nicht der war
11 M: das war=ein liebes tierle
12 M: ja
13 T: ja=ein liebes tier war=es
14 T: aber man hat=es nicht anfassen können
15 M: ja gut * und du meinst ein meer| wegen=dem anfassen willst=du jetzt ein
16 meer[schweinche habe]
17 T: [wenn man den an]gefasst hat * hat er gepiekt und gepfetzt
18 M: ja und meinst das äh macht ein meerschweinchen nicht **
19 die könne auch ganz schön zubeiße
20 T: kann=es in die hand
21 M: ja und nachts fange die an lebhaft zu werde hab ich gehört
22 T: dann stell ich=den=raus
23 M: ja wohin
14 T: auf den gang

In diesem Mutter-Tochter-Gespräch ist das Argumentationsziel der Tochter klar, sie möchte der Mutter eine Erlaubnis abringen, ein Tier zu halten – dies ist der strittige Fall. Nachdem die Haltungsbedingungen für ein Meerschweinchen erörtert worden sind, wirft die Mutter das Problem der Versorgung des Tieres auf, indem sie die Frage stellt (Zeile 5):

*ja und wer versorgt das tierche ** #du# ("FRAGEND")*

In der Frage scheinen (aufgrund des durch Pause abgesetzten, fragenden „du“) bereits Zweifel daran ausgedrückt, dass die Tochter die Versorgung übernimmt. Die Tochter antwortet auf die Entscheidungsfrage mit der Angabe eines Zeitpunktes, zu dem sie das Tier versorgen will („morgens“). Dies nimmt die Mutter in einer ironisch deutbaren Äußerung (eingeleitet durch ein gedehntes *ja:* und abgeschlossen durch ein *ja*) auf und weist damit das Versprechen der Tochter als unglaubwürdig, weil unrealistisch zurück (Zeile 7).

*ja: * morgens um halb sieben wenn du aufstehst ja ** nein ***

In der Folge argumentiert die Mutter „intuitiv Aristotelisch“ unter Heranziehung des „historischen Falls Vogel“ (Zeile 8-9):

überleg * wir hatten=einen vogel *2* bis er gestorbe ist ** wer hat ihn gepflegt * wer hat=ihm zu esse gebe“

Die Antwort auf die rhetorische Frage ist implizit mitgegeben: „ich“, d.h. die Mutter selbst, hat im „historischen Fall“ den Vogel versorgt. Die Mutter fordert die Tochter explizit auf, sich den „Fall Vogel“ in Erinnerung zu rufen, indem sie ihren Beitrag mit „überleg“ einleitet. Durch die rhetorische Frage wird zum Ausdruck gebracht: Im „Fall Vogel“ hat die Mutter das Tier versorgt. Damit wird angeregt, vom „Fall Vogel“ direkt auf den „Fall Meerschweinchen“ zu schließen: Auch im „Fall Meerschweinchen“ wird die Mutter das Tier versorgen. Verstanden als alltäglicher Niveauschluss (im Sinne von Perelman / Olbrechts-Tyteca) bleibt eine induktive Verallgemeinerung (was man am „Fall Vogel“ „sehen kann“, was man aus dem „Fall Vogel lernen kann), die den Übergang vom einen auf den anderen Fall ermöglicht, implizit. Man könnte sie etwa formulieren als „Haustiersversorgung bleibt immer an der Mutter hängen“ oder „Alle Haustiere werden von der Mutter versorgt“ o.ä. Dass die Mutter das Meerschweinchen versorgen muss, kann nun als gesicherte, auf die Erfahrung aus dem „historischen Fall“ basierende „Tatsache“ gelten und argumentativ „weiterverwendet“ werden (z.B. – modelliert im Rahmen eines Toulmin-Modells als „data“ – um die Konklusion zu begründen, dass die Tochter kein Meerschweinchen halten darf).

Interessanterweise greift aber hier die Tochter den Schwachpunkt einer solchen Argumentation mit Fällen intuitiv auf. Sie versucht, die Ähnlichkeit der Fälle in Frage zu stellen, sie versucht, den Vogel als eine ganz andere Art von Haustier als das gewünschte, zukünftige Meerschweinchen zu charakterisieren: Sie fängt an, den verstorbenen Vogel gegen das Meerschweinchen abzugrenzen. Sie sucht nach einem passenden Ausdruck, mit dem der Unterschied beschreibbar wäre (Zeile 10):

ich mein * DER vogel der war irgendwie ein bisschen * ich weiß nicht der war“

Die Verwendung von „irgendwie ein bisschen“ kann m.E. hier verstanden werden als eine vorausgeschickte Abmilderung eines geplanten negativen Urteils. Auch die Mutter deutet dies offensichtlich als den Versuch, den Vogel im Vergleich zum Meerschweinchen abzuwerten und hält dagegen (Zeile 11):

das war=ein liebes tierle

Dies kann die Tochter natürlich nicht bestreiten, fährt aber mit ihrer Linie fort, indem sie zwar einräumt „ja=ein liebes tier war=es“ (Zeile 13). Sie beschreibt dann jedoch, eingeleitet mit einem adversativen „aber“ den Vogel hinsichtlich der Eigenschaften, die ihn vom Meerschweinchen unterscheiden (Zeile 14 / Zeile 17):

aber man hat=es nicht anfassen können

wenn man den angefasst hat * hat er gepiekt und gepfetzt

Die Mutter versucht dann zwar noch, den Vogel dem Meerschweinchen von seinen Eigenschaften her wieder anzunähern, indem sie über Meerschweinchen sagt: „die könne auch ganz schön zubeiße“ (Zeile 19) geht aber dann zu anderen Nachteilen der Meerschweinchenhaltung über.

Zunächst scheint die Strategie der Tochter also erfolgreich, über die Ähnlichkeit der Fälle zu verhandeln, das Argument der Versorgung des Tieres ist dann eine Zeitlang kein Thema mehr, bis ein neuer strittiger Fall, der ernsthaft verhandelt wird, auftaucht. Es geht darum, ob die Tochter einen Hund bekommen kann, die dazwischen thematisierte Katze ist wegen der Allergie der Mutter schnell als mögliches Haustier ausgeschieden. Mutter und Tochter

diskutieren nun, ob es möglich wäre, einen Hund zu halten – dies ist in diesem Abschnitt also der strittige Fall. Ganz ähnlich wie im „Fall Meerschweinchen“ wird die Frage der Versorgung thematisiert, diesmal behauptet die Mutter allerdings explizit, dass die Hundepflege an ihr hängenbleiben würde:

- 01 M: tja die können sich ja ein kleine hole aber ich mir tut das leid
 02 wenn ich hier drin ein hund hab der kein richtige auslauf hat und nichts
 03 * UND * *wer tut ihn pflege * wer geht mit ihm gassi * wer macht alles **
 04 M: *wer ist immer [um den hund rum]*
 05 T: [ja ich muß ja mor]gens in die schul
 06 M: ja siehst=du aber HALTE willst du so was
 07 T: wenn ich zurückkomm * kann ich ja äh mit ihm gassi gehe
 08 M: ja und wann stinkt dir das * irgendwann wenn du=deine aufgabe
 09 nicht fertig hast * und ein haufen arbeit auf hast *
 10 dann kommt der hund zwischenrein und irgendwann hängt dir das da oben *
 11 *und wer hat die arbeit * die mutter *4* der braucht seine pflege wie ein kind ***
 12 *und wie willst=du das mache * du willst ihn habe aber ich muß ihn mache ***
 13 es geht also gar nichts irgendwie

Ganz explizit formuliert die Mutter hier (Zeile 11): „und wer hat die arbeit * die mutter“. Dass mit einem Hund immer die Mutter die Arbeit hat, will sie, wiederum durch Rückgriff auf einen historischen Fall, argumentativ absichern. Sie zieht den „historischen Fall Bessie“ (vermutlich ein „Besuchshund“) heran:

- 14 T: oder wir machen=es so ("RÄUSPERN")
 15 M: *du weißt wie das war wie wir die bessi da gehabt hatten ***
 16 *wer ist zum schluß immer fortgegangen mit=ihr weil sie viel fort mußte * ich*
 17 T: ich aber AUCH
 18 M: ja mittags einmal
 19 T: JA gerade weil
 20 M: und wenn ich dich fortgeschickt hab
 21 T: ja
 22 M: und * und äh * du dann mürrisch
 23 M: dann * fortgegangen bist und wie war=es abends abends um zehn
 24 hat die noch einmal raus gemußt
 25 T: dann bin ich auch fortgegangen
 26 M: du
 27 T: ja
 28 M: dein vater
 29 T: mit meinem vater
 30 M: ("LACHT")
 31 T: warum stimmt doch

Auch hier wird aus der „Bessi-Erfahrung“ wieder (trotz der Einwände der Tochter) die „Regel“ abgeleitet, dass die Mutter die Arbeit hat; es wird allerdings um die „historische Wahrheit“ des Beispielfalls gerungen. Nachdem die Mutter noch weitere Gründe gegen die Hundehaltung ins Feld geführt hat, endet die Diskussion wieder beim Meerschweinchen, das die Mutter ganz am Schluss nicht mehr völlig als Haustier ausschließt. Abschließend formuliert sie noch einmal das zentrale Thema in Bezug auf die Haustierfrage, nämlich die Notwendigkeit der Versorgung des Tieres und leitet aus Beispielen ab, dass dies eine allgemeine Anforderung, unabhängig von der Tierart, sei:

- 01 M: (...) wenn du dir so überlegst * was * willst ein hund * oder ein has
 02 es gibt einfach kein tier wo du nicht pflege muß * ne *3*
 03 und wenn du ein tier willst dann muß du halt da dafür Sorge

meiner Grundsatz der „genauso“ auf den Fall „Fall Hund“ oder den „Fall Katze“ anwendbar ist, und der hier wieder typischerweise implizit bleibt und in etwa ausdrückbar wäre durch den Satz „Die Pflege von Haustieren bleibt – nach einer ersten Phase der Begeisterung – immer an den Eltern hängen“.

Als die Tochter, nachdem die Mutter zusätzliche Argumente ins Feld geführt hat, die gegen die Hundehaltung sprechen, den Wunsch nach einer Katze äußert, zieht die Mutter erneut den „Fall Vögel“ heran. Auch hier wird der Vorgang der Übertragung expliziert, das Ungesagte, das man aus dem „Vogel-Fall“ lernen kann, wird auf den strittigen Katzenfall angewendet: „das geht ab wie bei den Vögeln“ formuliert die Mutter in Zeile 10 im nächsten Gesprächsausschnitt:

- 01 M: nein es dreht sich ja jetzt nicht allein ums wegbringen beim urlaub
02 aber ein hund kommt mir niemals ins haus
03 T: dann eben eine=katze
04 M: nein katze auch nicht
05 T: wieso nicht
06 M: weil katzen RIEchen
07 T: ach aber nicht so arg wie [hamster oder so]
08 M: [und haaren wie] verrückt *1*
09 *und dann ist das katzenklo und und alles drum und dran mit dem sauber machen*
10 *ich hab dir gesagt das geht ab wie bei den vögel auch die hast ein oder zwei mal*
11 *sauber gemacht und dann hat=sich=das gehabt*
12 T: aber ich mach meine vögel auch oft genug allein sauber
13 M: ja wenn man das fünf mal gesagt hat * und dann
14 M: machst du=es ab und zu [mal]
15 T: [aber] ich mach es ja nächstens
16 M: nein also das thema ist für mich abgehakt
17 M: weder [hund] * noch katz
10 T: [oh]
11 T: bitte
12 M: #mhm# ("VERNEINEND")
13 T: ich geh auch mit=dem hund runter
14 M: a ja das glaub ich ja die erste zwei drei mal und dann ist das vorbei

Die Tochter lässt nicht locker und bittet erneut um einen Hund. Die Mutter bleibt bei ihrer Ablehnung und behauptet, die Tochter würde sich nicht um den Hund kümmern, sobald der Reiz des Neuen verflogen sei:

- 15 T: och im wertkauf da hab ich so=einen süßen
16 T: dackel gesehen [bitte]
17 M: [die sind] alle süß
18 T: hm
19 M: wenn sie klein sind
20 T: man kann ja auch einen hole der wo nicht größer wird ein zwergdackel
21 M: es spielt ja keine rolle ob er jetzt klein ist oder groß
22 solange es neu ist ist es was tolles und dann gehst auch mit ihm runter
23 und wenn wir den ein weilchen haben * und dann ist das vergesse
24 T: ("STÖHNT")
25 M: ob das arme vieh dann runter muß oder nicht das juckt dich dann nicht
26 M: [ehrlich]
27 T: [aber ich geh ja mit]
28 M: [ja heike]
29 T: [dem runter]
30 M: *ich seh es auch bei deine andere kindern im haus*

31 *die auch absolut=einen * hund habe wollten **
 32 *da ging das mädel auch drei viermal mit runter*
 33 *wen siehst=du heut mit ihm laufen die eltern*
 34 T: na bei mir ist es was anderes
 35 M: a du bist auch nichts anderes [wie] andere
 36 T: [hm]
 37 M: kinder das wär bei dir genauso dasselbe **
 38 M: [ne]
 39 T: [bitte]
 40 M: also ich tät sage das thema lassen wir unter den tisch fallen mit hund und so
 41 T: och bitte
 42 M: #hmhm# ("ABLEHNEND")
 43 T: ("STÖHNT")
 44 M: da ist nichts zu mache

Nachdem die Tochter das Zutreffen der Behauptung bestreitet, zieht die Mutter zur Absicherung ihrer Prognose im „Fall Hund“ zusätzliche „historische Fälle“ aus dem Haus zur Beweisführung aus Erfahrung heran. Sie geht nun auf Fälle ein, die nicht nur zur übergeordneten „Gattung“ der Fälle von Haustierhaltung gehören, sondern sogar Fälle der gleichen Art sind, nämlich Fälle von Hundehaltung auf Wunsch von Kindern. Zunächst macht sie klar, dass sie viele Fälle dieser Art von Hundehaltung kennt und sich auf eine breite empirische Basis und auf eigenen Beobachtung stützen kann:

ich seh es auch bei deine andere kindern im haus die auch absolut=einen * hund habe wollten

Als konkretes Beispiel wird der Fall eines bestimmten „Mädchens“ geschildert, das auch einen Hund wollte und bei dem beobachtbar ist (Zeile 33):

wen siehst=du heut mit ihm laufen die eltern

Unausgesprochen bleibt das verallgemeinerte Prinzip, das sich in diesem historischen Einzelfall zeigt, und das entsprechend auch für alle zukünftigen Fälle von „Hundehaltung auf Kinderwunsch“ gilt: Am Ende übernehmen in allen Fällen die Eltern die Arbeit. Dies trafe, wie schon explizit zuvor behauptet, auch zu, wenn die eigene Tochter einen Hund bekommen würde.

na bei mir ist es was anderes

kontert die Tochter jedoch in Zeile 34 und versucht damit, sich als eine andere Art von Fall zu etablieren und zweifelt damit die Grundlage einer solchen Argumentation an, nämlich die Ähnlichkeit der Fälle (die ja bei der „Aristotelischen“ Beispielargumentation eine Bedingung ist). Damit kommt sie bei der Mutter jedoch nicht durch, die auf ihrer Weltsicht beharrt, in der alle Kinder gleich sind und damit die Ähnlichkeit aller Fälle von „Tierhaltung auf Kinderwunsch“ als gegeben vorausgesetzt werden kann (Zeile 35, 37):

a du bist auch nichts anderes wie andere kinder das wär bei dir genauso dasselbe

Die Mutter bleibt bis zum (im Transkriptausschnitt oben fast schon erreichten) Ende der Diskussion bei ihrer Position und ist strikt gegen Hundehaltung und auch gegen jede andere Art von Haustierhaltung eingestellt.

9.1.3. Fall 3: Mucki und Anka – ein fehlgeschlagener Versuch der Argumentation mit „historischen Fällen“

Ganz ähnlich wie in den beiden obigen Fällen versucht die Mutter in EK 126, die Tochter vom Hund abzubringen, nämlich indem sie aus dem Fall „Zwergkaninchen Mucki“ und dem Fall „Gasthund Anka“ induktiv zu verallgemeinern versucht, dass die Tochter sich nicht ausreichend um anvertraute Tiere kümmere und am Ende sie selbst die Tiere versorgen müsse. Sie möchte also, wie in den zuvor analysierten Fällen, die Generalisierung „Am Ende macht Mama die Arbeit“ auf den Hundewunsch als strittigen Fall anwenden und ihre Entscheidung, d.h. ihre Ablehnung, damit begründen und rechtfertigen. Hier jedoch ist die Mutter mit ihrer Argumentation nicht erfolgreich. Im Folgenden zunächst der Transkriptausschnitt im Zusammenhang:

- 01 T: also ich möcht einen=hund haben#
02 M: ja lisa hast es dir jetzt mal gut überlegt
03 T: ja
04 M: weißt=du das ist nämlich so mit einem=hund *
05 du weißt ja das ich tiere sehr gerne hab und vor alle dinge hunde
06 das weißt=du ja ne * #das=weißst du# ("FRAGEND")
07 T: ja
08 M: den mucki haben wir schließlich schon unser zwergkaninche *
09 aber mit=dem hund ist es halt so kind
10 guck ein=mal * ein hund braucht sehr viel pflege * mehr wie der mucki *
11 *hast=du heute nach dem mucki schon geguckt*
12 T: ja
13 M: so was hast=du=denn bei dem schon gemacht
14 T: haferflocken und grüne rollis rein
15 M: hast=du schon rein
16 M: na ja gut aber sauber gemacht hab ich ihn gestern * ne *
17 *und wenn morgens die anka um sieben schon raus muß wenn=man ferie hat*
18 M: *wer geht dann mit [ihr]*
19 T: [ich]
20 M: ich * [ich]
21 T: [ich] * ich
22 M: aber das weißt=du daß ich dann geh na ja dann ist es halt so kind du
23 muß halt jetzt überlege guck=ein=mal wenn=wir in den urlaub fahre wolle ** ja *
24 können=wir bloß dahin fahre wo man den hund mitnehmen muß
25 weil den=hund möchte ich nicht weggeben dann *
26 und du doch auch nicht willst den doch bei dir haben oder
27 T: tja

Die Mutter führt gleich zu Beginn das Thema „Pflege und Versorgung“ ein und betont – durch Vergleich mit dem Hasen Mucki – den hohen Pflegeaufwand für einen Hund

guck ein=mal * ein hund braucht sehr viel pflege * mehr wie der mucki *

Daran schließt sie direkt eine Frage an (Zeile 11):

hast=du heute nach dem mucki schon geguckt

Die Tochter antwortet mit „ja“ und die Mutter verlangt eine Spezifizierung der „Mucki-Arbeiten“, die die Tochter erledigt hat:

- 13 M: so was hast=du=denn bei dem schon gemacht
14 T: haferflocken und grüne rollis rein

15 M: hast=du schon rein

Die Mutter hat offensichtlich schon bei ihrer ersten Frage erwartet, dass die Tochter beken-
nen muss, sich noch gar nicht um Mucki gekümmert zu haben. Sie wirkt erstaunt, dass die
Tochter schon nach dem Hasen „geguckt“ hat („so“) und auch die Tatsache, dass die Tochter
alle Fütterungsarbeiten (inklusive „grüne rollis“) erledigt hat, scheint nicht ihren Erwartun-
gen zu entsprechen. Das Thema Füttern schließt sie mit einem „na ja gut“ ab und setzt adver-
sativ (beginnend mit „aber“) dagegen, dass sie die aufwendigere Pflegearbeit machen
musste:

na ja gut aber sauber gemacht hab ich ihn gestern * ne *

Die Mutter wollte, wie die anderen Mütter, den „Fall Mucki“ heranziehen, um direkt auf den
„Fall Hund“ schließen zu können, d.h. dass auch beim Hund die Tochter die Pflegearbeiten
vergessen oder vernachlässigen würde und am Ende die Mutter diese erledigen müsse. Die
Tochter ist allerdings nicht so unzuverlässig, wie die Mutter angenommen hat. Diese kann
nur noch anführen, dass sie den „schwereren“ Teil der Arbeit übernommen habe. Aus dem
Fall Mucki kann sie aber das reine „Mutter-muss-sich-um-das-Haustier-kümmern“-Prinzip
nicht mehr ableiten, sie zieht deshalb einen neuen Fall heran, nämlich den „Hund Anka“ (der
vermutlich ein Gasthund in den Ferien ist) und stellt die rhetorische Frage (Zeile 17-18):

und wenn morgens die anka um sieben schon raus muß wenn=man ferie hat wer geht dann mit ihr

Aber auch hier scheitert sie, die Tochter beantwortet die rhetorische Frage und behauptet,
sie selbst würde gehen („ich“). Beide beharren darauf, dass sie im „Fall Anka“ das frühmor-
gendliche Gassigehen übernommen hätten. Die Mutter schließt qua ihrer Elternautorität die
Auseinandersetzung ab (Zeile 22): „aber das weißt=du daß ich dann geh“

Die Mutter lässt aber vom argumentativ offenbar nicht erfolgreichen Thema „Versorgung“
und der Argumentation mit Fällen ab und verschiebt – beginnend mit einem gliedernden „na
ja dann ist es halt so kind“ – den thematischen Fokus auf das Problem „Urlaub und Hund“,
das nun als neues Argument für die Verweigerung der Hundehaltung herangezogen wird.

9.1.4. Fall 4: Wer den Wellensittich nicht sauber macht, kann keinen Schäferhund haben

Auch im folgenden Fall werden in EK 144 Vögel, speziell hier Wellensittiche, als Vergleichsfall
herangezogen. Zunächst argumentiert die Mutter gegen das Halten eines Schäferhundes, sie
führt explizit an, dass sie der Tochter nicht zutraut, dass sie früh morgens das Tier ausführen
würde, weiterhin führt sie die Futterkosten und das Problem der Urlaubszeiten als
Hinderungsgründe ins Feld. Die Tochter hat allerdings jeweils eine Entgegnung parat.
Nachdem sich die Tochter nicht so leicht von ihrem Wunsch abbringen lässt, versucht die
Mutter noch einmal, an dem Punkt „Pflege des Tieres“ anzusetzen und führt den
„historischen Fall Wellensittiche“ für die Beweisführung ins Feld, im Folgenden zunächst den
Gesprächsausschnitt im Zusammenhang:

01 M: nein denice also äh

02 T: (- -)

03 M: *du weißt ja wir haben doch die wellensittiche gehabt wie*

04 *ist denn das daß mit [- -]*

05 T: *[wellensittiche] und schäferhund sind was*

06 T: *ganz anderes*
 07 M: *ja siehst=du * wellensittiche da (-) bloß den käfig sauber machen müssen*
 08 *einmal die woche ** und wer hat denn das gemacht*
 09 T: *ich*
 10 M: *du*
 11 T: *meistens [ja]*
 12 M: *[ja] meistens*
 13 M: *udo wollt=es ja auch machen * und wer hat es dann gemacht * ich ne ***
 14 *nein #ähäh# ("VERNEINT")*
 15 T: *ich will aber einen schäferhund jetzt*

Die Tochter, die scheinbar vorausahnt, worauf die Anführung des „Falles Wellensittiche“ zielt, unterbricht hier die Mutter und versucht, die Ähnlichkeit der Fälle in Abrede zu stellen (Zeile 5-6, ähnlich wie die Tochter beim „Fall Meerschweinchen“):

wellensittiche und schäferhund sind was ganz anderes

Die Mutter gibt zwar zu, dass der Wellensittich „anders“ ist, aber nur insofern, als er sogar noch weniger Pflegeaufwand bedeute als der gewünschte Hund, so dass (und dies bleibt implizit) das, was hinsichtlich des Pflegeaufwands für die Wellensittiche gilt, auf jeden Fall übertragbar auf den „Fall Hund“ ist. Wie schon in den zuvor analysierten Fällen gezeigt, wird auch hier am „historischen Fall Wellensittiche“ implizit ein als typisch und verallgemeinerbar angesehenes Prinzip der Haustierhaltung aufgezeigt. In der Darstellung der Mutter endet die Haustierhaltung (trotz Einschränkungen und Widerspruch durch die Tochter) im „Fall Wellensittiche“ wieder damit, dass die Mutter die Pflegearbeit übernimmt (Zeile 13):

*udo wollt=es ja auch machen * und wer hat es dann gemacht * ich ne ***

Anschließend lehnt sie in Bezug auf den strittigen Fall „Schäferhund“ die Bitte der Tochter ab. Das verneinende „nein#ähäh#“ (Zeile 14) signalisiert die – durch die „Lehre“ aus dem Wellensittich-Fall begründete – Ablehnung des Schäferhund-Wunsches. Die Tochter akzeptiert die Ablehnung jedoch nicht und die argumentative Auseinandersetzung geht weiter.

9.1.5. Fall 5: Alle Tiere riechen, auch Wüstenspringmäuse

Wie schon in Kapitel 7 kurz angesprochen, ist auch im Gespräch EK 59, in dem es darum geht, dass die Tochter Wüstenspringmäuse halten möchte, in der (ablehnenden) Argumentation der Mutter die Aristotelische Grundstruktur zu erkennen. Allerdings geht es hier nicht direkt um das Thema Pflege des Haustieres, sondern um eine – möglicherweise vorhandene – unerwünschte Eigenschaft, nämlich dass Wüstenspringmäuse schlecht riechen würden. Im Folgenden zunächst der Gesprächsausschnitt:

1 T: [LACHT] ich hab es in diesem einen heft
 2 gelesen daß man * in ihrem ähm ** WOHNhaus nur einmal im monat
 3 säubern bräuchte was ich auch nicht * ganz glaube aber *
 4 T: [das] könnte man ja dann vorher machen *2*
 5 M: [-]
 6 T: und [die oma müßt]
 7 M: [(- -) die armen] viecher einen monat in ihrem dreck lassen?
 8 T: ja wir fahren ja nich einen monat!
 9 M: mh oder vierzehn tage
 10 T: die oma kann sie ja dann füttern oder [nich?]

11 M: [mh]
 12 T: [LACHT]
 13 M: * also ich hab ich schon weiße mäuse * erlebt [wie leute]
 14 die in der wohnung hatten ich hab auch schon hamster erlebt *
 15 und man kann noch so sauber sein das RIECHT einfach und deswegen
 16 [bin ich]
 17 T: [nee also des] riecht bei denen eben NICHT ** des steht nämlich
 18 auch im buch * [steht=s auch] drin
 19 M: [ja:] kann lange was drinstehn *
 21 M: aber wenn du so=n viech im haus hast *n hund riecht ne katze riecht*
 22 alle tiere riechen *
 23 M: [und]
 24 T: [es] es is ja dann nur in meinem zimmer!

Eines der Argumente der Mutter, das gegen die Haltung von Wüstenspringmäusen spricht, ist, wie oben erkennbar, die Geruchsbelästigung, die angeblich jede Art von Haustier mit sich bringt. Dies leitet sie aus Erfahrungsbeispielen ab, die sie der explizit formulierten generellen Behauptung voranstellt. Sie führt an, dass sie bereits weiße Mäuse und Hamster „erlebt“ habe und leitet daraus ab (Zeile 15):

und man kann noch so sauber sein das RIECHT einfach

Implizit ist schon bei der ersten induktiven Verallgemeinerung durch den Gesprächskontext und die insgesamt eindeutig ablehnende Gesamthaltung der Mutter zur Wüstenspringmausfrage klar, dass die Behauptung „das riecht einfach“ auch auf den strittigen Fall der Maus anwendbar ist. Da das „Riechen“ negativ bewertet wird (und deshalb zu vermeiden ist) dient das Zutreffen der Regelmäßigkeit auf den strittigen Fall dazu, die Entscheidung zu begründen, dass eben keine Wüstenmaus ins Haus darf: Es ist bewiesen, dass eine Wüstenspringmaus riecht, und dies ist der Grund für die Ablehnung. Die Mutter leitet ihre Generalisierung auch aus unbestreitbar ähnlichen „Fällen“, die zur gleichen Gattung gehören – nämlich alle Fälle von Kleintierhaltung im Käfig sind – ab. Die Tochter jedoch versucht, der Anwendung der Verallgemeinerung auf die Wüstenspringmäuse zu widersprechen und die Wüstenspringmäuse als Ausnahmefall unter den Kleintieren zu etablieren, der nicht mit anderen Kleintieren vergleichbar ist (Zeile 17-18):

nee also des riecht bei denen eben NICHT ** des steht nämlich auch im buch * steht=s auch drin

Die Mutter spricht dieser auf „Bücherwissen“ beruhenden Aussage die Glaubwürdigkeit ab („kann lange was drin stehen“, Zeile 19) und setzt dem theoretischen „Bücherwissen“ den induktiven Erfahrungsbeweis entgegen (Zeile 21/22):

aber wenn du so=n viech im haus hast *n hund riecht ne katze riecht* alle tiere riechen

„so=n viech“ nimmt referentiell auf die vorerwähnten Wüstenspringmäuse Bezug, die nachfolgende Verallgemeinerung über die „Tiere“ gilt also auch für dieses „Viech“. Die Mutter leitet erneut induktiv aus Fällen die allgemeine „Gestank-Regel“ ab. Sie nimmt diesmal aber keine Kleintiere als Verallgemeinerungsbasis, sondern zieht die Beispiele „Hund“ und „Katze“ heran. Die Spannweite der Beispiele (von winzigen Mäusen und dem kleinen Hamster bis hin zu ausgewachsenen Katzen und Hunden) rechtfertigt zusätzlich die grundlegende Verallgemeinerung auf „alle Tiere“.

Die Tochter kann der Verallgemeinerung und der Anwendung auf den Fall „Wüstenspringmaus“ nichts entgegensetzen. Sie versucht aber, das „Gestank-Argument“ als Hinderungs-

grund für die Wüstenmaus-Haltung zu entkräften, indem sie anführt, dass der Gestank sich auf ihr eigenes Zimmer beschränken würde.

In dieser Analyse wurde die induktive Verallgemeinerung und die Anwendung auf den Fall sehr deutlich an der Äußerungsoberfläche erkennbar. Das die Ablehnung der Mutter stützende Argument, dass alle Tiere unangenehm riechen, wird rhetorisch induktiv aus den Beispielen hergeleitet und ist damit in seiner Geltung kaum mehr angreifbar. Da die gewonnene Regel auf den strittigen Fall „Wüstenspringmäuse“ angewendet wird (und implizit klar ist, dass „riechen“ etwas negativ zu Bewertendes ist), kann man hier das alltagsargumentative Verfahren wiederum als die Grundstruktur einer klassischen Beispielargumentation nach Aristoteles rekonstruieren.

Beim Thema Tierhaltung scheint das Heranziehen „historischer Fälle“ aus der Familiengeschichte oder dem persönlichen Umfeld besonders beliebt zu sein. Das, was Aristoteles als rhetorische Beweisführung beschrieben hat, kann zur Erklärung der Funktion von Beispielverwendung in der verbalen Interaktion herangezogen werden. Die Reaktion der Töchter zeigt, dass diese Modellierung den Intuitionen der Interaktionsbeteiligten nahe kommt, denn die Töchter gehen in ihrer Gegenrede in den untersuchten Gesprächsausschnitten mehrmals an die Wurzeln einer solche Argumentation: Sie versuchen, die Fälle als verschieden zu etablieren, nicht als ähnliche, zur selben Gattung gehörige Fälle gelten zu lassen. Damit wäre, was am „historischen“ Fall von Haustierhaltung erkennbar wird, nicht anwendbar auf den neuen, zur Entscheidung anstehenden Fall der Haustierhaltung, da es sich – nach Ansicht der Töchter – um einen ganz neuen und andersartigen Fall handelt, auf die die an den anderen Fällen erkennbaren Prinzipien nicht anwendbar sind: Ein Hund ist eben kein Wellensittich und ein Meerschweinchen ist kein Vogel.

9.2. Beispiele dimensionieren einen Vorstellungsraum

Obwohl Beispiele keine singulären Erscheinungen sind, sind sie nicht beliebige „Stellvertreter“ für eine Kategorie, ein Prinzip o.ä. Beispiele werden nicht zufällig, wie eine Lottokugel aus dem Plexiglas-Globus, „gezogen“, sondern werden von der Sprecherin / dem Sprecher funktional für die laufende Kommunikation „gemacht“. Dies bedeutet, ein Sprecher / eine Sprecherin zieht Sachverhalte, Ereignisse, Begriffe, Personen etc. heran und macht sie intentional zu Beispielen in einer bestimmten Hinsicht. Beispiele, die auf den ersten Blick eine schlichte „Illustrationsfunktion“ zu haben scheinen, wie weglassbar und austauschbar erscheinen, haben bei genauerer Betrachtung einen entscheidenden Einfluss darauf, welche Vorstellung wir bei der Nennung eines Begriffs, bei der Veranschaulichung eines Prinzips etc. gewinnen. Beispiele bringen immer „Eigenbedeutung“ mit und sind „neben“ anderen Beispielfunktionen immer auch gleichzeitig bedeutungs- und „sinn“-explikativ. Die Wahl genau dieses Beispiels (oder dieser Beispiele) durch den Sprecher / die Sprecherin, das individuelle Beispiel in der konkreten Verwendungssituation, setzt einen spezifischen Deutungs- und Assoziationsprozess in Gang. Dies will ich im Folgenden an „dimensionierenden“ Beispielen zeigen.

9.2.1. Papst oder Mörder

Im Nachtcafé-Talk stellt der Schauspieler Mattausch seine Therapieerfahrungen dar. Er nimmt dabei auch Bezug auf die Reinkarnationstherapie und die Erzählung von Frau Kirsch, die angeblich erst durch Reinkarnationstherapie von ihrer Bulimie geheilt wurde. Mattausch zieht eine Parallele zwischen der Wirkung, die die „Entdeckung“ vorheriger Leben und das Spielen verschiedener Rollen als Schauspieler haben kann:

- 01 Mattausch: (...) aber zu frau kirsch was ich vorhin gehört habe möchte ich sagen
02 das ist schon faszinierend wie das ja auch mit einer /
03 sie identifiziert sich mit einer rolle die sie scheinbar oder wie sie meint
04 tatsächlich ähm ähm gespielt hat oder erlebt hat und ich habe
05 zum beispiel über hundertdreißig rollen gespielt verschiedene
06 ich hab päpste gespielt ich hab mörder gespielt ich hab alle
07 Backes: aber in DIEsem leben
09 Mattausch: in DIEsem leben und in diesem leben hat mir das auch sehr geholfen
10 es hat mir in diesem leben sehr geholfen verwandlungen durchzuführen

Mattausch entwickelt hier die Überlegung, dass das Hineinversetzen, die Identifikation mit verschiedenen Rollen in seinem Schauspielberuf für ihn auch hilfreich im „normalen Leben“ war (Zeile 9/10):

in DIEsem leben und in diesem leben hat mir das auch sehr geholfen es hat mir in diesem leben sehr geholfen verwandlungen durchzuführen

Über Frau Kirsch sagt er: „sie identifiziert sich mit einer rolle die sie (...) gespielt hat oder erlebt hat“ (Zeile 3/4). „Gespielt“ nimmt er wörtlich, aber nun im Sinne von „schauspielern“, wieder auf und ordnet sich selbst durch diese Wiederaufnahme und direkte Indizierung durch „ich habe zum beispiel über hundertdreißig rollen gespielt“ (Zeile 4-5) als einen weiteren Fall von denjenigen, die „Rollen spielen“ ein. Rückwirkend wird damit auch Frau Kirsch zu einem Fall unter anderen, einem Beispiel. Frau Kirsch und Mattausch selbst sind damit beide als Beispiele für Menschen etabliert, die in verschiedene Rollen geschlüpft sind und dies als hilfreich erfahren haben. Mattausch betont, dass ihm das Rollenspielen „auch“ sehr geholfen habe (Zeile 9). Erst dadurch, dass er sich zusammen mit Frau Kirsch als „Beispiel“ darstellt für „Rolle spielende Menschen“, wird eine Ähnlichkeit der Fälle konstruiert: Die Teilnahme an einer Reinkarnationstherapie und die schauspielerischen Darstellungen verschiedener Rollen in Theater und Fernsehen gehören zum selben Situationstyp. Das Besondere und Esoterische an der Reinkarnationstherapie verschwindet in dieser Perspektive, Reinkarnationstherapie erscheint als kein „echtes“ Sich-Zurückversetzen in frühere Leben, sondern als nur eine Art Sich-Hineinversetzen in Figuren wie bei einer Theaterrolle, nur eine Art Spiel.

Interessant ist aber nun, welche Beispiele Mattausch für seine „hundertdreißig Rollen“ präsentiert. AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN findet sich hier auf der Äußerungsebene als eine komplexe Nominalgruppe realisiert „hundertdreißig rollen (...) verschiedene“ (Zeile 5). BEISPIELE PRÄSENTIEREN durch die konkrete Nennung der Rollen („ich hab päpste gespielt ich hab mörder gespielt“, Zeile 6).

Die von Mattausch gewählten Beispiele sind aber, pragmatisch betrachtet, auf keinen Fall austauschbar, beliebig oder einfache „Stellvertreter“. Zum Einen wirken die Beispiele bedeutungsexplikativ, indem sie das, was Mattausch unter „Verschiedenheit“ der Rollen versteht, erläutern. Zum Anderen hat Mattausch aber mit der Wahl genau dieser Beispiele die

Reichweite seines Rollenspektrums aufgemacht: Am einen Ende der Skala steht die Rolle einer „heiligen“, hochgeachteten Person, am anderen Ende die Rolle eines verachtungswürdigen Kriminellen. Viele Assoziationen auf verschiedenen Ebenen können sich durch die Kontrastierung Papst vs. Mörder beim Rezipienten ergeben. Die Beispiele verdeutlichen das sehr große „Ausmaß“ der Verschiedenheit der Rollen und zeigen damit zugleich die Reichhaltigkeit der Verwandlungsmöglichkeiten des Schauspielers Mattausch. Die Beispiele ermöglichen Mattausch ganz „nebenbei“ eine Selbstdarstellung als vielseitiger, begabter, vielleicht sogar außergewöhnlicher Schauspieler, dem man nicht nur viele (hundertdreißig) Rollen gegeben hat, sondern dem man zutraut, alle Arten von Charakteren zu spielen. Papst und Mörder sind auch vermutlich keine Nebenrollen, sondern Hauptfiguren im gespielten Stück oder Film. Mit der ihn so positiv beschreibenden Beispielpräsentation betreibt Mattausch Imagearbeit als positive Selbstbewertung („S+“ in der Kategorisierung von „rituellen Mustern“ der Imagearbeit nach Holly (1979) und Holly (2001).

Mit der Präsentation von Beispielen kann ein Sprecher / eine Sprecherin sich also selbst darstellen, ein Selbstbild „kreieren“. Dass dies möglich ist, wenn Beispiele in Form von Erzählungen realisiert werden, in denen der Sprecher selbst vorkommt, lässt sich aus der linguistischen Erzählforschung (vgl. dazu Kapitel 4.8.) ableiten. Am Mattausch-Beispiel kann man aber sehen, dass Selbstdarstellung durch Beispielpräsentation nicht an das Erzählformat gebunden ist, sondern auch bei anderen Formen der Beispielrealisation möglich wird. Die Selbstdarstellung steht nicht im Vordergrund der Interaktion, sondern wird mit der Beispielpräsentation ganz „en passant“, sozusagen unter „funktionalem Deckmantel“ miteingebracht, so dass man – im Sinne von Holly (1979) – verhindern kann, dass man das eigene Image durch „Initiantenüberheblichkeit“ beschädigt.

9.2.2. In den Kral oder nach Frankreich

Ähnlich werden im nächsten Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkompas extreme Beispiele einander gegenübergestellt. S41, eine 41-jährige Journalistin, behauptet, dass Kinder sich stets der jeweiligen Kultur, in der sie leben und mit der sie konfrontiert werden, anpassen:

01 S41: weiß ich nich kann ja nur der Sinn sein ich hab da weiß ich nichts drüber
 02 kann ja nur der Sinn sein hier auch Arbeit zu finden und irgendwie das is
 03 da kann man da kann=s Meinungen geben die sagen die müssen sich assimilieren
 04 andere sagen wieso das müssen sie nicht sie können ihr eigenständiges Leben
 05 weiterführen das können se nur solange es eben # die andern Leute nicht
 06 behelligt und aber auch äh zum Beispiel auch nicht ganz enorme Schwierigkeiten
 07 kommen mit den Kindern nämlich die K/ jedes Kind, wenn se=s irgendwohin
 08 stecken ob se=s in Kral stecken oder nach Frankreich oder irgendwohin
 09 das wird sich dort anpassen sei=s im Verhalten und in der Sprache
 10 und wenn das durch die Eltern daran gehindert wird dann # zum Beispiel
 11 durch diese durch die Religion ich meine es sind ja sehr Leute sehr viel Leute
 12 die sind ja nicht religiös in unserm Sinne der in der Regel doch ziemlich
 13 liberal gehandhabt wird die Religion die liberal gehandhabt wird sondern es
 14 sind ja wirklich ganz extreme Positionen von denen alles ab/ abhängt (...)

Die These von S41 lautet: „jedes Kind, wenn se=s irgendwohin stecken (...) das wird sich dort anpassen sei=s im Verhalten und in der Sprache“ (Zeile 7-9). Dies sieht sie als mögliche Quelle von Konflikten zwischen Migrantenkindern und deren Eltern, die unter Umständen

gar nicht wollen, dass ihre Kinder sich in dieser Weise anpassen. Wie weitreichend die Annahmen von S41 hinsichtlich der Anpassungsbereitschaft ist, wird erst durch die Präsentation der Beispiele klar: Das „irgendwohin“ (Zeile 7) wird durch Beispiele konkretisiert, nämlich durch „Kral“ und „Frankreich“. Das semantisch offene „irgendwohin“ wird so deutbar als (kultureller) Ort, die „Reichweite“ der kulturellen Anpassungsbereitschaft von Kindern wird durch die beiden Beispiele dimensioniert. Wie im zuvor analysierten Gesprächsausschnitt sind es keine beliebigen Beispiele, die S41 präsentiert, denn „Kral“ als Ort der Anpassung an eine afrikanische Stammeskultur und „Frankreich“ als Ort der Anpassung an eine westliche Industriekultur sind Extrempositionen auf einer Skala kultureller Unterschiede. Die Beispiele geben eine konkrete Vorstellung davon, wie weitreichend die Annahme von S41 über die Anpassungsfähigkeit von Kindern ist. Die Glaubwürdigkeit der These von der Unausweichlichkeit der Anpassung der Kinder an die jeweilige Kultur erscheint m.E. durch die Wahl der extremen Beispiele als gestützt, auch wenn diese nur Spekulationen der Sprecherin darstellen.

9.3. „Das glaub ich auch immer noch nicht, dass ich das bin“: Zweifel an der Faktizität der Partnerbeispiele

Wie schon in Kapitel 7.2.7 gezeigt, kann die interaktive Behandlung von Beispielen darin bestehen, dass über die „Beispielinhalte“ selbst geredet wird. Ein Aspekt, der hierbei besonders in den Mutter-Tochter-Gesprächen zum Gegenstand wird, ist die Faktizität dessen, was im Beispiel beschrieben wird.

Das glaub ich auch immer noch nicht das ich das bin

Im folgenden Gesprächsausschnitt aus dem Mutter-Tochter-Gespräche-Korpus (EK 123) formuliert die Mutter etwas Allgemeines, nämlich die Forderung, dass die Tochter selbstständig bestimmte Arbeiten im Haus erledigen solle, indem sie äußert „so bestimmte dinge äh * ich find die muss man dann einfach nicht sagen“ (Zeile 1-2). Der Platzhalter „so bestimmte Dinge“ wird spezifiziert durch die Sachverhaltschilderung „dreckiger Spiegel“, das Säubern des Spiegels gehört für die Mutter in die Kategorie der Dinge „die muss man dann einfach nicht sagen“.

- 01 M: aber ich mein so so bestimmte dinge äh: * ich find die muss man dann einfach
 02 nicht sagen ja daß die spiegel jeden tag s/ so aussehen als * als wären die
 03 HÜHNER drüber
 04 T: **also das das glaub ich auch immer noch nicht**
 05 M: *gelaufen ja*
 08 T: **dass ich das bin**
 09 M: DOCH
 10 T: ich wa/ was was
 11 M: das merk ich wenn du nicht da bist denn wenn du nicht da bist da sieht dann
 12 da da da sieht der spiegel nach acht tagen noch so aus wie der wie er vorher aussah
 13 * ich weiß nicht was du damit machst ich bin ja nicht dabei * aber auf jeden
 14 fall sehen die spiegel unmöglich aus * und da das vier stück nebeneinander sind
 15 sind die alle gleichmäßig verdappt also das muß nicht
 16 T: ja an manche türen gehe ich überhaupt nicht weil da ja kein kram von
 17 mir drin steht
 18 M: aber trotzdem * da wird aufgemacht um sich von sämtlichen seiten sehen

19 zu können
 20 T: nehm ich aber immer nur die zwei rechten
 21 M: ja und dann wird gesprüht mit haarspray und dann hab ich wahrscheinlich das
 22 haarspray an den
 23 M: spiegeln und dann werden die haare gewaschen
 24 T: ach so weit fliegt das ja gar nicht
 15 M: und gekämmt und dann spritzt das * das wasser so so so quer rüber
 16 („BEIDE LACHEN“)
 17 M: dann wird mal mit=dem handtuch so bißchen drüber gewischt # so mehr
 18 oder weniger provisorisch# ("LACHEND")
 19 T: ("LACHT")
 20 M: ja * und und sagen=wir mal auch das kleidung nicht aufgehängt wird
 21 (und nicht) weggeräumt wird
 22 T: ("RÄUSPERN") ja okay aber das das ist doch
 22 M: schmutzige wäsche
 23 T: mein problem wenn wenn die verknuddelt ist

Die Tochter geht nicht auf die Forderung ein, die die Mutter formuliert hat, sondern beschäftigt sich mit dem Beispielsachverhalt in Bezug auf seinen Realitätsgehalt: Sie bestreitet nämlich, was die Mutter implizit mitbehauptet, dass nämlich sie, die Tochter für die „Spiegelverschmutzung“ überhaupt verantwortlich zu machen sei. Es zeigt sich auch hier, dass das Beispiel eine Belegkraft in dem Sinne haben soll, dass es ein „empirischer“ Beweis für das Behauptete (bzw. hier das Vorausgesetzte) ist. Es geht dann im Folgenden nicht darum, ob die Forderung der Mutter gerechtfertigt ist, sondern nur noch darum, ob der Beispielsachverhalt „empirisch“ überhaupt zutrifft. Die Interaktionsmodalität wird zunehmend „unernster“, in einer Art Detektivspiel versucht die Mutter, die Tochter der „Spiegelverschmutzung“ durch Indizien zu überführen, die die Tochter wiederum zu entkräften versucht. Auch das nächste Beispiel der Mutter, das Kleidung-Aufhängen, wird ausführlich diskutiert. Hier bestreitet die Tochter zwar nicht, dass sie die Kleidung nicht aufhängt, aber erklärt ausführlich, warum das in ihrem Alltagsleben für sie „kein Problem“ darstelle, auch hier wird das Beispiel selbst ausführlich diskutiert.

Stimmt ja nicht

Im folgenden Ausschnitt aus den Mutter-Tochter-Gesprächen (EK 14) geht die Tochter ebenfalls nicht auf den mütterlichen Vorwurf ein, sondern thematisiert – wie oben – die Faktizität des Beispiels:

01 M: (UNVERSTÄNDLICH) wir ham ja immer des problem bei uns
 02 dass äh * sich * die einzelteile der familie * (- -) zuständig fühlen für diese
 04 (-) ne und * deswegen sonja bin ich also der meinung (- - - -)
 03 *zum beispiel wenn sachen hier rumfliegen daß ihr die nun mal von euch aufhebt **
 04 *mitneht * da latscht ihr alle gradewohl drüber hinweg * und und und und*
 05 *trampelt auch noch drauf * oder * wenn zum beispiel in=ner küche * * geschirr*
 06 *rumsteht * kein mensch fühlt sich da IRgendwo verpflicht[tet das mal]*
 07 T: [stimmt ja nicht]
 08 M: *schnell wegzuspülen*
 09 T: **ich spül=s manchmal weg**
 10 M: o krach du [sonja] * die anke d/k [ich kann **die anke aber du nicht**]
 11 T: [das iss] [nein das stimmt gar nicht] **stimmt absolut**
 12 **nicht * manschmal steht da die schüssel rum dann spül ICH=S weg!**
 09 T: [die anderen (- - - - - -) ich streit des nicht ab?]

- 10 M: [also isch ich geh davon aus daß das sehr sporadisch ist!]
 11 T: [sporadisch] was [heißt]
 12 M: [sehr] [ganz] grad * mal ab und zu wie=s dir gefällt * aber nicht so
 13 daß du ei/ a/ a/ aus einem gewissen verantwortungsbewußtsein dir
 14 vielleicht überlegst * mutti muß heute in die schule und * da wenn wir dann
 15 aus der schule kommen dann fang ich an das mittagessen zu kochen und dann
 16 steht der ganze * ZEUG da noch rum * * oder * du kommst nach hause und
 17 sagst HA wo ist dann nun das essen kriegn wir jetz was zu essen sag ich ja
 18 komm jetz deck=ma aber erst ma=n tisch * ja wieso ICH
 19 T: a ja wenn die anderen tischdienst habn da hab ich nix am tischdecken zu suchen

Der Vorwurf, den die Mutter hier erhebt, lautet (durch die Kontextinformation ergänzt) wahrscheinlich, dass „äh * sich * die einzelteile der familie * [nicht] zuständig fühlen“ (Zeile 2, Hinzufüg. H.R.) für die Arbeit im Haus.

Auch hier geht es also um die Forderung der Mutter, dass die Tochter selbstständig Arbeiten übernimmt und Ordnung hält. Beispiele, die die Berechtigung der Forderung und die normative Richtigkeit des Vorwurfs „beweisen“, werden in Form von zwei typisierenden Szenarios präsentiert: Einmal durch die Schilderung des Verhaltens der Familienmitglieder, wenn „sachen hier rumfliegen“ (Zeile 3) und einmal durch die Schilderung des Verhaltens, wenn schmutziges Geschirr in der Küche steht. Auch hier greift die Tochter direkt das zweite Beispiel auf und bestreitet, dass sie sich so verhält, wie von der Mutter geschildert. Die Mutter lässt den Widerspruch nicht gelten, obwohl sie „sporadisches“ Geschirrspülen der Tochter einräumt. Sie baut ihr typisierendes Szenario weiter aus und schildert noch detaillierter das negativ bewertete Verhalten der Tochter. Auch hier greift die Tochter ein Detail auf. Sie bestreitet zwar nicht, dass es vorkommt, dass sie den Tisch nicht decken will, aber rechtfertigt ihr Verhalten als angemessen durch den Verweis auf den „Tischdienst“.

Man könnte verschiedene Erklärungen für den jeweils ähnlichen „Angriff“ der beiden Töchter auf die Beispiele ihrer Mütter anführen. Zum Einen könnte man darin eine lokale Strategie der Töchter sehen, die durch das Anzweifeln der Faktizität des konkreten Beispiels die Geltung der allgemeinen Behauptung, des Vorwurfs der Mutter zu schwächen versucht. „Fällt“ das Beispiel, so ist auch die Glaubwürdigkeit der Behauptung geschwächt und damit der Vorwurf der Mutter bezüglich des nicht „normkonformen“ Verhaltens ein Stück weit entkräftet.

Eine andere Lesart wäre es, im Verhalten der beiden Töchter eine Art Ablenkungsmanöver zu sehen, das das Gespräch vom eigentlichen generellen Vorwurf thematisch auf die Behandlung des konkreten Einzelfalls fokussiert. Spranz-Fogasy beschreibt das aus gesprächsanalytischer Perspektive als eine mögliche „Expansion“ einfacher Argumentationssequenzen die sogenannte „Marginalisierung“ als die „Bearbeitung immer unwesentlicherer Einzelheiten des thematischen Zusammenhangs“ (Spranz-Fogasy 2003, S. 34).

Andererseits sind die Schilderungen der Mütter bezüglich des Fehlverhaltens der Töchter von Anschaulichkeit geprägt und mit viel „affective loading“ geschildert. Die Mütter betreiben in ihren Beispielen „Fremddarstellung“, sie schildern das Verhalten ihrer Töchter, die dabei nicht gut wegkommen, sie erscheinen als ignorante Schmutzfinken. Eine solche Darstellung bedeutet eine Imageabwertung der Töchter. Insofern könnte man das unmittelbare Eingehen auf das Beispiel, das Bestreiten der Faktizität des Geschilderten, auch als die Bearbeitung der – aus Sicht der Töchter – wichtigsten und vordringlichsten Aufgabe sehen, nämlich ein Korrektiv für die Imageverletzung zu schaffen.

9.4. Man ist oft viel mehr der andere als man selbst: Die sinnstiftende Kraft des Beispiels

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass Beispiele im Gespräch nicht nur der Verbesserung, Erleichterung oder Sicherung von Verständnis dienen können, sondern, wie im vorliegenden Fall, dem Rezipienten überhaupt erst eine konsistente Sinnzuschreibung ermöglichen. In solchen Kontexten wird m.E. erkennbar, dass Beispiele, wie Buck (1989, S. 2) es formuliert, *wesentliche* Mittel der Verständigung sind.

Im Nachtcafé-Talk schildert der Schauspieler Mattausch ausführlich seine Therapieerfahrungen, aus diesem Talk-Abschnitt stammt der nachfolgende Ausschnitt. Mattausch thematisiert in seinem Beitrag die Schwierigkeiten, Trennungen zu verarbeiten und Beziehungen zu gestalten, aus denen man nicht „hinauskommt“ (Zeile 8). Anschließend formuliert Mattausch nach dem Muster „Beispiel in der Mitte“ (vgl. Kapitel 7.1.4.) zunächst eine allgemeine, aus seiner Erfahrung gewonnene Lebensmaxime, auf die bezogen er danach ein Beispiel präsentiert. Abschließend wird das Allgemeine noch einmal reformuliert. Der nachfolgend präsentierte Gesprächsausschnitt beginnt in Minute 32.02 der Talkshow:

- 01 WB was hat es verändert bei ihnen (---)
02 DM ja: (-) das (.) ähm (-) ich mit mehr freude - (.) äh mein leben ähm - (.)
03 verantwortlich gestalten konnte.
04 WB mhmh (1 sek) auch trennungen verarbeiten?
05 DM ja=ja das is zum beisp=ein wichtiger punkt das trennungen ähm zum beispiel (.)
06 ähm konnte ich besser verarbeiten durch jemanden der– h oder auch trennungen
07 zu gestalten was manchmal auch sehr schwierig ist. es gibt ja beziehungen die man
08 nicht hinauskommt wo man sagt; ich muss da etwas ändern. wie kann ich da
09 etwas ÄNDern? (.) und man (-) ich hab ich bin dahinter gekommen ähm
10 en satz von mir – ehm ehm sag ich immer man ist oft viel mehr der andere (.)
11 als (.) man selbst. man reAGIERt auf andere menschen sehr stark.
12 *also ICH. (.) das geht schon los wenn mich morgens jemand höflich begrüßt;*
13 *is der tag angenehmer als wenn jemand mir also die zeitung vor die füße wirft.*
14 *JA? also es geht doch DARum wie man angesprochen wird man ist ja immer*
15 *angewiesen auf das gegenüber und das is n GANZ GANZ wichtiger*
16 *teil. für MICH gewesen; mit diesen zwei (.) erfahrungen das ähm das gegenüber*
17 *stimmte nich (in mir).*
18 WB also zwei therapien (--) gingn die länger?
19 DM ja=ja ja das warn immer so (.) ja. da gibts ja auch so ne geschichte von von der
20 familientherapeutischen ansatz den herrn watzlawick – der hab ich mal in nem
21 vortrag gehört – der sagte; was ICH in zehn stunden nich erreiche. erreiche ich
22 auch nich in hundert stunden das warn immer so ZEHN bis fünfzehn sitzungen-
23 wo wir uns dann getroffen haben – und äh; dann bin ich eigentlich äh (1 sek)
24 sehr angeregt äh (1 sek) nach hause gegangen und dann– wissen sie manchmal
25 geht das is es ja auch so das jemand einfach NUR en vorhang ÖFFnet
26 also bei MIR war das so. schön hab ich gesagt; warum seh ich das nicht?
27 da hat jemand so: den vorhang geöffnet und da hab ich die andere seite gesehn.
28 sach ich ach du=lie:be zeit –
29 warum has=du von der SELte sehn – ma hat ja dann ja auch so SICHTblockaden.
30 also (.) wie man aber das is so ne geschichte.
31 WB hat die therapie äh (.) ihr leben verändert ?
32 DM ja [ja=ja]

Mattausch formuliert in Zeile 10-11 eine Art Lebensmaxime; dies wird durch die vorausgehende Rahmung durch „ich hab ich bin dahinter gekommen ähm en satz von mir – ehm ehm sag ich immer“ (Zeile 9-10) deutlich. Die nachfolgende explizierte Maxime lautet:

man ist oft viel mehr der andere (.) als man selbst

Aufgrund der stark abfallenden Intonation am Ende, die die Äußerung vom Nachfolgenden eindeutig absetzt, interpretiere ich diese Äußerung als die eigentliche „Maxime“. Sie steht zudem zum Voran- und Nachfolgenden durch die auffällige Ausdrucksgestaltung im Kontrast, dies deutet auch darauf hin, dass dies tatsächlich keine spontane Formulierung ist. Die Äußerung ist ein Paradoxon, das erst durch das Nachfolgende eine nicht-paradoxe Sinnzuschreibung erhält (dieses Format erscheint sehr vertraut und typisch für „Sinnsprüche“ die „zum Nachdenken anregen“, Aufmerksamkeit erwecken und im Gedächtnis bleiben sollen). Die Maxime wird von Mattausch selbst zunächst auf allgemeiner Ebene noch weiter ausgebaut durch (Zeile 11):

man reAGIERt auf andere menschen sehr stark

Mit dieser Äußerung gibt Mattausch ein Stück weit eine Explikation, nämlich dass es um die eigenen Reaktionen auf andere Menschen geht. Beide Äußerungen betrachte ich zusammen als Realisierung von „AUF ALLGEMEINES BEZUG NEHMEN“. Die „Maxime“ wird jedoch m.E. erst durch das nachfolgende Beispiel verständlich, wenn Mattausch (deutlich eingeleitet und abgesetzt durch das gliedernde „also“ und abgeschlossen durch den zustimmungsheischen- den question-tag „ja“) in Zeile 12-13 erklärt:

also ICH. (.) das geht schon los wenn mich morgens jemand höflich begrüßt; is der tag angenehmer als wenn jemand mir also die zeitung vor die füße wirft. JA?

Mattausch, der sich durch Blickkontakt, Augenbewegung und Gestik in seinem Gesprächsbeitrag überwiegend direkt an den Moderator Backes wendet, öffnet sich zu Beginn seiner Beispielpräsentation (bei „los“) das erste Mal deutlich zur Talkrunde durch eine entsprechende Kopf- und Rumpfbewegung sowie Handgeste. Indem er sich an alle in der Talkrunde wendet, unterstreicht er den erklärenden, bedeutungsexplizierenden Charakter der Beispielpräsentation und umgekehrt erfolgt die deutliche Öffnung zur Runde auch erst zusammen mit der Beispielpräsentation. Unmittelbar darauf wendet er sich allerdings wieder zurück zu Backes und erklärt noch einmal auf allgemeiner Ebene (Zeile 14-15):

also es geht doch DARum wie man angesprochen wird man ist ja immer angewiesen auf das gegenüber

Wie eine Konklusion („also“) folgt nach dem Beispiel noch einmal eine Art Reformulierung des Allgemeinen, bei dem der wesentliche Aspekt der „Maxime“ explizit hervorgehoben wird, nämlich dass das eigene Befinden wesentlich vom „Gegenüber“ abhängt. Diese Äußerungen sind nun, im Lichte des Beispiels, direkt verständlich.

Allgemeines (in der Eingangs- und Ausgangsformulierung) und Beispiel erhellen sich hier gegenseitig. Das Beispiel ist kein weglassbares Beiwerk, sondern nur durch die Beispielpräsentation können die Rezipienten das Paradoxon auflösen; ohne das Beispiel bliebe Mattauschs „Spiel“ mit dem Paradoxon weitestgehend unverständlich. Die Interpretation, dass die Beispielpräsentation die eigentliche Bedeutungserklärung ermöglicht und für Mattausch die wesentliche und bedeutsame Explikationshandlung darstellt, wird auch durch das non-verbale Verhalten des Schauspielers gestützt. Er adressiert seine Handlung des Ver-

ständig-Machens nur an *dieser* Stelle, zu Beginn der Beispielpräsentation durch körperliche Zuwendung so deutlich an die gesamte Talkrunde. Inwiefern aus seiner Perspektive hierbei auch das Studiopublikum oder die Fernsehzuschauer direkt angesprochen sind, ist nicht feststellbar. Die abschließende Konklusion fokussiert den Aspekt, der Mattausch offensichtlich besonders wichtig ist, der den Kern seines nun aufgelösten Paradoxons bildet. Er schließt den Gesprächsbeitrag mit einer Bewertung, indem er den Stellenwert seiner Maxime für sein Leben herausstreicht (Zeile 15-16):

„das is GANZ GANZ wichtiger teil. für MICH gewesen mit diesen zwei (.) erfahrungen und das äh das gegenüber stimmte nich (in mir).

Die „zwei Erfahrungen“ waren offensichtlich zwei Therapien, hiernach fragt Backes im Anschluss konkret. Mattausch geht im Folgenden auf diese Therapien ein, bringt diese aber nicht mehr in Verbindung mit seiner „Maxime“.

9.5. Im Sog der Beispielgeschichte: Auseinandersetzung mit den Beispielfiguren

Im Folgenden wird ein Ausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus betrachtet, in dem eine 32-jährige Frau (S136) mit einem 72-jährigen Rentner (S135), einem ehemaligen Exportkaufmann, diskutiert. S136 lässt sich im betrachteten Gesprächsausschnitt durch die Konkretheit des Beispiels, durch seine „Eigenbedeutung“ und die Kraft der „narratio“, dazu verleiten, die Beispielinhalte des Partnerbeispiels zu thematisieren und über Handlungsmotive der „Figuren“ in der Beispielgeschichte nachzudenken. Die Funktion der Erzählung als Beispiel tritt völlig in den Hintergrund. Argumentativ hat dies weitreichende Folgen. Zunächst behauptet S135, dass die Drogenprobleme durch kriminelle „Asylanten“, beispielweise Albaner, verursacht seien:

- 01 S136: (...) aber die ganze Zeit war es so das ehm Asylbewerber die hierher kommen
 02 die dürfen nicht arbeiten und eh dass das immer als Argument dazu benutzt wurde
 03 ja die tun ja nichts
 04 S135: hm
 05 S136: dabei durften sie überhaupt [nicht das einzige was sie machen durften]
 06 S135: [na ja *aber sehen sie an/ sehen sie an*]
 07 *die Albaner sehen sie zum Beispiel die Albaner hier geblieben gucken sie*
 08 *die ganzen Drogenprobleme die wir durch die Asylanten haben*
 09 S136: was? das kommt durch die Asylanten?
 10 S135: ja natürlich die ha/ die Asylanten die kommen die kommen hier rein
 11 bean/ beantragen Asyl und dann woll=n [sie en gutes Leben]
 12 S136: [ham sie das in der] Bildzeitung
 13 [gelesen?]
 14 S135: [nein] das hab ich nicht in der Bildzeitung gelesen das können sie
 15 jeden Tag in der in der Frankfurter Allgemeinen das können sie in der
 16 Rhein-Neckar-Zeitung lesen das können sie überall hören das dies ga/

S136 greift die absurde These von S135 an, indem sie anzweifelt, dass S135 sich mit seinem Albaner-Beispiel auf seriöse Quellen stützt. S135 gibt seine Quellen an und präsentiert ein neues Beispiel, das „die Albaner“ als Thema wieder aufgreift und das die angeblich kriminelle Verhaltensweise dieser Gruppe, ihre Gefährlichkeit, nun durch eine Beispielerzählung bele-

gen soll. Das Allgemeine, d.h. was man aus der Albanergeschichte „lernen“ sollte, wird von S135 jedoch nicht auf der Äußerungsebene expliziert.

Die Beispielgeschichte von S135, in der ein italienischer Ladenbesitzer von seinen Ängsten vor „den Albanern“ erzählt, entlastet die Deutschen (sie kommen dem ausländischen Protagonisten nicht bedrohlich vor) und belasten die Albaner. Die Geschichte stützt die von S135 nicht explizit formulierte Annahme, dass „die Albaner“ allgemein eine gefährliche, kriminelle Asylbewerber-Gruppe seien. S135 führte zuvor „die Albaner als Drogenhändler“ kontrastierend zu dem positiven Bild ein, das S136 von Asylbewerbern als arbeitswillige Menschen gezeichnet hatte. In seiner Beispielgeschichte beruft sich S135 nun zudem auf das Augenzeugenprinzip: „ich bin neulichst in einem neuen italienischen (...) Laden hier gewesen (...) da bin ich drin gewesen und hat ich den gefragt“, formuliert er in Zeile 17 / 18 / 19):

17 S135: ich bin neulichst in einem neuen italienischen Restaurant nicht Restaurant
18 äh Laden hier gewesen der hat vor en paar Tagen aufgemacht ja
19 da bin ich drin gewesen und da hat ich den gefragt ob er keine Angst hat vor dem
20 Ausländerhass hier in Deutschland jetzt so=n Laden aufzumachen
21 hier an der Kasse zu sitzen die Leute gehen rein äh können alles aus den Regalen
22 rausholen ob er da keine Angst hat wissen sie was mir der geantwortet hat?
23 nein ich hab nur Angst wenn Albaner reinkommen die hier in der # äh alten
24 Uniklinik gelebt haben davor hat er Angst gehabt als Italiener

S136 lässt sich in der Folge von den Figuren der Beispielgeschichte „gefangennehmen“ und versucht, mögliches, nicht-gesetzestreuendes Verhalten von „Albanern“ zu erklären und zu rechtfertigen – hier findet sich also ein Beleg für die Kraft des Eigensinns und der narrativen Kraft einer – eigentlich absurden und unglaubwürdigen – Beispielgeschichte. S136 zweifelt zunächst nicht die Faktizität der Ladenbesitzer-Geschichte an oder qualifiziert sie als untypischen Einzelfall, aus dem keine Generalisierungen bezüglich aller Albaner abzuleiten wären. Er verweist auch nicht darauf, dass es sich beim „Regale ausräumen“ ja nicht um einen realen Fall von kriminellem Verhalten von konkreten Albanern, sondern nur um hypothetische Befürchtungen des italienischen Ladenbesitzers handelt. S136 versucht dagegen, mögliche kriminelle Handlungen bei „Albanern“ zu erklären und zu entschuldigen:

25 S136: ja das sind ja noch mal ganz andere Sachen also ich arbeite zum Beispiel
26 in einem Spielwarenladen
27 S135: mh-hm
28 S136: und ehm ich jobbe da und da gibt es Kinder die kommen eben auch aus diesem
29 Haus da vorne in der Plöck und die kommen vorbei um eigentlich zu spielen
30 und sind aber halt eben überwältigt von dem was sie da sehen
31 und für mich ist des ganz klar dass die des klauen # was da is
32 und ehm des des kann ich auch für=n Albaner verstehen der hier her kommt
33 und der so was noch nie gesehen hat dem die Augen übergehen
34 und der unter dem Druck steht sich hier irgendwie anzugleichen
35 und ich kann mir nicht vorstellen dass die beim Italiener die Regale ausräumen
36 also des kann ich nicht glauben

S136 präsentiert einen selbst erlebten Fall, den sie explizit ebenfalls als Beispiel einführt (Zeile 72). Sie schildert das Verhalten von Kindern, die im Spielzeuginnenladen Diebstähle begehen. Er leitet aus dem Fall „Kinder im Spielzeuginnenladen“ ein Erklärungsmuster für solche Diebstähle ab (Zeile 30-31):

und sind aber halt eben überwältigt von dem was sie da sehen und für mich ist des ganz klar dass die des klauen # was da is

Sie kategorisiert „die Albaner“ als weiteren Beispielfall, der unter das gleiche Erklärungsprinzip fällt (Zeile 32-34):

und ehm des des kann ich auch für=n Albaner verstehen der hier her kommt und der so was noch nie gesehen hat dem die Augen übergehen und der unter dem Druck steht sich hier irgendwie anzugleichen

S136 versucht, das von S135 unterstellte Verhalten „der Albaner“ so umzuwerten, dass es nicht länger als kriminell, sondern als entschuldigbar, in gewisser Weise harmlos (ähnlich dem Verhalten der Kinder „aus diesem Haus da vorne in der Plöck“ (Zeile 29)) erscheint und zudem erklärbar wird durch die sozialen Situation der Betroffenen. Zudem bekundet S136 die Einschätzung, dass sie es nicht für realistisch hielte, dass „die Albaner“ einen so krassen Fall von Diebstahl wie „Regale ausräumen“ begehen würden und äußert dies explizit (Zeile 35-36).

S135 „zitiert“ daraufhin noch einmal den Ladenbesitzer, S136 zweifelt aber diesmal die Glaubwürdigkeit der Wiedergabe durch S135 an: „mir hat er=s nicht gesagt“ (Zeile 40):

- 37 S135: ja aber davor hat er Angst gehabt # davor hat er Angst gehabt
38 wenn hier drei Albaner reinkommen sacht er dann würd ich furchtbar Angst
39 haben necht
40 S136: hm na ja gut das weiß ich jetzt nit mir hat er=s nicht gesagt
41 S135: na ja dann gehen Sie mal hin zu ihm is in der Bahnhofstraße das erste Geschäft
42 gleich links
43 S136: ja ja ich weiß schon
43 (PAUSE)
44 S135: jedenfalls können Sie nicht ehm Deutschland für alles Unglück in der Welt
45 verantwortlich machen (...)

Auf die Zweifel an Faktizität des Wiedergegebenen identifiziert S135 seine Gewährsperson weiter durch genaue Lagebeschreibung des Ladens. Damit etabliert er „den Italiener“ als echten Zeugen, als reale Figur im wirklichen Leben. „dann gehen Sie mal hin zu ihm“ fordert er S136 sogar auf. S136 kann dem durch erzählerische Mittel (genaue Ortsangaben) so stark in der Realität verhafteten Beispielfall nichts entgegensetzen. Zwar ist er offensichtlich der Ansicht, dass man nicht pauschal davon ausgehen kann, dass „Albaner“ kriminell und bedrohlich sind, findet aber argumentativ kein Mittel, mit der ausufernden Beispielgeschichte umzugehen. Es entsteht eine Pause, nach der wieder S135 das Wort ergreift und thematisch den Fokus wechselt.

Daran zeigt sich exemplarisch, dass es rhetorisch-strategisch problematisch werden kann, wenn man, angeregt durch die Beispielgeschichte, die darin handelnden „Figuren“ selbst zum Thema macht. Wie oben gezeigt, hat S136, abgelenkt durch den Eigensinn der Geschichte, vollkommen aus dem Blick verloren, dass die Geschichte *beispielhaft* herangezogen wurde, in dieser Funktion hat sie S136 überhaupt nicht problematisiert, sondern sich mit den Figuren der Geschichte („den Albanern“ und ihrer Lage, dem Ladenbesitzer) auseinandergesetzt. Obwohl die Thesen von S135 höchst fragwürdig sind, hat er es mit der Beispielgeschichte geschafft, S136 zum Verstummen zu bringen. Dass es S136 anfangs darum ging, der Behauptung von S135, dass „die Asylbewerber“ / „die Albaner“ für die Drogenprobleme verantwortlich zu machen seien, entgegenzutreten, ist im „Sog“ der „Schauergeschichte“ untergegangen.

9.6. Steffi lernt nicht sparen: Ein Unterstützungsbeispiel schützt das Image der Mutter

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird deutlich, dass eine bestimmte Interaktionsform der Beispielverwendung, das Unterstützungsbeispiel, als ein Verfahren der Imagearbeit im Sinne Hollys (1979) verstanden werden kann.

Im unten präsentierten Ausschnitt aus dem Mutter-Tochter-Gespräch EK 118 geht es um mehr Taschengeld für die Tochter (der Beginn des Gesprächs wurde schon in Kapitel 7.2.8. zur Analyse herangezogen). Die Mutter versteht die Äußerung der Tochter („so die anderen die in meinem alter sind (- -) die kriegen alle bißchen mehr“, Zeile 4) als Vorwurf, denn sie rechtfertigt (wie schon zu Beginn des Gesprächs, vgl. dazu Kapitel 7.2.8.) die geringe Höhe des Taschengelds durch den Verweis darauf, dass es keine zwei Verdienere in der Familie gebe. Sie wertet das „Wenig-Taschengeld-Bekommen“ jedoch positiv um, indem sie negative Folgen des „Viel-Taschengeld-Bekommens“ aufzeigt: Kinder mit viel Taschengeld, „die lerne ja auch dann nicht so richtig SPARE so wie DU“, formuliert sie in Zeile 8.

- 01 T: du du es stimmt schon daß du mir AUCH viel kaufst so für die schule und so *
02 das stimmt schon aber ich mein
03 M: mh ("FRAGEND")
04 T: so die anderen die in meinem alter sind (- -) die kriegen alle bißchen mehr
05 M: a ja (-) beide arbeite das ist halt auch immer das problem *
06 wenn die MUTter arbeite geht der VAter geht arbeite
07 T: ja
08 M: aber die lerne ja auch dann nicht so richtig SPARE so wie DU jetzt ne
09 T: nein *das stimmt auch zum beispiel bei der steffi die (nimmt sich immer nur)*
10 M: mh
11 M: da wird das geld genomme wenn sie überflüs| wenn sie immer habe und
12 dann * gebe sie=es vielleicht auch aus vielleicht

Die Gültigkeit der von der Mutter aufgestellten Regel „Wer viel Taschengeld bekommt, lernt nicht so gut sparen“ bestätigt die Tochter zustimmend („das stimmt“, Zeile 9) und präsentiert ein Unterstützungsbeispiel: Der „Fall Steffi“ (Zeile 9) belegt empirisch die Prognose der Mutter.

Hier hat das Beispiel „Steffi“ m.E. insbesondere Bedeutung auf der Beziehungsebene: Es signalisiert Solidarität mit der nicht sehr finanzstarken Mutter, deren Image durch das Eingeständnis, dass sie nicht mehr Geld zur Verfügung hat, bedroht ist. Sie muss sich selbst – potentiell imagebedrohlich – als „Wenigverdienerin“ darstellen. Sie betreibt aber auch selbst korrektiv ausgleichende Imagearbeit, indem sie das geringere Taschengeld als erzieherischen Vorteil für ihre Tochter darstellt: Sie lerne sparen. Dieses schützende „Imagekonstrukt“ stützt die Tochter auffällig mit ihrem verifizierenden Beispiel. Am Ende des Gesprächs kommt es sogar zu einer Lösung des Taschengeld-Problems, indem die Mutter eine moderate Taschengelderhöhung als Geburtstagsgeschenk vorschlägt.

Wie schon in Kapitel 7 gezeigt, sind gerade Unterstützungsbeispiele, die inhaltlich und formal direkt auf das vom anderen Geäußerte Bezug nehmen, exzellente Mittel der Imagearbeit. Nach Holly (1979) können sie in vielen Kontexten als „rituelles Muster“ der Partnerbestätigung („P+“) verstanden werden, also als Verfahren, das der Bestätigung bzw. Aufwertung des Images des Kommunikationspartners dient. Als „Positionserweiterungen“ im Sinne von Mazeland (2007, vgl. dazu Kapitel 7.2.2.) zeigen Unterstützungsbeispiele an, dass

der Beispielgeber sich der Position des ersten Sprechers anschließt, es findet – in Mehrpersonengesprächen – durch Positionserweiterungen Gruppenbildung statt.

9.7. Zum Beispiel?

Die argumentative Kraft des Beispiele-Einforderns

In den Transkripten ist häufig zu beobachten, dass Beispiele im argumentativen Kontext dann vom Diskussionspartner / der Diskussionspartnerin eingefordert werden, wenn es um eine strittige Behauptung oder Position geht, bzw. allein durch das Einfordern von Beispielen signalisiert der „Beispieleinforderer“ möglichen Dissens. „Einfordern von Beispielen“ wird auch bewusst als Strategie von den Diskutanten der Immigrationsdiskussionen wahrgenommen (vgl. dazu Kapitel 8). Zwar ist wiederum im logischen Sinne mit der Nennung eines Beispiels nichts bewiesen, jedoch scheint es auf der Ebene der Alltagslogik Konsens zu sein, dass, wer eine allgemeine Behauptung aufstellt, auch in der Lage sein muss, ein Beispiel dafür zu nennen. „Versagt“ man bei dieser Aufgabe, ist die Geltung des Allgemeinen zumindest stark in Zweifel gezogen. In diesem Sinn verwendbar ist die Beispieleinforderungsstrategie vor allem bei empirischen Aussagen, d.h. Aussagen, die „an der Realität“ überprüft werden können. Fälle des Beispiel-Einforderns wurden bereits zuvor ausführlich in Kapitel 7.2.3. und Kapitel 6.2.2. analysiert. Im Folgenden soll an einem längeren Gesprächsausschnitt gezeigt werden, wie das „Versagen“, ein Beispiel zu nennen, zu einem klaren argumentativen „Sieg“ des Beispieleinforderers führen kann.

Im folgenden Ausschnitt ist beobachtbar, wie eine Behauptung von Sprecherin 91, die zentral für ihre radikale Anti-Immigrations-Argumentation ist, von Sprecher 92 entkräftet wird. S91 will nur sogenannte „echte“ Asylbewerber aufnehmen. S92 zweifelt an – u.a. indem er als Beispiel für Zweifelsfälle verfolgte Kurden aus der Türkei präsentiert – dass eine klare Unterscheidung verschiedener Asylbewerbergruppen möglich ist.

- 01 S92: nich anzukratzen is weil die Türkei auch ne ne große Rolle ne wichtige Rolle
02 im Golfkrieg gespielt hat ja
03 S91: mhhmhh
04 S92: hat sie ihre Position gestärkt und mir kommt=s so vor als dass die Türkei
05 mit den Kurden wirklich machen kann was sie will
06 S91: ja=ja den Eindruck hat man jetzt nachdem [was man in den Zeitungen liest]
07 S92: [und hier werden trotzdem]
08 hier wird der Abschiebestopp für Kurden ausgesetzt
09 S91: ja
10 S92: und die Kurden müssen zurück in die Türkei also # solange man hier keine
11 feste Grenzen setzen kann nicht keine festen Kategorien hat
12 für Wirtschaftsflüchtlinge und politische Flüchtlinge wär ich dafür
13 jeden Flüchtling aufzunehmen
14 S91: (atmet vernehmlich)
15 S92: weil

S91 bestreitet nicht die Existenz von „Grenzfällen“, stellt aber die Behauptung auf, dass es Länder gebe, bei denen man mit Sicherheit davon ausgehen könne, dass dort keine Verfolgung herrsche. Daraufhin fordert S92 sie auf, ein solches Land zu nennen, dies ist eine Aufforderung zum Beispielnennen.

- 16 S91: Grenzfälle gibt=s ja nun immer # aber trotzdem bin ich nicht dafür dass
17 man nun alle reinlässt man kennt auf jeden Fall die Länder wo nicht #

- 18 wo überhaupt nicht verfolgt wird also die man mit mit Sicherheit sagen kann
 19 da geschieht nichts und die kann man ja schon mal
 20 S92: welches wär das ihrer Meinung nach?

Dieser Forderung kann S91 jedoch nicht nachkommen. Das von ihr genannte Beispiel „Polen“ ist unpassend, da es, wie S92 entgegenhält, gar keine Asyl beantragenden Menschen aus Polen mehr gäbe:

- 21 S91: # oh Gott da fragen sie mich ja da hab ich mir eigentlich sehr wenig Gedanken
 22 drum gemacht aber das gibt es doch sicher # *Polen*
 23 S92: aus Polen kommen soweit ich weiß keine keine Flüchtlinge mehr höchstens #
 24 S91: (energisch) oh Polen haben wir hier ne Menge
 25 S92: auf der Durchreise
 26 S91: in Heidelberg sogar wir haben ne Menge Polen in Heidelberg.
 27 S92: aber die die jetzt kommen sind keine keine Flüchtlinge mehr # keine Asylanten
 28 keine Leute die Asyl die Asyl beantragen aus Polen

S92 erklärt daraufhin den von ihm vermuteten rechtlichen Status der Polen und S91 muss zugeben, dass ihr ansonsten keine Beispiele einfallen, die ihre Behauptung belegen könnten.

- 29 S91: # (ja) das is s=s=s da bin ich jetzt [überfragt das kann ich nicht sagen]
 30 S92: [des des sin Leute die die] ne ne äh
 30 S92: temporäre äh Arbeitserlaubnis haben, soweit ich weiß (- - -) (hat gesagt dass er)
 31 äh # (er/eher) wenn die Auslandsschulden die polnischen Auslandsschulden
 32 nicht getilgt werden nicht nicht aufgehoben werden von den Deutschen dann
 33 lässt er die Polen einfach zu uns rein und haben se jetzt äh auf auf auf
 33 der politischen Ebene auf oberster politischer Ebene so ne äh ja ähm Limit
 34 festgesetzt von Polen die hier arbeiten dürfen die arbeiten ja auch in der Pfalz
 35 bei der Weinernte
 36 S91: mhm=mh ja
 37 S92: also Polen is so=n Land nicht da wo noch Asyl/ politische Asylbewerber kommen
 38 S91: ja was noch? im Moment kann ich nicht sagen.

Im Folgenden wird allerdings klar, dass S91 eine radikale Haltung einnimmt, und sie auch in Zweifelsfällen bereit wäre, Asylbewerber abzuschieben („als wegschicken wenn man nicht genau weiß“, formuliert S91 in Zeile 43). Ihre von S92 stark erschütterte Behauptung, man könne eindeutige Nicht-Verfolgungsländer benennen, erscheint so plötzlich als für ihre Argumentation irrelevant.

- 39 S92: also Grenzfälle [die Kurden]
 40 S91: [Grenzfälle gibt=s] # ja
 41 [gibt=s immer ich meine (der Deutsche) auch sehr viel reinlassen]
 42 S92: [die Kurden aber in der Politik sind das keine Grenzfälle mehr]
 43 S91: als wegschicken wenn man nicht genau weiß nicht dafür bin ich auch

9.8. Wie die westlichen Industriestaaten Feudalsysteme stabilisieren: Interaktives Erklären am Beispiel

Wie in der Betrachtung der Talkshow Nachtcafé zu deutlich erkennbar, werden im Kontext natürlichsprachiger verbaler Interaktion Beispiele gezielt als Mittel der Erklärung eingesetzt (vgl. hierzu Kapitel 9.10.2.)

Der nachfolgend präsentierte Gesprächsausschnitt aus dem Immigrationsdiskussionenkorpus ist jedoch ebenfalls von besonderem Interesse, da hier auf nahezu „didaktische“

Weise (unter Einsatz der klassischen „Lehrerfrage“) der Diskussionsteilnehmer S67 (ein 36-jähriger Krankenpfleger) auf der Grundlage von zwei Beispielen dazu gebracht wird, zur gleichen Verallgemeinerung zu kommen wie S68 (ein 32-jähriger Student). S68 regt seinen Diskussionspartner dazu an, einen Erkenntnisweg nachzuvollziehen, den er selbst schon kennt. S67 soll eine induktive Verallgemeinerung vorzunehmen, deren Ergebnis S68 zuvor bereits schon ähnlich formuliert hat. Ob S68 hier mehr in erklärender oder stärker in persuasiver Absicht handelt, ist nicht differenzierbar.

S68 vertritt die These, dass „Feudalsysteme“ in Afrika und Osteuropa von den westlichen Industrieländern auch gegenwärtig noch stabilisiert würden. S67 fragt nach „jetzt?“, dies kann man einerseits als Zweifel an der Geltung der Behauptung oder als Anzeige von Unverständnis deuten.

- 01 S68: ich denk zuerst mal also ich mein dass die Osteuropäer verstärkt einwandern
02 S67: ja
03 S68: und dass es dann also die Nord Süd Wanderung doch etwas später einsetzt
04 aber ich denk dass kommt auf jeden Fall
05 S67: und wir können nichts dagegen tun?
06 S68: wir können nichts dagegen tun glaub ich net außer vielleicht dass man
07 in den Ländern vor Ort die Lebensbedingungen so verbessert dass
08 die Leute weniger den Zwang verspüren auszuwandern
09 S67: ja
10 S68: aber
11 S67: das hat ja bisher nich geklappt
12 S68: ich glaub da war auch des war auch net so da stand auch net so der politische
13 Wille dahinter da irgendwas zu machen
14 S67: von der Bundesrepublik oder von den Ländern?
15 S68: allgemein ich denk von den Industrieländern die ham sich da wenig
16 drum gekümmert.
17 S67: ja das glaub ich auch aber es liegt nicht nur bei den Industrieländern sondern
18 auch an der maroden Struktur dieser Feudalherrschaften in Afrika
19 und in Osteuropa
20 S68: die unterstützt werden ja von den Ländern die/ also die politischen Systeme
21 sind ja überwiegend stabilisiert durch
22 S67: jetzt?

Dass S68 Zweifel oder Unverständnis signalisiert, deutet S67 offensichtlich auch so, denn er präsentiert ein Beispiel und schließt eine „pädagogische“ Frage an: Er erfragt genau das, was die relevante Information in seinem Beispiel ist und die noch „fehlt“:

- 23 S68: ja wenn ich zum Beispiel jetzt an den letzten Krieg denke Kuwait oder was
24 das is ja auch ein Feudalsystem wer hat=n das jetzt wieder eingesetzt?
25 S67: ja # die USA

S67 gibt, nach einer kleinen Pause, die „richtige“ Antwort. Daraufhin präsentiert S68 ein zweites Beispiel, das aber nur noch als thematisches Stichwort realisiert ist und an dem sich implizit das Gleiche zeigen soll wie im ersten Beispiel. S67 ist dann auch in der Lage, die gewünschte Verallgemeinerung im Sinne von S68 zu formulieren, die S68 mit „genau“ ratifiziert. S67 ist nun auch von der These von S68 überzeugt bzw. hat nun verstanden, was S68 gemeint hat, als er von der „Stabilisierung“ der Feudalsysteme gesprochen hatte.

- 26 S68: wenn ich an Panama denk ezetera ezetera ich denk das ist auch überhaupt mit
27 der Wi/ also (---)
28 S67: von den Industrieländern?
29 S68: ja

- 30 S67: Feudalsysteme solange sie nützlich sind abzuschotten
 31 S68: genau
 31 S67: jo das glaub ich auch der richtige Wille der ernsthafte besteht da nicht

Der „Lernprozess“ von S67 war erfolgreich; S68 hat genau das vollzogen und angeleitet, was Buck wie folgt beschreibt, dass man nämlich „ein Besonderes mit der Aufforderung vor Augen [stellt], es unter dem Blickwinkel des Allgemeinen zu betrachten“ (Buck 1989, S. 83, Hinzufüg. H.R.).

9.9. „Tradierte“ Beispielmotive im Immigrationsdiskurs

Beispiele sind einerseits indeterminiert, d.h. ein Sprecher / eine Sprecherin greift Sachverhalte, Ereignisse, Personen, Begriffe auf und macht sie zu Beispielen, indem er /sie ein Verhältnis der Sachverhalte etc. zu etwas Allgemeinem konstituiert. Andererseits werden Beispiele aber auch mündlich und schriftlich „tradiert“. Dies zeigt sich schon in den vielfältigen Exempelsammlungen, wie etwa Strickers Tierbeispielen oder den Sammlungen von Predigtmärlein. Aber nicht nur für moralische Belehrungszwecke, auch für die rhetorische Verwendung wurden schon in der Antike Beispielsammlungen angelegt, Dornseiff beschreibt die Vielfalt solcher Kompendien und stellt eine ganze (unten nur auszugsweise zitierte) Liste zusammen (Dornseiff 1927 / 2007, 73f., Hervorh. Dornseiff):

„Die Rhetoren, als praktische Leute auf Kräfteersparnis bedacht, haben *Beispielsammlungen* angelegt: *factorum et dictorum memorabilium libri*, nach sachlichen Rubriken eingeteilt. (...) Ein geschlossener Kreis von Beispielgestalten besteht seitdem:

Genügsame Armut: Menenius Agrippa, Camillus, Fabricius, Cincinnatus

Gerechtigkeit trotz allem: Aristides

Einfache Sittenstrenge: Brutus, Cato Uticensis, Virginia

Tapferkeit: Leonidas, Horatius Cocles

Vaterlandsliebe: Kodros, Curtius, Decius Mus, Fabier

Vaterlandssehnsucht: Odysseus

Grausamkeit: Phalaris, Hannibal, Sulla, Marius

(...)

Bestimmte Personen und ihr Leben sind hier als Beispiele für bestimmte Tugenden oder Untugenden fest verankert. Aus dieser antiken „Vorratskammer“, so Dornseiff, hat dann die humanistische Rhetorik der Renaissance- und Barockzeit geschöpft. Bis zum „Aufkommen der neuen organischen entwicklungsgeschichtlichen Auffassung (...) ist das Altertum (...) eine Vorratskammer für konventionelle Beispiele (...). Man treibt nur angewandte Geschichte“ (Dornseiff 1927 / 2007, S. 74).

Auch in der Gegenwart werden Beispiele tradiert, z.B. in Form von didaktisch als besonders geeignet bewerteten Beispielen im Kontext von Unterricht und Lehre. Beispieltradierung ist ebenfalls im wissenschaftlichen Diskurs zu beobachten, wie etwa im linguistischen Diskurs. Ayaß (2008) ist ein solches „tradiertes Beispiel“ bei der Behandlung der Sapir/Whorf-These der sprachlichen Relativität aufgefallen (ohne dass sie sich explizit mit dem Thema Beispiele beschäftigt):

„Berüchtigt ist in diesem Zusammenhang mit der These der sprachlichen Relativität das Beispiel, Eskimos hätten viele verschiedene Bezeichnungen für Schnee. Diese Behauptung wurde ursprünglich von Whorf (1963, S. 15) aufgestellt und seither, mit variierenden Zahlenangaben, vielfach kolportiert. Diese Behauptung ist falsch. Die Inuit haben *zwei* Wörter für Schnee“ (Ayaß 2008, S. 38f.).

Das (bemerkenswerterweise zudem noch sachlich falsche) Schnee-Beispiel als Beispiel für die These, dass die Wahrnehmung der Welt durch die Sprache beeinflusst wird, ist, wie Ayaß es nennt, eine „wissenschaftliche Legende“ (2008, S. 39), die immer wieder weitergegeben und weiterverwendet worden ist.

Im Immigrationsdiskussionskorpus konnte ebenfalls beobachtet werden, dass bestimmte Beispielmotive wiederkehrend verwendet werden. Die Beispiele „Ausländer bei der Müllabfuhr“, „die Schweiz als Vorbild für eine Zuzugsbegrenzungsregelung“ und das Beispielmotiv „Schauergeschichten über Asylmissbrauch“ sind, im Sinne eines Diskursbegriffes von Teubert / Busse (1994), Elemente des Diskurses um die Immigration (zumindest bezogen auf die 1980er / 1990er Jahre). Darüber hinaus scheinen Beispiele – ähnlich wie Metaphern – ein Format zu sein, das sich dazu eignet, Diskurswissen im Sinne von Jäger (2007) aufzubauen. Jäger bestimmt den Diskurs nach Foucault als „Fluss von Wissen durch die Zeit“ (2007, S. 12) und zeichnet – in Bezug auf die Frage nach den Formen sprachlicher Diffamierung von Minderheiten im Mediendiskurs – nach, wie „Diskursfragmente“, verstanden als sprachliche Äußerungen, sich „in unseren Köpfen“ sozusagen „festsetzen“:

„Der Diskurs / die Diskurse bestehen (...) aus einer riesigen Vielfalt von vor allem sprachlichen *Äußerungen* (Diskursfragmenten), die um uns rauschen, in die wir hineinhören, von denen wir immer etwas aufschnappen, behalten oder auch wieder vergessen. Doch im Laufe der Zeit verdichten sich diese Äußerungen zu festen Aussagen, die Foucault auch als die Atome des Diskurses / der Diskurse bezeichnet. Es handelt sich um mehr oder minder feste Inhalte, die sich in unserem Gedächtnis allmählich aufbauen und verankern und im Übrigen sehr schwer wieder in Bewegung zu bringen sind, wenn sie sich einmal festgesetzt haben. Wissen entsteht demnach in unseren Köpfen durch kontinuierliche Wiederholung von wie auch immer gearteten Inhalten“ (Jäger 2007, S. 12).

Im Immigrationsdiskussionskorpus sind – im Folgenden genauer – dargestellte Beispielmotive beobachtbar, die sich als wiederkehrende Beispiele im Sinne des oben Gesagten möglicherweise als „Atome“ des Immigrationsdiskurses verstehen lassen. Das „Format Beispiel“ eignet sich dazu in besonderer Weise, da das Beispiel in seiner häufig vorhandenen Konkretheit und „vividness“ und der damit einhergehenden guten Verankerung und leichten Abrufbarkeit im Gedächtnis in einem Konnex steht zu zentralen, relevanten Begriffen und allgemeinen Thesen des Immigrationsdiskurses. Zu dieser These, dass Beispiele besonders geeignet zur Verfestigung seien, passen die zuvor dargestellten Ergebnisse der psychologischen Forschung, die aus ihren Experimenten schließt, dass das, was auffällig und lebendig dargestellt ist und ggf. unseren Stereotypen entspricht, leicht erinnerbar und abrufbar ist und so unser soziales Urteil prägt (vgl. dazu Kapitel 3.6.).

9.9.1. „Die Ausländer bei der Müllabfuhr“

Immer wieder wird in den Diskussionen des Immigrationskorpus darüber gesprochen, ob Immigration Arbeitsplätze gefährdet. Die „Arbeit bei der Müllabfuhr“ wird in diesem Kontext beispielhaft als typische Arbeit genannt, die „die Ausländer“ in Deutschland übernommen haben (die „Gastarbeiter“) oder auch heute noch übernehmen, sie werden auch unter die Kategorie „Dreck(s)arbeit“ (vgl. die Äußerungen von S30 und S56) subsumiert und als minderwertige, schlechtbezahlte Arbeiten thematisiert, die „die Deutschen“ nicht verrichten wollen. Im gleichen Kontext werden häufig auch andere, sozial wenig angesehene und gering bezahlte und / oder schwere Arbeiten genannt, also Arbeiten, die zum gleichen Typus wie die „Arbeit bei der Müllabfuhr“ gehören. „Müllabfuhr“ ist ein tradiertes und offensichtlich

besonders typisches Beispielmotiv. Sowohl Gegner als auch Befürworter von Immigration etablieren eine Kategorie von Immigranten, die wie S122 (vgl. unten) es formuliert, „für Inländer minderwertige Jobs“ übernehmen, die teilweise stark von anderen Immigrationsgruppen abgegrenzt wird. Die Zuwanderung dieser Gruppe und ihre Anwesenheit wird als notwendig oder zumindest unproblematisch angesehen, auch wenn dies teilweise nur für die Vergangenheit (50er / 60er Jahr) zugestanden wird.

Ausländer bei der Müllabfuhr I

Beide Diskutanten haben hier eine prinzipiell immigrationsfreundliche Haltung. Im folgenden Ausschnitt formuliert und begründet S29, eine 53-jährige Sozialarbeiterin, explizit die These, dass Immigranten den Deutschen keine Arbeit „wegnehmen“. S30, ein 30-jähriger Bankkaufmann und Student, stimmt S29 zu („zum einen das“, Zeile 3) und liefert stützend eine alternative, seiner Meinung nach wichtigere Begründung („vor allen Dingen“, Zeile 3) dafür, warum das seiner Meinung nach so ist (im Sinne von Klein (1987, 2001) liegt ein ERKLÄREN-WARUM von beiden Sprechern vor).

- 01 S29: (...) Arbeit nehmen die uns auch nicht weg weil die erstmal gar nicht
 02 arbeiten dürfen die meisten
 03 S30: zum einen das und vor allen Dingen weil viele deutsche Arbeitnehmer auch
 04 überhaupt nicht bereit sind diese relativ schlechten schmutzigen Dreckarbeiten
 05 zu machen die # den Ausländern aufs Auge gedrückt werden *also ich denke an*
 06 *die Müllabfuhr an Gießereiarbeit* und ähnliche Schwerstarbeiten
 07 S29: ja im Bergwerk und die [ganzen]
 08 S30: [richtig]
 09 S30: Dienstleistungsbetriebe und dass wir also in diesem Artikel war auch gesagt
 10 dass wir die nötig brauchen # die Gastarbeiter weil sonst in in einiger Zeit
 11 alles zusammenbricht, # und nicht zuletzt die Altersversorgung
 12 (BEIDE LACHEN)
 13 S30: ja

Die in seiner Begründung angeführte indefinite Beschreibung, die „Individualkategorie“ „relativ schlechte schmutzige Dreckarbeiten“ wird in ihrer Bedeutung durch zwei Beispiele beschrieben und veranschaulicht, nämlich durch das „tradierte“ Beispiel „Müllabfuhr“ und das Beispiel „Gießereiarbeit“. Diese benennt S30 abschließend wiederum kategorisierend als „Schwerstarbeiten“. Durch Unterstützungsbeispiele („Bergwerk“ / Zeile 7, „Dienstleistungsbetriebe“ / Zeile 9) signalisiert S30 Einigkeit und Verstehen und führt noch ein weiteres Argument pro Immigration ein („Altersversorgung“ / Zeile 11).

Ausländer bei der Müllabfuhr II

S33, eine 32-jährige Studentin, ist eher immigrationsfreundlich gesinnt und kann sich vorstellen, dass eine multikulturelle Gesellschaft möglich ist. Für ihre „contra Ausländerstopp“-Position zieht sie u.a. als Argument heran, dass Ausländer „ungeliebte“ Arbeiten in Deutschland übernehmen – als Beispiel führt auch sie hier die Müllabfuhr, speziell die Münchner Müllabfuhr, an:

- 01 S33: ja meine Position läuft eigentlich auch so auf contra Ausländerstop raus
 02 und ähm ich bin vielleicht da noch=n bisschen optimistischer insofern dass ich
 03 sage ähm ja schon unter gewissen Bedingungen könnt ich mir das vorstellen
 04 dass äh ne multikulturelle Gesellschaft entsteht # und # eine der Sachen

05 die sich vielleicht ändern müssten das wäre ähm
 06 dass zum Beispiel, wenn Ausländer hierherkommen dass sie die Möglichkeit haben
 07 zu arbeiten ## und nicht einfach so praktisch gezwungen sind zum Nichtstun
 08 und gleichzeitig dem Staat aber auf der Tasche liegen sprich dem Steuerzahler
 09 wo sich dann überhaupt erst diese ganzen Emotionen dran hochschaukeln
 10 wenn die ganz ihrer ihrer Arbeit nachgehen ihre Steuern zahlen
 11 was ja viele auch machen # und äh in vielen Berufen arbeiten sie ja auch
 12 wo se praktisch # wo vielleicht kein Deutscher drin arbeiten würde
 13 zum Beispiel in München würde der ganze die ganze Müllabfuhr
 14 zusammenbrechen wenn man die Ausländer rausschicken würde wieder und äh
 15 war mal n Artikel drin gewesen und in in der Zeitung und von daher ähm #
 16 würde ich sagen dass es vielleicht nur teilweise eingeschränkt also ich mein
 17 dass man da eben fragt was wollen die Leute hier warum kommen se her
 18 will jemand vielleicht hier studieren und geht nach n paar Jahren wieder weg
 19 da seh ich überhaupt kein Problem drin (...)

Wie überaus notwendig und „nützlich“ diese Menschen sind, zeigt das Beispiel im Besonderen. Dieses „Negativbeispiel“ (vgl. Kapitel 6.4.2.3.) macht am konkreten Fall anschaulich und evident, dass eine immigrationsfeindliche Position massive, unerwünschte Folgen haben würde. Die Beispielpräsentation verknüpft S33 direkt kausal („von daher“) mit ihrer Konklusion: „und von daher ähm # würde ich sagen dass es vielleicht nur teilweise eingeschränkt“ (Zeile 16).

Ausländer bei der Müllabfuhr III

S121, ein 61-jähriger Pfarrer in Rente, und S122, eine 20-jährige Studentin, klären, vor allem auf Betreiben des Pfarrers, zu Beginn des Gesprächs ab, worüber sie reden wollen. S122 differenziert auf Nachfrage explizit zwischen verschiedenen Einwanderergruppen. Die Gruppe der Ausländer, die „geholt“ wurden, um „für Inländer minderwertige Jobs“ (Zeile 14) zu machen, ist dabei – wie sich zeigt – für die beiden Diskutanten gar nicht mehr diskussionswürdig im Kontext der Immigrationsfrage. Mit dieser Gruppe verknüpft sich aber auch hier wieder unweigerlich das Beispiel vom „Ausländer bei der Müllabfuhr“.

01 S121: und Sie sagen die # ganz allgemein, ganz pauschal [die] Ausländer?
 02 S122: [(-)]
 03 S122: ich sag ähm der Großteil der Flüchtlinge
 04 S121: aha machen sie in ihrer Position einen Unterschied zwischen
 05 Ausländern allgemein und Asylanten?
 06 S122: [ja ## also]
 07 S121: [würden sie] mir das nochmal sagen damit ich da auch Klarheit sehe
 08 sonst kann ich mich mit ihrer Position net auseinandersetzen
 09 S122: ach ja also ähm ich denk dass dass ## einmal gibt=s eben a/ wirklich Asylsuchende
 10 S121: ja #
 11 S122: und das is denk ich ein großer Teil ## der der halt herkommt aus aus richtiger
 12 Lebensnot und [dann]
 13 S121: [ja]
 14 S122: gibt=s auch ähm die Leute, die jetzt seit dreißig Jahren hergeholt worden
 15 sind von der Regierung
 16 S121: mhm
 14 S122: äh um irgendwelche # für # Inländer minderwertigen Jobs zu übernehmen
 15 [so wie ja Müllabfuhr und so weiter]
 16 S121: [mhm jaja des is bekannt das is ja bekannt ja]
 17 S122: die aber auch also # ich mein ## ich find=s auch en Grund ähm zu fliehen
 18 wenn wenn wer mit seinem Leben überhaupt nich mehr klar kommt auch aus

19 wirtschaftlichen Gründen, aber ich denk dass der eben der Großteil ## und
 20 das sind eben die a/ ähm Asylsuchenden # dass die en en politischen Grund haben
 21 S121: also nochmal damit=s [keine ganz ganz klar ist]
 22 S122: [also s=gibt einmal Ausländer]
 23 S121: wie wollen wer verfahren wollen wer über Asylanten sprechen und Asylantenstop
 24 oder Ausländer allgemein mir wäre lieber würden zunächst mal um der
 25 Klarheit willen trennen

Ausländer bei der Müllabfuhr IV

S55, ein 42-jähriger Physiker, erläutert in dem (dem unten gezeigten Gesprächsausschnitt vorangehenden) Turn seine Position, dass man „alle Ausländer gleich behandeln sollte“, und erklärt, dass er mit Blick auf die nationalsozialistische Vergangenheit, der Überzeugung sei, „dass wir ## die Pflicht haben diese Leute # diesen Leuten die äh gefährdet sind dass wir die äh äh in Schutz nehmen müssen denen müssen wir Asyl geben“ (Zeile 1-2). S56, ein 58-jähriger Frührentner und ehemaliger Installateur, hält eine Unterscheidung zwischen den Zuwanderergruppen für angebracht, er spricht von den „Asylanten“ und den „Ausländern“.

In diesem Kontext grenzt er die Gruppe der Gastarbeiter, die die „Drecksarbeiten“, die die Deutschen in den 50er Jahren nicht mehr machen wollten, erledigt haben, von anderen Zuwanderergruppen ab. Als Beispiel für solche „Drecksarbeiten“ wird – neben anderen Beispielen – wieder das Beispiel „Müllabfuhr“ präsentiert. Das Verbleiben dieser Zuwanderergruppe ist für ihn selbstverständlich; er spricht auch generell von Ausländern „die man brauch # äh in Anführungszeichen“ (Zeile 6-7), zu denen auch die „Drecksarbeit-erledigenden“ ehemaligen Gastarbeiter zählen. Für andere Zuwanderergruppen spricht sich S56 dagegen für Zuzugs- bzw. Aufenthaltsbegrenzungen aus.

01 S55: (...) ich bin der Ansicht dass wir ## die Pflicht haben diese Leute # diesen
 02 Leuten die äh gefährdet sind dass wir die äh äh in Schutz nehmen müssen
 03 denen müssen wir Asyl geben
 04 S56: ja äh jetzt äh # ich glaub des sind äh zwei Themen zugleich ## einmal Ausländer
 05 und einmal Asylanten ## äh äh wenn mer des die Ausländer # äh als solches
 06 nimmt # äh dann # bin ich in etwa auch ihrer Meinung dass mer die die man
 07 brauch # äh in Anführungszeichen # dass man mi/ äh dass man da äh
 08 welche reinlassen soll aber äh ich bin auch der Meinung dass mer net #
 09 (BETONT) jeden reinlässt also da bin ich gege ihrer Meinung wo sie gsagt habe
 10 wenn dann alle äh des hot mit de Asylante des isch ja äh s=zweite zweite Teil
 11 der erste Teil sind ja die Ausländer # net und ich bin der Meinung ## wir haben
 12 der fünfziger Jahren äh ham wir äh # Ausländer ja reingeholt # weil wir Deutschen
 13 muss ich dazu sage äh uns zu schade waren Drecks[arbeit] auszuführen wie
 14 S55: [mhm]
 15 S56: wie ich angführt hab mal vorhin bei dem Gspräch *Müllabfuhr Straßereinigung*
 16 *Kanalreinigung und so weiter* hat mer ja die Ausländer genomme
 17 hauptsächlich Italiener und da war mer froh dass mer die ghabt hat #
 18 und äh äh des hat sich aber dann na/ ja gut dann is dann # äh isch=s uns
 19 dann äh äh net schlechter gange aber der Bauboom is dann a bissel
 20 zurückgange und dann äh auf einmal is los gange was wollen die Ausländer dehin
 21 raus mit dene net also des find ich net für gut erscht hot mer se gebraucht
 22 und äh jä/ jetzt hot en dann (---) sage raus mit dene # äh des äh war abber e bissle
 23 weit zurück aber was jetztet gschieht bin ich der Meinung dass äh # des
 24 hot mit Ausländerfeindlichkeit gar nix zu tun äh sondern mer muss a bissel
 25 differieren wer # will zu uns und warum ## wenn ich äh wenn en Ausländer
 26 kommt # nur weil er hier # sofort Arbeit will und kriegt und sofort a Wohnung

27 kriegt ## dann äh äh bin ich dagegen ich bin dafür dass man zum Beispiel
 28 äh en Austausch macht ## und zwar dass man äh Leute die äh in ihrem Land
 29 ja also des Land wo no net so entwickelt is so hoch entwickelt is technisch gseha
 30 wie äh die Bundesrepublik oder wie Deutschland dass man hier en Austausch
 31 vornimmt dass man von drübe Leute rüberholt # und sacht oke ihr lernt hier
 32 die Technik kenne und nach zwei drei oder fünf Jahren oder nach zehn Jahren
 33 je nachdem wie lang dass mer braucht um mit dem Ganze durchzukomme damit
 34 die des äh so aus=m Eff Eff beherrsche dass sie dann wieder rüber kenne
 35 und kenne ihr Wissen und Können in ihrem Land äh äh fortsetze und könne
 36 dann im i/ ihrem Land dafür äh dafür Sorge dass en eh/ kleiner Wohlstand kommt
 37 (...)

Ausländer bei der Müllabfuhr V

Im folgenden Ausschnitt kritisiert S13, eine 67-jährige Lehrerin, den Diskussionspartner bezüglich seiner pauschalen Redeweise über „Ausländer“ und „erarbeitet“, auch hier unter der Verwendung von Beispielen, eine Spezifizierung des Begriffs. S13 umschreibt u.a. die Gruppe der sogenannten „Gastarbeiter“, die „hierhergerufen“ und „angeworben“ wurden, um fehlende deutsche Arbeitskräfte zu ersetzen. S14, ein 71-jähriger Rentner, assoziiert bei dieser Beschreibung sofort das typische Beispiel „Müllabfuhr“ und wirft es ein. S13 bestätigt, dass S14 das „passende“ Beispiel präsentiert hat, indem sie es mit folgender Äußerung quittiert (Zeile 29):

eben das waren bei uns alles Ausländer

Sie stellt dann jedoch eine von ihr wahrgenommene Veränderung heraus, dass nämlich diese Arbeit in Zeiten von zunehmender Arbeitslosigkeit auch wieder von Deutschen erledigt werden würden. Das Müllabfuhr-Beispiel als Beispiel für typische, von Ausländern dominierte Arbeitsbereiche wird dadurch als ein historisches Beispiel konstituiert.

01 S13: äh ja sie sprechen immer von die den Ausländern meinen sie da bestimmte
 02 oder haben sie da bestimmte Vorstellung [was sie unter]
 03 S14: [einfach Ausländer die]
 04 S13: generell
 05 S14: ja=ja die und manche wenn sie g/ äh deutsch können is ja # in Ordnung
 05 aber wenn se nicht deutsch sprechen also # des is dann für mich das ## Komische
 06 so jetzt wa/ was was sie dazu sagen
 07 S13: ja ähm ja ich ich das is mir alles so=n bisschen zu
 08 S14: [vage]
 09 S13: [pauschal] ja also ja einfach zu pauschal ich äh ich meine Ausländer sind
 10 Engländer Franzosen [Italiener]
 11 S14: [ja die mein ich jetzt] hauptsächlich nicht ja sie haben recht
 12 wenn sie mich jetzt aufmerksam machen ich mein jetzt grad so man sagt mit
 13 einem Wort Asyl#bewerber
 14 S13: [die Asyl/ also die die Asylante oder die hier]
 15 S14: [Asylanten ja die mein ich]
 16 S13: da sind aber auch einige sehr viele die äh gar keine Asylanten sind
 17 sondern die sind hierhergerufen worden
 18 S14: aha
 19 S13: Fabriken haben ihre [()]
 20 S14: [die angefordert]
 21 S13: die Leute [sind angeworben worden]
 22 S14: [ja so war=s schon von nach Kriegsende schon]
 23 S13: ja also vor allen
 24 Dingen in der Zeit als die deutsche Wirtschaft dann ziemlich bergauf ging und die

- 25 Deutschen nicht mehr so viel arbeiten wollten
 26 S14: ja ja=ja
 27 S13: da konnte [man]
 28 S14: [Müllabfuhr und so weiter]
 29 S13: eben das waren bei uns alles Ausländer
 30 S14: ja=ja=ja=ja
 31 S13: jetzt nicht mehr inzwischen haben sich die Deutschen
 32 S14: ja
 33 S13: das wieder erobert # ja weil die Arbeit knapp wird ist doch ganz klar

Ausländer bei der Müllabfuhr VI

S6, die 53-jährige Sozialpädagogin, unterscheidet zwischen „Problemgruppen“ und leicht integrierbaren bzw. bereits integrierten Zuwanderergruppen. In diesem Sinne sind für sie „diese ganz großen Gruppen, die zu der Zeit kamen wissen sie, als wir sie ja echt brauchten“, (Zeile 18-19) keine problematische Gruppe, sie sind nach ihrer Ansicht keine Randgruppe mehr und bereits integriert. Aber auch hier „definiert“ sich die Vorstellung über diese Gruppe wieder u.a. über das allgegenwärtige „Müllabfuhr-Beispiel“.

- 01 S6: (...) es ist ja auch n großer Unterschied ob ich jetzt selbst über Ausländer rede äh
 02 reden wir sicherlich äh in nem Gedanken so im Hinterkopf mehr die schwierigen
 03 sind die türkischen oder also die Problemgruppen sind die türkischen
 04 äh wo man sagt Ausländerstop aber *wenn man an Amerikaner denkt*
 05 oder wenn man an # anders integrierbare Gruppen
 06 leichter integrierbare Gruppen denkt dann hat man das glaub ich nicht im Kopf
 07 oder sehen sie das anders?
 08 S5: ja klar je näher # *s=is für uns selbstverständlich dass zum Beispiel*
 09 S6: kulturell (- - -)
 10 S5: *Italiener Franzosen hier sind ja wobei*
 11 S6: *Spanier*
 12 S5: es auch je nach Wirtschafts/ äh -lage sich auch ändern könnte
 13 also dass ich bin vielleicht da nicht so optimistisch, aber das liegt vielleicht daran
 14 weil ich gar nicht so in dieser in dieser Arbeit drin bin wie sie das jetzt
 15 grad geschildert haben
 16 S6: Ja
 17 S5: könnt ich mir vorstellen von daher
 18 S6: also diese ganz großen Gruppen die zu der Zeit kamen wissen Sie
 19 als wir sie ja echt brauchten als wir ja gar keinen mehr hatten der [uns]
 20 S5: [Türken]
 21 S6: *unsern Müll machte oder in den Kliniken das Geschirr spülte oder so die*
 21 ganz großen Gruppen am Anfang die Griechen die Spanier die sind so integriert
 22 heutzutage auch die Italiener äh dass das überhaupt keine Randgruppen mehr sind
 23 S5: ja man merkt ja zum Beispiel auch diesen Sozialneid wenn Sie dran denken
 24 an Aussiedler also a/ Deutsche

Ausländer bei der Müllabfuhr in der Gegenwart

Auch in der Gegenwart findet man auf Anhieb in den Diskussionsforen im Internet Belegstellen für das „Müllabfuhr-Beispiel“. Der „Ausländer bei der Müllabfuhr“ scheint im Kontext des Migrationsdiskurses eine Art Prototyp des „guten“, arbeitssamen, bescheidenen und „nützlichen“ Ausländers zu sein, der von rechts und links in die Argumentation einbezogen wird. Auch in der Gegenwart geht es im Kern wieder darum, dass die Müllabfuhr, – wie zuvor auch zusammen mit anderen, aber variablen Arbeitsbereichen – ein Beispiel für die Art von Arbeit

ist, die „die Ausländer“ typischerweise übernehmen und die sich dadurch auszeichnen, dass sie bei Deutschen wenig geschätzt sind – es sind eben die „Drecksjobs“, wie sie „Rhiannon“ in alter Tradition in ihrem / seinem Thread-Beitrag kategorisierend benennt (vgl. unten). Unabhängig von der Tatsache, dass die Kinder und Enkel der ursprünglichen „Gastarbeiter“ der 60er und 70er Jahre heute zum Großteil deutsche Staatsbürger sind und nicht mehr nur bei der Müllabfuhr und in ähnlich wenig angesehenen Bereichen arbeiten, scheint sich das Beispiel „Müllabfuhr“ aber durchaus in einem bestimmten argumentativen Umfeld nach wie vor zu behaupten. Es gehört zum festen „Wissen“, dass „Ausländer“ bei der Müllabfuhr (und in ähnlichen Arbeitsbereichen) gearbeitet haben und weiterhin arbeiten. Mit dem tradierten Beispiel wird immer noch belegt, dass es eine Typus von Arbeiten gibt, den „die Deutschen“ nicht machen wollen oder zumindest in der Vergangenheit nicht machen wollten. Argumentativ wird damit oft begründet, dass Ausländer / Immigranten den Deutschen keine Arbeitsplätze wegnehmen, ihre Hiersein oder ihre weitere Zuwanderung wird in diesem Kontext für unproblematisch gehalten.

Ausländer bei der Müllabfuhr VII

In Facebook, im Diskussionsforum „Ausländer, Asylanten und Flüchtlinge“, findet sich etwa die folgende Passage, in der die Arbeit bei der Müllabfuhr (und im Straßenbau) als Beispiel für einen Bereich von Arbeiten, die schwer und sozial nicht besonders angesehen sind präsentiert wird, „Müllabfuhr“ ist auch hier Beispiel für typische, überwiegend von Ausländern ausgeübte Arbeiten. „Andre“ schreibt mit Bezug auf einen vorangegangenen Beitrag:

„Andre: (...) „Sollen doch die Kanaken die Drecksarbeit machen“, oder wie soll man deine Aussage verstehen? Es ist ein Mythos, dass Deutsche keine Arbeit finden, weil Osteuropäer, Türken oder Chinesen sie ihnen wegnehmen. (s. o.g. Artikel) Der Grund warum *man bei der Müllabfuhr oder im Straßenbau etc. überwiegend Ausländer sieht*, liegt daran, dass Deutsche solche Arbeit nicht machen wollen (teils weil sie höher gebildet sind) und Ausländer sich nicht zu schade sind, hart zu arbeiten um ihre Familien zu ernähren.“

(www.facebook.com/topic.php?uid=90942625737&topic=12713, eingestellt März 2010, aufgerufen 20.9.2010).

Der argumentative Zusammenhang ist ganz ähnlich wie in den 1990er Jahren: Auch hier wird die Geltung der Behauptung, dass „Ausländer“ den Deutschen keine Arbeit wegnehmen, damit begründet, dass „die Ausländer“ Arbeiten machen, die sowieso kein Deutscher machen möchte. „Der Ausländer bei der Müllabfuhr“ ist dabei offensichtlich als Prototyp fest im Diskurs verankert und wird auch 20 Jahre später noch herangezogen. Auch wenn andere Arbeitsbereiche ebenfalls als Beispiel präsentiert werden (wie hier „Straßenbau“), der „Ausländer bei der Müllabfuhr“ ist immer „dabei“.

Ausländer bei der Müllabfuhr VIII

Ähnliches ist im Thread „Jugendkriminalität = Ausländerkriminalität?“ von 2008 zu beobachten: Hier schreibt der Teilnehmer (oder die Teilnehmerin) „Rhiannon“ mit Bezug auf einen vorangegangenen Beitrag von „Flamula“ :

„Eine schöne Aufzählung der Vorurteile, Flamula! Mal ehrlich: Wie viele Deutsche kennst du, die bei der *Müllabfuhr* arbeiten? Oder guck mal auf die Bahnhöfe, wie viele in den *Putzkolonnen* dort ne helle Hautfarbe haben... fast keiner! Sie machen genau die Drecksjobs, die die meisten Deutschen ablehnen würden, selbst wenn das bedeutet, dass sie arbeitslos bleiben (...)“

(<http://forums.wow-europe.com/thread.html?topicId=2405611269&sid=3&pageNo=7>, eingestellt 17.1.2008, abgerufen 20.9.2010).

Ausländer bei der Müllabfuhr IX

Es gibt auch Veränderungen: Im folgenden Ausschnitt aus dem Thread „ausländer-in-deutschland-ja-oder-nein“ vom 18.6.2007 (<http://www.lima-city.de/thread/auslaender-in-deutschland-ja-oder-nein/page%3A0/perpage%3A20>, Abruf 21.5.2011 / 17.54 Uhr) bleibt der Versuch von „Karpfen“, das Müllabfuhr-Beispiel (zusammen mit „Spargelstechen“) zugunsten von Immigranten einzuführen, erfolglos, da „Manfred“, ein offensichtlich rechts-extremer Immigrationsgegner, meint, die Arbeit bei der Müllabfuhr sei mittlerweile bei den Deutschen wieder begehrt. Trotzdem bleibt der „Ausländer bei der Müllabfuhr“ auch hier in seiner Exemplarität ein Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung:

Manfred: Ich sage nur eins ...wir haben 4,5 Millionen Arbeitslose. Wen sollen wir denn noch alles durchfüttern.

Gruß Manfred

Karpfen: Tendenz sinkend. Und jetzt schmeissen wir die Ausländer raus, dann meckern die Spargelbauern und die Müllabfuhr, weil es niemanden gibt, der diese Arbeit zufriedenstellend übernehmen will oder kann. Dann sind die Ausländer weg und die Arbeitslosenzahlen immer noch genauso hoch. (Überzogene Darstellung)

Manfred: Spargelstecher kommen sowieso aus Polen und bei der Müllabfuhr würde so mancher Deutsche gerne arbeiten.

Gruß Manfred

Karpfen: Achja für diese Notfälle soll man dann wieder die Ausländer wieder reinholen oder wie? Also irgendwie ist das sehr inkonsequent. Welcher Ausländer geht denn noch freiwillig nach Deutschland, wenn wir anfangen die Ausländer rauszuwerfen.

9.9.2. Die „vorbildhafte“ Schweiz als Diskurselement

Auch Beispiele im Sinne von nachahmenswerten oder abschreckenden Vorbildern werden in gegenwärtigen Diskursen tradiert. Im Immigrationskorpus fanden sich rekurrent Gesprächsausschnitte, in denen „die Schweiz“ als Musterbeispiel für eine strenge oder eindeutige Regelung zur Begrenzung von Zuwanderung angeführt wird. Zu Beginn der 90er Jahre wird in Deutschland eine heftige Debatte um die Änderung des Asylrechtes geführt, die 1992 in einer Veränderung des Grundgesetz-Artikels 16 mündet (vgl. dazu die Beschreibung der politischen Lage Anfang der 1990er Jahre in Kapitel 1.2.). In diesem Kontext werden auch die Zuwanderungsgesetze anderer Staaten thematisiert, es wird – neben der Schweiz – auch öfters auf die USA als anderes Beispiel für strenge Immigrationsgesetze Bezug genommen.

Im Immigrationsdiskussionen-Korpus fordern verschiedene Sprecher eine Regelung nach dem Beispiel der Schweiz direkt ein oder sympathisieren mit einer solchen Art von Immigrationsregelung. Die Regelungen der Schweiz sind ein Beispiel für einen harten „Begrenzungsregelungstyp“, der eine strenge Quotierung von Zuwanderung und Selektion von Zuwanderern beinhaltet. „Die Schweiz“ als nachahmenswertes Vorbild scheint zu dieser Zeit verfestigter Bestandteil des Migrationsdiskurses zu sein. In den nachfolgend vorgestellten Gesprächsausschnitten wird das „Vorbild“ Schweiz ausführlich beschrieben oder auch nur erwähnt (also das Wissen um „die Schweiz“ als geteiltes Weltwissen vorausgesetzt).

S142, eine 73-jährige Hausfrau und ehemalige MTA, kritisiert im Gespräch mit einer 28-jährigen Studentin, dass Bürgerkriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien keine Aufnahme finden würden, „weil schon alles voll ist mit diesen Wirtschaftsflüchtlingen“ und die

„gar nicht mehr nach Hause“ gingen. In diesem Kontext fordert sie eine klare Regelung, ein „Ausländergesetz“ und führt als Vorbild die Schweiz an. Was genau die Schweiz tut, zeigt sie am Beispiel. An den Erlebnissen eines „entfernten Verwandten“, eines „Australiers“, zeigt sich für sie offenbar ein von ihr befürwortetes Prinzip (vermutlich eine Art „gerechter“ Quotenregelung, die für alle Ausländer gleichermaßen gilt und deshalb – wie sie in einer Art naivem Rassismus herausstellt – auch für die „weniger intelligenten“ Afghanen gilt). Dieses Prinzip wird jedoch nicht ausformuliert, sondern S142 lässt ihr Beispiel „für sich sprechen“:

- 01 S142: und jetzt und jetzt eh wird gezögert jetzt erst das hätte schon
 02 viel viel eher geschehen sollen und ich hab schon vor zig Jahren
 03 von einer Dame gehört die sagte bei uns gibt=s überhaupt kein
 04 richtiges Ausländergesetz oder so etwas sondern das is alles/ keiner
 05 weiß richtig Bescheid
 06 S141: mh=hm das stimmt ich nehm auch an dass das der Grund is warum die
 07 S142: *die Schweiz is es ganz klar nicht ich hatte einen entfernten Verwandten*
 08 *der wollte dort eh eh eh Architektur studieren und er sagte*
 09 *ich hab ein prima Professor gefunden in Zürich eh es kann losgehen*
 10 *nach vier Wochen kriechte er einen Bescheid dass die im Moment*
 11 *genug Ausländer aufgenommen hätten der letzte Ausländer den sie*
 12 *aufgenommen hatten war irgendwie Afghane und er musste gehen ne*
 13 S141: mh=hm
 14 S142: *er war Australier*
 15 S141: mh=hm mh=hm
 16 S142: *obwohl er sicher doch intelligenter war als der Afghane necht*
 17 *aber das spielte dabei nicht weiter keine Rolle nicht*
 18 S141: mh=hm aber meinen sie nicht das ändert sich jetzt mit den Ausländergesetzen
 19 weil das war ja auch ein Grund warum die ganzen Rechten ganz rechten Parteien
 20 jetzt so Zuwachs bekommen haben bei/ ich nehm schon an dass das/
 21 [wurd ja auch gesagt]
 22 S142: [glauben sie] glauben sie dass denen was einfällt den Politikern
 23 S141: ja=ja das is die große Frage also ich hoff=s doch sehr denen muss
 24 einfach was einfallen weil ich denk sonst geht=s immer mehr
 25 in die extreme Richtung
 26 S142: ja es muss ihnen was einfallen aber ob
 27 S141: na hoffen wir=s halt (LACHT)
 28 S142: ich find des auch nicht gut mit/ dass diese diese Rechten jetzt gewählt werden
 29 ich find des gar nich gut
 30 S141: ja

In ihrem vorletzten Turn des gesamten Gesprächs macht S142 noch einmal deutlich, dass nach ihrer Meinung „die Politiker“ ein „gescheites“ Asylgesetz finden müssen und das „Schweizer Muster“ übernehmen sollten:

„Sie sind ja ausschließlich dem Volk verpflichtet und die können ja nicht # eh gegen das Volk regieren meiner Ansicht nach also ob sie eh noch ein Asylgesetz finden ein gescheites *ich meine ja sie müssten einfach das Schweizer Muster übernehmen* warum sollen sie das nicht und wollen sie das nicht? geht das nicht mehr?“

S79, eine 51-jährige Buchhalterin, ist der Meinung, dass man etwas „dagegen machen muss dass so viele Ausländer hier hinein in die Bundesrepublik kommen“. S80, ein 30-jähriger Kaufmann, hat dagegen eine immigrationsfreundliche Haltung und meint „dass es nix bringt wenn ma jetzt nur sacht hier an der Grenze die sollen draußen bleiben sondern dass man äh was unternehmen muss in den in Ländern wo die Leute herkommen und dass es eben keinen Sinn hat da die Grenzen dicht zu machen“. Die Diskussion ist sehr lebhaft und kontrovers. S79

hat, wie viele Immigrationsgegner, „die Schweiz“ als nachahmenswertes Vorbild im Kopf und fordert explizit, sich an „der Schweiz“ zu orientieren bzw. beklagt, dass eine solche Orientierung in Deutschland nicht möglich sei. Worin diese Orientierung bestehen würde, bleibt auch hier offen; S79 qualifiziert die Schweiz in Bezug auf ihre Zuwanderungsregelung nur als „hart“ (Zeile 15).

- 01 S80: unser ganzer Wohlstand entsteht ja durch die Armut der Drittenweltländer
 02 S79 ja was wollen sie jetzt? Tür und Tor öffnen und die ganze dritte Welt
 03 aufnehmen mit den offenen Armen? und sie meinen das würde klappen?
 04 S80: nein wir müssen uns bloß davon verabschieden nur in unserm eigenen Land
 05 v/ - so egoistisch zu denken [es geht um die ganze Welt]
 06 S79: [wir denken ja nicht egoistisch]
 07 S80: doch wir denken egoistisch
 08 S79: wir wir aber Deutschland
 09 S80: uns geht=s [gut und die andern sollen draußen bleiben]
 10 S79: [aber der Deutsche allein] soll die ganze Welt äh
 11 äh dem der ganzen Welt ihre Probleme lösen? warum macht die Schweiz
 12 nichts? *warum dürfen wir uns nicht nach der Schweiz orientieren?*
 13 die greift keiner nicht an
 14 S80: da gibt=s genauso Probleme da gibt=s auch Ausländer und
 15 S79: ja=ja die sind auch hart auh die [sind hart] mein Mann
 16 S80: [ja und?]
 17 S79: arbeitet bei der bei der Bundesbahn der hat gesehn [()]
 18 S80: [man man muss sich ja net]
 19 an den Fehlern der anderen orientiern
 20 S79: nein
 21 S80: sondern man muss sich immer an die eigene Nasenspitze fassen

In der Diskussion zwischen S113, einem 72-jährigen „Pensionär“ und S114, einer Lehrerin, ging es bis zu dem unten präsentierten Gesprächsausschnitt vor allem darum, inwiefern „unberechtigte“ Asylbewerber direkt bei der Einreise zu erkennen sind. S113 vertritt in diesem Kontext die Meinung, dass Asylbewerber, die – wie er behauptet – ihre Papiere zerrissen hätten, sofort am Flughafen wieder abgeschoben werden sollten. S114 hat Bedenken gegen ein solches Vorgehen. S113 zeigt dann am Beispiel der „mit Heroin handelnden Türken“ exemplarisch auf, wie streng die Schweiz mit Ausländern umgeht. Aus dem Beispiel „Behandlung der mit Drogen handelnden Türken in der Schweiz“ leitet er verallgemeinernd ab, dass demokratischer Anspruch und strenge Zuwanderungs- bzw. Abschieberegelungen nicht unvereinbar seien (Zeile 26/27):

„ne also des sind ja nicht nur unsre sind net nur wir mal sagen sind auch andere Länder die ja nun sehr demokratisch sind nich die da (handhaben)“

Diese Verallgemeinerung belegt er dannoch einmal mit dem Beispiel USA, das ebenfalls als Beispiel drastischer Abschiebepaxis geschildert wird.

- 01 S114: (...) # ich ich weiß nich also ## in mir ist da mir geh=n da so die Nackenhaare
 02 hoch wenn ich das hör andererseits versteh ich durchaus das Problem #
 03 oder ich weiß auch dass es Leute gibt die solche Geschichten Pässe kaputtmachen
 04 und was weiß ich und
 05 S113: ja
 06 S114: so dass überhaupt nich
 07 S113: pol/
 08 S114: nachvollziehbar is was jetzt überhaupt für=n [für]
 09 S113: [(oder)]
 10 S114: ne Geschichte da im Hintergrund [liegt abe/]

- 11 S113: [oder die] die reinkommen und mal sagen
 12 äh viele von der Dritten Welt net und mal sagen die kommen oder auch
 13 Türken auch schon nich die kommen hierher net und tun mit te/ Heroin handeln net
 14 mit allem möglichen Drogen handeln nich und tut man die wenn man se schnappt
 15 nich sofort ausweisen net *die Schweiz war letzt erst da die letzten Tage da net die*
 16 *wenn die jemand schnappen net wo mal sagen der mit Drogen und so weiter*
 17 *handelt wird verurteilt nich wird abgeschoben sofort in sein Land wo er*
 18 *hergekommen is ganz gleich weshalb (---) in die Schweiz gekommen is*
 19 *oder dann meistens ham se gar keine Aufenthaltsbewilligung kommen se*
 20 *über die grüne Grenze des wird ja äh nach wa/ noch viel leichter werden über*
 21 *die grüne Grenze zu kommen nich schieben ihn ab mit der Vermerk dass*
 22 S114: hm
 24 S113: *er in die Schweiz nicht mehr einreisen darf*
 25 S114: mhm
 26 S113: ne also des sind ja nicht nur unsre sind net nur wir mal sagen sind auch
 27 andre Länder die ja nun sehr demokratisch sind nich [die] da (handhaben)
 28 S114: [mhm]
 29 S113: *oder Amerikaner was mal zumindest*
 30 S113: *Amerikaner tun=s auf ihrem (Bes ---) (übertragen) tun se Zelte aufbauen*
 31 *und tun se hin lassen se gar nicht ins Land rein # nich ## zwischen Mexiko und*
 32 *an/ un USA is ein zwei Meter hoher Drahtzaun ne ## ne [die die sind]*
 33 S114: [ich weiß nich also ich]
 34 S113: *auch gegen die unbeschränkte # ne uneingeschränkte äh Aufnahme*
 35 *von Ausländern sind die ja auch und die ham ja en riesen Land für die*
 36 S114: mhm
 37 S113: wär=s überhaupt kein Problem für uns wird=s Problem (...)

9.9.3. „Schaurige Geschichten“ als Beispiele

Beispiele geben im Kontext der Migrationsdebatte oft Auskunft darüber, welche konkreten Vorurteile, Ängste und stereotype Vorstellungen sich für jemanden hinter relativ abstrakten Begriffen und allgemeinen Aussagen verbergen. Marcuschi (1976) bezeichnet als „Quasi-Funktion“ von Beispielen die sogenannte „Ausweisfunktion“, die darin besteht, dass Beispiele „klare Auskunft über die zugrundeliegende Weltauffassung“ (Marcuschi 1976, S. 131) des Beispielverwenders geben. Die rekurrent auftretenden „Schauergeschichten“ über Asylmissbrauch geben in diesem Sinne auch Informationen über die Sprecher und Sprecherinnen preis.

Es finden sich im Korpus mehrere Beispielgeschichten, in denen detailliert erzählt wird, wie „Wirtschaftsasyllanten“ angeblich gezielt die Sozialleistungen des deutschen Staates ausnutzen und missbrauchen. Die Fallgeschichten sind individuell, gehören aber zum gleichen Situationstyp. Sie veranschaulichen und „beweisen“, dass und wie Immigranten „Missbrauch“ betreiben, indem sie ein Beispiel für ausnutzendes Verhalten genau schildern. Es sind nicht jeweils dieselben „Geschichten“, sondern es handelt sich um von der Grundstruktur ähnliche Erzählungen, in denen krasse, angeblich authentische Einzelfälle zur Exemplifizierung herangezogen werden.

Sie werden mit dem „display der moralischen Entrüstung“ vorgetragen (Günthner 1995), es geht auch, wie bei den von Günthner analysierten Transkripten, um die Zustimmung zu einem moralischen Urteil. Zugleich handelt es sich um Fremddarstellung im Rahmen von Beispielgeschichten. Die Annahme, dass solche Beispielgeschichten keine individuelle Prägung

eines einzelnen Sprechers, sondern Diskurselemente sind, wird durch Beobachtungen aus journalistischer Perspektive gestützt. Mitte der 1990er Jahr, also kurz nach der Zeit, in der die Diskussionen aus dem Immigrationskorpus aufgezeichnet wurden, veröffentlichte die Zeitschrift „Die Woche“ einen Artikel über die Wahlkampfstrategie des (mittlerweile verstorbenen) österreichischen, rechtspopulistischen Politikers Jörg Haider. Dort wurde die Verbreitung von Schauergeschichten in Österreich beim Thema „Sozialleistungen“ hervorgehoben:

„Seine vielen Geschichten von fintenreichen Ausländern, die den Sozialstaat melken und nebenher klauen oder kleine Kinder begrapschen, gehen *wie schaurige Volksmärchen* von Mund zu Mund“ (Die Woche, 24. November 1995, Hervorh. H.R.).

Mit solchen Arten von Beispielen scheint fast wieder eine Annäherung an die alte Bedeutung von Beispiel als etwas episch Ausgearbeitetes, Hinzu-Erzähltes zu erfolgen. Die Schauergeschichten werden i.d.R. erzählerisch ausgestaltet und besitzen als Erzählung damit auch einen gewissen „Unterhaltungswert“. Sie scheinen eine solche Anziehungs- und Überzeugungskraft für viele Menschen zu haben, dass sie sich als „Beispielgeschichten-Typ“ im Migrationsdiskurs verfestigen. Sie stehen immer in ähnlichem Konnex zum Allgemeinen, sie werden als beweisende und veranschaulichende Beispiele für die „Schlechtigkeit“ der „Wirtschaftsasyllanten“ herangezogen, als Beispiele für Missbrauch des Sozialstaates.

Im folgenden Gesprächsausschnitt wird von S96, einem 55-jährigen „Feuerwehrbeamten“ (eigene Angabe), eine Beispielgeschichte erzählt, die das Verhalten eines „Wirtschaftsasyllanten“ exemplarisch aufzeigt und damit auch die Existenz solcher Arten von „Wirtschaftsasyllanten“ belegt. Die Authentizität der Geschichte wird durch Verweis auf die Augenzeugenschaft abgesichert („ich hab selbst en Fall in nächster Nähe erlebt“, Zeile 2). Unvermittelt generalisiert S96 auch im Erzählen vom Einzelfall des polnischen Tierarztes auf „die“ („und wenn sie des dann so miterlebe wie die alles wisse“, Zeile 11) und springt danach direkt wieder zurück zur Erzählung über die konkrete Person. Auch die auffällige Äußerung in Zeile 10 („des Schlagwort war bei ihm Sozialamt muss bezahle“) bietet sich geradezu an als Generalisierungsvorgabe über den Einzelfall hinaus – das sogenannte „Schlagwort“ „Sozialstaat muss bezahle“ ist wie eine Art Zusammenfassung der Einstellung des „polnischen Tierarztes“, ein Motto, das nach Meinung von S96 für alle Wirtschaftsasyllanten gilt:

- 01 S96: (...) des is wieder n=anderes Ausländerproblem wie unser Asylanteproblem # und
 02 und des seh ich dass eben zu viel Wirtschaftsasyllante dabei sind
 03 # ich hab=s ja schon # erwähnt ich hab selbst en Fall in nächster Nähe erlebt
 04 der Mann war äh Tierarzt in Polen # ne nur weil er da net schnell genug
 05 vorankomme is is er nach Dänemark von Dänemark nach Deutschland rein
 06 und hat sich dann weil er mei Adress gehabt hat bei mir gemeldet ich hab
 07 dann zwar versucht ne Wohnung zu finde dann ne nach kurzer Zeit durft
 08 er als Ausländer sich da e Wohnung nehme (SCHNAUFT TIEF) ne
 09 S95: ja=ja das is
 10 S96: nur des Schlagwort war bei ihm Sozialamt muss bezahle
 11 und wenn sie des dann so miterlebe wie die alles wisse
 12 der hat die die Wege besser gewusst wie ich wie mer zu Geld kommt was des
 13 Sozialamt alles mache muss # der war durch und durch ne der hat sich auch net
 14 dran gehalte wo er sich aufhalte darf der is während derer Zeit wo er nur hätt in
 15 L-Hausen sein dürfe der hätt net mal nach W-Stadt reingedurft # ne der is nach
 17 H-Stadt gefahre zu ner Hochzeit # der hat sich um um sei Vorschrifte als
 18 Ausländer hat der sich äh äh en Piep draus gemacht # ne wenn sie des alles so
 19 miterlebe

- 20 S95: ja=ja
 21 S96 dann deswegen ich betrachte das Ausländerproblem (- -) in mehrere Richtungen (...)

Auch im folgenden Ausschnitt zeigt die Beispielgeschichte exemplarisch, wie sich Migranten, die „politisch gar nix zu tun“ (Zeile 2) haben, angeblich verhalten. Auch S3, eine 47-jährige Hausfrau, erzählt dazu eine „Schauergeschichte“:

- 01 S3: ja eben da kommen Massen die noch nie gewusst haben
 02 die haben keine Schulbildung die haben tatsächlich politisch gar nix zu tun
 03 die wissen bloß dort ist s=Schlaraffenland geh dorthin
 04 *wir wissen von welchen die / die die wohnen hier die studieren hier*
 05 *kriegen Bafög kriegen diese Studentenzimmer kriegen alles*
 06 *und fahren eben mal am Wochenende zu nem Bruder nach London*
 07 *oder zu den Eltern nach New York die haben Geld wie Heu*
 08 *nur hier erscheinen sie unter "hab nix" und dann werden sie*
 09 *vom Staat voll unterstützt und ich hab ne ne Gleichaltrige*
 10 *des ist=n [ganz armes Schwein]*
 11 S4: [ja also sind sie doch gar nicht]
 12 S3: die hat drei deutsche Kinder von nem Mann und der Mann
 13 des Kind war so und des Kind war so und die kann wirklich nix dazu
 14 des Kind war so ist der abgehauen der hat noch nie was [bezahlt]
 15 S4: [dann sind sie] aber doch
 16 eigentlich net pro Ausländerstop sondern sie sind dafür
 17 [wenn ich sie richtig verstehe]
 18 S3: [für die soziale Gerechtigkeit]
 19 S4: dass der Gesetzgeber eindeutige Regelung [also]

S132, ein 63-jähriger Bautechniker, ist kein radikaler Immigrationsgegner, er erkennt das Asylrecht prinzipiell an. Aber auch er hat sogar zwei „Schauergeschichte“ parat, bei denen er sich auf Augenzeugenschaft beruft. Er erläutert am Beispiel, was er unter „Asylmissbrauch“ versteht und belegt damit zugleich die Existenz von „Asylmissbrauch“. Die Beispielgeschichte steht exemplarisch für Asylmissbrauch, an der Beispielgeschichte zeigt sich, welche Art von Verhalten S132 als Asylmissbrauch bezeichnet. S132 schließt seine Beispielgeschichten entsprechend ab mit: „also (der Sinn ist / des sind) Leute die das missbrauchen“ (Zeile 15-16).

- 01 S132: (...) um nochmals klarzustellen der des des Asylrecht muss erhalten bleiben
 02 es ist aber ein Unding dass ein Ausländer kommt und Asyl sagt
 03 und er schon das ganze Verfahren für ihn anläuft
 04 ich hab eh=eh ich glaube dass hier Interessengruppen am Werke sind/
 05 wenn ich in Not bin und ein Rechtsanwalt brauch
 06 da muss ich Geld bezahlen suchen bis ich einen find
 07 es gibt hier Rechtsanwälte die für die Ausländer alles umsonst machen
 08 des gibt mir zu denken eh denn die selbst wissen ja nicht wie man des
 09 Recht und das ausnutzt *ich war zum Beispiel bei mir Betriebsrat gewesen*
 10 *wir haben sechsvierzig Putzfrauen beschäftigt drei davon waren laufend krank*
 11 *und dann kam wir über/ eh gehört du die kam die Unionsgaststätte die eh an der*
 12 *S-Straße kam die übernommen während denen die krank/ die kam auf zwei Seiten*
 13 *ich hab ich hab ein Türke gekannt der hat eh die die hat/ Deutschland hat denen ne*
 14 *Abfindung gezahlt damit sie in die Türkei zurück/ zurückgehen mit Frau und Kind da*
 15 *hat er sich ein Haus gebaut und war sechs Wochen später wieder da also (der Sinn*
 16 ist / des sind) Leute die das missbrauchen ich hab auch vor dem Ausländer
 17 mehr Respekt der selbst es fertiggebracht hat nach Deutschland zu kommen (...)

9.10. Im Nachtcafé:

Die Rolle von Beispielen in der Talkshow

9.10.1. Menschen und ihr Leben als Fallbeispiele im medialen Kontext

Die Makrostruktur der untersuchten Ausgabe der Talkshow *Nachtcafé* lässt sich mit Hilfe des Beispielkonzeptes konsistent analysieren: Es lässt sich zeigen, dass „Betroffene“ im medialen Kontext als lebende Fallbeispiele präsentiert werden, die Lebensgeschichte einer Person wird funktionalisiert unter der Quaestio der Sendung. Verfolgt man den Verlauf der Sendung, so kann man eine Art Makrostruktur der Fallbeispiel-Argumentation erkennen, die von vornherein im Konzept der Sendung begründet ist. Es gibt jeweils etwas Allgemeines, eine bestimmte Position in Bezug auf die „Fragestellung“, nämlich „Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus?“ und etwas, das Beispielfunktion hat, nämlich die Lebensgeschichten der anwesenden Personen. Dadurch werden die persönlichen Schicksale der Betroffenen zugleich zu handlungsorientierende Exempla.

Lalouschek hat bei der Untersuchung von sogenannten „Medizintalks“ am Beispiel der Sendung „Gesundheit“ Ähnliches beobachtet. Über die Rolle der von Krankheit Betroffenen in dieser Sendung schreibt sie:

„Zugleich sind sie nicht nur als Einzelpersonen mit einer bestimmten individuellen Krankheitsgeschichte eingeladen, sondern sie fungieren auch (oder vor allem) exemplarisch als RepräsentantInnen für jeweils unterschiedliche therapeutische Vorgehensweisen; insofern sollen ihre Darstellungen zwar persönlich, dennoch verallgemeinerbar genug erfolgen“ (Lalouschek 2005, S. 192).

Gerade im „Nachtcafé“ wird beobachtbar, wie das Verallgemeinerbare, also das, was wir aus den Beispielen „lernen“ können, vor allem durch den Moderator Backes kommunikativ etabliert wird. Aber auch innerhalb der Interaktionsstränge spielt die Beispielverwendung eine zentrale Rolle, auch hier erweist sich Backes als ein „Meister des Beispiels“. Zudem bilden einzelne Beispiele „Gelenkstellen“ der Diskussion. Dies will ich im Folgenden zeigen, zunächst sollen aber die bei der Analyse von Interaktion im Medium Fernsehen zu berücksichtigenden Grundbedingungen kurz vorausgeschickt werden. Speziell zum Genre Talkshow und seinen Spezifika findet sich bei Lalouschek (2005) eine ausführliche Darstellung des Forschungsstandes.

Prinzipiell ist jede Art der Kommunikation im Fernsehen institutionelle Kommunikation. Lalouschek (2005, S. 130ff.) fasst die Ergebnisse der gesprächs- und diskursanalytisch ausgerichteten Forschungen zum Bereich Fernsehen zusammen. Grundlegend ist hierbei der Charakter von Fernsehkommunikation als mehrfachadressiert und als „Triolog“, d.h. es geht um die Durchführung und Inszenierung von Kommunikation für ein zusehendes, konsumierendes Fernsehpublikum. Fernsehkommunikation ist somit inszenierte Kommunikation. Für die Zuschauer wird, z.B. in Ratgebersendungen und Talkshows, ein quasi interaktiver Rahmen inszeniert; Interaktivität wird etwa dadurch produziert, dass Augenkontakt simuliert wird, und Begrüßungen, Fragen, Warnungen oder Belehrungen direkt an die Zuschauer adressiert werden. Talkshows haben einen „inszenierten Herstellungsrahmen“ (Lalouschek 2005, S. 131), d.h. in der Talkrunde sitzen genau ausgewählte Gäste, der Ablauf ist im Wesentlichen vorausgeplant. Der Moderator / die Moderatorin hat Vorwissen, dass ihn / sie befähigt zur „interaktiven Kontrolle über den gesamten Sendungsverlauf und zur interaktiven

Steuerung der Erzählungen der Gäste – im Sinne der Produktion von Information und Unterhaltung der ZuschauerInnen“ (Lalouschek 2005, S. 131).

Erzählungen der Gäste spielen generell die zentrale Rolle in Talkshows. „Die persönlichen Erzählungen der Gäste sind die eigentliche Grundlage von Talkshows. Der Grund, warum persönliche Erzählungen überhaupt einen so hohen Unterhaltungswert haben, liegt erst einmal im Diskurstyp selbst“, stellt Lalouschek (2005, S. 139) fest. Die Ankündigung einer Erzählung weckt, so betont Lalouschek (2005, S. 139) mit Verweis auf Gülich (1976), bereits Erwartungen, dass etwas Spannendes oder Ungewöhnliches erzählt wird. Unter Bezugnahme auf Fiehler (1990) stellt Lalouschek zudem heraus, dass mit der Darstellung einer persönlichen Geschichte auch immer die Darstellung der jeweiligen Emotionen verbunden ist (Fiehler 1990). „Persönliche Erzählungen tragen also per definitionem die Ingredienzien von Talkshows, nämlich Ungewöhnlichkeit und emotionale Qualität in sich“ (Lalouschek 2005, S. 139). Typisch für Talkshowgäste ist weiterhin die öffentliche Selbstoffenbarung. Selbstoffenbarung („self-disclosure“) gehört eigentlich in den Bereich des Privaten – durch die öffentliche Inszenierung eines Elementes aus dem privaten Diskurs wird der Anschein von Vertrautheit und Offenheit zwischen den Beteiligten erweckt (Lalouschek 2005, S. 140).

Im untersuchten Nachtcafé-Talk wird eine explizite „offene Frage“, um die es geht, direkt im Titel der Sendung formuliert und ausführlich anmoderiert: „Psychotherapie: Heilung oder Hokuspokus?“ lautet der Titel der hier untersuchten Sendung. Das „Nachtcafé“ als Talkshow inszeniert eine eher kooperative Beschäftigung mit der vorgegebenen Quaestio. Es geht nicht, wie im Polit-Talk, um einen auf das Fernsehpublikum ausgerichteten Schaukampf, um Wahl- und Parteienwerbung (wie etwa grundlegend bei Holly / Kühn / Püschel (1986) analysiert, vgl. dazu Kapitel 4.1.), sondern es wird eher eine Art Ausleuchten der Aspekte und Dimensionen des Gegenstandes vorgeführt. Es werden neben „Betroffenen“ auch stets „Experten“ eingeladen, die aufgrund ihrer Berufsrolle und nicht aufgrund ihres persönlichen Schicksals ausgewählt wurden. Im „Nachtcafé“ wird – im Sinne eines alltagsnahen, sehr weiten Verständnisses von Argumentation, wie es Spiegel (2003, vgl. Kapitel 4.9) oder Spranz-Fogasy (2003, S. 28, vgl. Kapitel 4.9.) formulieren – ein Thema behandelt. Der Moderator Wieland Backes spricht davon, dass die Frage nach „Heilung oder Hokuspokus“ „ergründet“ werden solle.

Es gibt entsprechend keine endgültige „Antwort“ am Ende der Sendung, aber, wie hier gezeigt werden wird, werden bestimmte „Lehren“ aus Fallbeispielen gezogen. Durch die Zusammensetzung der Gäste ist zudem schon eine fundamentale Antagonie vorgegeben. Die Gäste fungieren als Vertreter verschiedener Positionen zum Thema. Sie werden vom Moderator Backes befragt, treten aber auch direkt miteinander in Dialog. Vor allem die Nicht-Experten sind mit ihrer Lebensgeschichte „menschliche Beispiele“ für die Geltung und Veranschaulichung einer bestimmten Position – zudem gewinnt die persönliche Geschichte durch die Art der Präsentation den Charakter einer Exempel-Erzählung, das Schicksal der „Betroffenen“ fungiert als Vor- oder Schreckbild. Fallbeispiele in Form von realen Menschen, die ihre Lebensgeschichte erzählen, erfüllen in Talks generell eine wichtige Funktion, „die Betroffenen“ sorgen für die Erfüllung des Unterhaltungsauftrages der Institution Fernsehen durch „Emotainment“. Dieser von Klemm (1996) geprägte Begriff meint die Unterhaltung durch Offenlegung von Gefühlen, dies können z.B. Liebes-, Glücks oder Reue-, Wut- oder Schamgefühle sein (Lalouschek 2005, S. 129f.): „Mit nichts lässt es sich – neben dramatischem

Aktionismus – so gut und spannend unterhalten wie mit Erzählungen, die sich durch hohe Erlebensqualität und eine hohe Emotionalität auszeichnen“ (Lalouschek 2005, S. 129).

In der „Hokuspokus“-Ausgabe des Nachtcafés formuliert Backes zu Beginn noch einmal die Fragestellung explizit aus, und benennt schon antagonistisch die beiden möglichen Positionen (Beginn Minute 0.56):

01 WB immer mehr menschen haben in den letzten jahren RA:t und hilFE bei einem
02 beRUFSstand gesucht‘ **dem die EInen wahre WUNder zutrauen und den**
03 **ANdere für grenzenlos überschätzt halten.** rund 30000 zugelassene
04 psychotherapeuten gibt es inzwischen in deutschland- dazu eine weitere
05 UNüberschaubare schar SCHILLernder seelenheiler aus dem reich der esoterik.
06 aber (.) sagn mal’ (.) **was leistet diese (.) zunft wirklich? psychotherapie-**
07 **HEllung oder hokuspokus? (.) das wollen wir heute (.) ein wenig (.)**
08 **ergründen.**

Das Beispiel Julia Kirsch

Zu Beginn der Sendung wird immer eine Person außerhalb der eigentlichen Talkrunde einzeln interviewt. In einem Gespräch an der imitierte Theke spricht Backes in der „Hokuspokus“-Sendung mit Julia Kirsch, die bereits neun verschiedene Psychotherapien hinter sich hat und nach eigenen Aussagen erst durch eine Reinkarnationstherapie von Magersucht und Bulimie geheilt wurde. Ihr Fallbeispiel könnte nun als „Beweis“ für die Heilkraft der Reinkarnationstherapie präsentiert werden, dies geschieht aber nicht. Anders als bei den anderen beiden Fallbeispiel (Mattausch und Behncke) steht der Fall Julia Kirsch nicht als lebender Beweis für die Geltung und Veranschaulichung einer bestimmten These, sondern wird schon zu Beginn als „Wunder“ kategorisiert – bei Julia Kirsch bleibt offen, was man aus ihrem Fall „lernen“ kann, auf diesen Fall nimmt die Talkrunde im Verlauf immer wieder Bezug. Durch die räumliche Positionierung der jungen Frau außerhalb der Runde erhält sie eine andere Stellung, sie ist sozusagen ein Vorlauf, erscheint nicht gleich wichtig und hat auch keinen Möglichkeit, später in die Gespräche der Talkrunde einzugreifen – sie wird nur „vorgeführt“ (Beginn des folgenden Ausschnitts: Minute 1.30):

01 WB mein ERster Gast ist zwar noch eine (.) junge FRAU aber trotzdem hat sie
02 es aus dem arsenal der psychotherapiemethoden fast schon ALLES probiert was
03 RANg (.) und NAMen hat. (--) neun methoden blieben (.) erFOLGLo:s **doch die**
04 **ZEHnte (.) oh wunder (.) hALf. (-)** ich begrüße julia kirsch mittlerweile studentin
05 der medizin; (.) herzlich willkommen;
06 ((klatschen))
07 julia=sie waren mal ein ganz normales KInd; (.) und dann (.) kam die pubertät (--)
08 mit dreizehn begannen proble:me; machten sich ihre eltern sorgen; was war mit
09 ihnen los,
10 JK also ich hatte plötzlich das gefü:hl irgendwo traurig zu sein; hatte en lee:regefü:hl
11 und (-) hab mir dann: irgendwo überlegt dass mein leben so nicht WEItergehen
13 KANN: (-) u:nd wie andere zum frisör gehen=sich die haare schneiden=so ihre
14 persönlichkeit verä:ndern wollte ich meinen körper verä:ndern (.) hab dann
15 begannen mit ner ähm diät (.) (...)

In der Folge erzählt Julia Kirsch sehr ausführlich ihre Geschichte, Backes fragt besonders beim eigentlichen „Wunder“ mehrmals nach. Julia Kirschs angebliche Vergangenheit als „Herrscherin“ (Zeile 5 im nachfolgend gezeigten Transkriptausschnitt) kommentiert Backes mit einem „respekt“ (Zeile 7), der unernste Modus wird von Julia Kirsch auch mit Lachen quittiert (Zeile 8). Auch die Heilung selbst wird von Backes unernst kommentiert, was von

Kirsch wiederum mit Lachen quittiert wird (Zeile 36). Backes „paraphrasiert“ den Heilungsprozess mit „sie sagen jetzt lieber essen als noch mal an die zeit als herrscherin er=erinnert zu werden-“ (Zeile 34-35). Im Folgenden wird der Ausschnitt im Zusammenhang gezeigt (Beginn Minute 3.51):

01 WB aber bei der geburt sind sie nicht stehn geblieben sie sind in FRÜhere leben zurück
02 gegangen-
03 JK genau
04 WB was=was warn denn das für leben,
05 JK also zum beispiel hatt ich ein leben in (.) der in dem ich ne HERrscherin (.) war (.)
06 die über;
07 WB respekt
08 JK ((lachen))=über ein volk ähm regiert hat und das volk sehr unterdrückt hat also ich
09 war sehr skrupellos; (1 sec) bin aber dann ähm eines tages von dem thron
10 geSTÜRtzt worden (.) und musste sozusagen im kel=kerker verHUNgern; (--) und
11 da konnte man jetzt eben aus DIEser kurzen rückführung dann eben jetzt
12 schLÜSse auf die MAgersucht und auf mein HEUTiges leben ziehen (--) [also]
13 WB [das hat]
14 ihnen eingeleuchtet und das hat sie (.) auch dann (.) befreit oder [geheilt],
15 JK [des] ja es
16 war ein[fach]
17 WB [wie muss] ich mir diesen prozess vorstellen, warum ging=s ihnen hinterher
18 besser,
19 JK also ich hab ähm durch diese BILder und durch diese (.) geschichten die ich erzählt
20 hab einfach paralLE:LEn gesehen also zum beispiel (.) dass es ähm (--) ich=äh in
21 der magersuchtszeit sehr isoliert WA:R und diese herrscherin war auch eso=isoliert
22 und (--) themen wie MAcht oder unterdrÜCKung oder auch die kontrolle haben (.)
23 ähm haben damals in dieser rückführung ne große rolle gespielt und kONTROLLE
24 über den eigenen körper letztendlich auch in=der MAgersucht; [also]
25 WB [wie lang] sin sie
26 dahin gegangen
27 JK ich bin DREI MONate hab ich das gemacht [das war]
28 WB [un dann] warn sie geheilt,
29 JK ja (--) [es warn ungef]
30 WB [dann war] alles weg,
31 JK also es hat es=es is hat sich dann während dieser drei monate das ESSverhalten
32 stabilisiert mir wur=mir war=s auch plötzlich nich mehr so wichtig ob ich ZU oder
33 ABnehm also es ist alles irgendwo wieder normalere bahnen gekommen –
34 WB sie sagen jetzt lieber essen als noch mal an die zeit als herrscherin er=erinnert zu
35 werden-
36 JK ((lachen)) so ungefähr (.) es war einfach ähm ja en schLEIchender proZESS dass
37 diese magersucht immer mehr in=n hintergrund getreten ist;
38 WB =mm

Julia Kirsch wird als „rätselhafter Fall“ präsentiert. Durch diesen kommunikativ etablierten Status wird der Fall „Julia Kirsch“ zu einem Kristallisationspunkt der in der Talkrunde (vgl. die weitere Analyse).

Das Beispiel Dietrich Mattausch

Als erstes Fallbeispiel unter den eigentlichen Talkshow-Gästen wird ausführlich der Schauspieler Mattausch präsentiert, der eine erfolgreiche Psychotherapie hinter sich hat und in Hinsicht auf die Quaestio der Sendung ein positiver Fall ist: Bei ihm war die Heilung erfolgreich, die Therapie war kein „Hokuspokus“, er ist ein lebendiges Beispiel für die Heilkraft

der Psychotherapie. In der Vorab-Information zur Sendung, die im Internet veröffentlicht wurde, war über seine Rolle zu lesen:

„Als viel beschäftigter Schauspieler muss Dietrich Mattausch eine Menge aus sich herausholen, privat aber verkroch er sich eine Zeit lang völlig und litt unter Ängsten und Depressionen. Erst der Gang zum Therapeuten ermöglichte ihm, sich von Selbstzweifeln und Antriebslosigkeit zu befreien: ‚Ich habe in der Therapie eine Menge über mich erfahren, in erster Linie, dass ich mich immer wieder Umständen ausliefere, die mich zerstören‘. Der 63-Jährige möchte nun auch andere ermuntern, bei seelischen Problemen professionelle Hilfe zu suchen.“

(Südwestrundfunk (SWR): Programmhinweise von Freitag, 16.01.04 <http://www.presseportal.de/pm/7169/517127/suedwestrundfunk-swr-programmhinweise-von-freitag-16-01-04-woche-3>, Abruf 23.5.2011, 15.34)

In der Sendung wird er von Backes wie folgt vorgestellt (Beginn Minute 12.57)

01 WB der schauspieler Dietrich Mattausch, der mann mit den vielen gesichtern
02 weiß was seelische abstürze ängste und depressionen sind' doch er hat sich
03 nicht gescheut bei therapeuten hilfe zu suchen UND er hat sie gefunden

In der Sendung berichtet Mattausch ausführlich und lebendig über seine Therapieerfahrung. Er betreibt – typisch für Talkshows – öffentliche Selbstoffenbarung. Er wird von Backes schon zu Beginn als erster Gast der eigentlichen Talk-Runde konkret dazu befragt, ob er Psychotherapie für nützlich hält, und Mattausch bejaht dies, indem er sich selbst als Beispiel anführt (Beginn Minute 16.12)

01 WB aber mal eine kurze einschätzung- hat die psychotherapie die menscheit WEIter
02 gebracht? (.) gesünder gemacht.
03 DM joa- **MICH zum beispiel** ja in einem augenblick=wo es mir sehr schlecht
04 gegangen ist=hat es mir sehr geholfen da gab es ehm zwei therapeuten eine eine
05 dame die mir sehr geholfen hatte und ein herr; es gab ganz gewisse situationen
06 die hoch kompliziert waren wo ich nicht mehr arbeiten wollte (.) wo die ehm
07 privaten hm hm umstände hochkompliziert waren
(...)
08 und da entstand dann plötzlich so ein so ein ganz erstaunlicher (.) kontakt und ein
09 öffnen- und das hat MIR persönlich in diesen zehn fünfzehn sitzungen sehr
10 geholfen
10 WB: mhm ich will das gleich nochmal vertiefen aber **sie sind einer der sag mal äh d/**
11 **des ergebnis preist' nun äh ihm hat=s geHOLfen** frau gebhard äh aber die
12 psychologisierung hat ja unser ganzes leben erfasst unsern alltag erfasst (.) ihnen
13 geht das fascht n bisschen zu weit oder?

Wie schon zuvor analysiert, ist die Präsentation eines Beispiels nur dann eine relevante Antwort, wenn die Interaktionsbeteiligten davon ausgehen, dass sich am einzelnen Beispiel etwas Allgemeineres zeigt, das Beispiel nicht nur ein einzelner Fall ist. Genau dieses Verständnis zeigt die Formulierung von Backes, mit der er abschließend auf seinen Gast Mattausch Bezug nimmt. Er ordnet ihn als jemanden ein, der als einer von vielen zu einer bestimmten allgemeineren „Kategorie“ gehört, er sagt, Mattausch sei „einer der (...) das Ergebnis preist“ (Zeile 11).

Auch am Ende der Sendung wird Mattausch von Backes noch einmal ganz explizit in seiner Funktion als Beispielfall und „Kategorienvertreter“ angesprochen, und er wird aufgefordert, aus seiner Einzelerfahrung zu generalisieren (Beginn 1:26.06):

01 WB: herr mattausch, (.) **sie waren ja der Mann mit der positiven erfahrung=mit der**
02 **psychotherapie-** wenn wer jetzt zum schluss einen rA:t geben sollten' (.) was
03 meinen SIE' wenn jemand seelische nöte hat' und eh auf die idEE kommt'
04 therapeutischen rA:t zu suchen; auf was sollte er vor (.) ALLEM ihrer meinung

05 nach achten?
 06 WB (1sek) tja (.) dass das Verhältnis (.) zwischen ihm und dem therapeuten ein
 07 vertrauensvolles ist- (.) und dass ehm er merkt das wenigsten kLEIne fortschritte
 08 (.) er an sich selber merkt h denn wenn er keine verbesserung merkt sollte er dann
 09 versuchen aus (.) dieser autorität (.) zu entweichen weil' es ist nämlich die gefahr
 10 wenn man autoriäten dann blind vertraut' dass man sein eigenes urteilsvermögen
 11 aufgibt.

Hier hat die Fallgeschichte von Mattausch durch die Art und Weise, wie Backes die Präsentation der Fallgeschichte lenkt, kommentiert und rahmt, erkennbar verschiedene Funktionen:

- Auf argumentativer Ebene beweist die Mattausch-Geschichte die Gültigkeit der These „Psychotherapie kann heilen“, er liefert in seiner Person einen empirischen Beleg.
- Außerdem dient das lebendige Beispiel (also die live auftretende Person des Schauspielers mit seiner lebhaften Erzählung) als Veranschaulichung, er schildert sein Schicksal beredt und detailreich, so dass alle Effekte der Anschaulichkeit sowie die emotionale Teilhabe der Rezipienten vor dem Bildschirm gegeben sind. Ein „Miterleben“ ist möglich, das eine persuasive Wirkung entfalten kann.
- Der bekannte Schauspieler, der offen über seine Probleme redet und diese lebendig schildert, ist bestes „Emotainment“ fürs Publikum im Studio und vor dem Bildschirm.
- Die Geschichte hat zugleich Exempelcharakter. In der Ankündigung wird sogar ein klares „Handele ebenso“ formuliert, der Schauspieler möchte „nun andere ermuntern, bei seelischen Problemen professionelle Hilfe zu suchen“, kann man im Internet in der Vorankündigung lesen. Als Prominenter hat er eine besondere Vorbild-Wirkung.
- Direkt aufgefordert, aus seinen eigenen Therapieerfahrungen allgemeine Ratschläge abzuleiten, formuliert Mattausch man solle darauf achten, „dass das Verhältnis (.) zwischen ihm und dem therapeuten ein vertrauensvolles ist- (.) und dass ehm er merkt das wenigsten kLEIne fortschritte (.) er an sich selber merkt“ (Zeile 6-8 obigen Transkriptausschnitt).

Das Beispiel Sybille Behncke / Vater Behncke

Kontrastiert wird das Fallbeispiel Mattausch durch ein makaberer Gegenbeispiel, nämlich den Fall einer jungen Frau, die trotz intensiver Therapie ihrem Leben selbst ein Ende setzte und in dem die Eltern der behandelnden Therapeutin – so die These – zu viel Vertrauen schenken. Diese Familiengeschichte erzählt der Vater, Bernhard Behncke, ausführlich. Präsentiert werden sogar selbstgemalte Bilder der jungen Frau, die ihren Seelenzustand zeigen sollen und Backes liest ein von ihr verfasstes Gedicht vor – es wird also alles fürs „affective loading“ getan. Die These, für die die Geschichte von Sybille ein Fallbeispiel ist, wird sowohl in der Programmankündigung als auch in der Anmoderation von Backes ganz klar formuliert:

Dass auch in der seriösen Psychotherapie Kunstfehler gemacht werden, zeigt die Geschichte von Burghard Behncke. Wegen schwerer Depressionen war seine Tochter bei einer Therapeutin, die sich aber in ihrer Rolle überschätzte und die Eltern über die Behandlung nicht informieren wollte. Die schreckliche Folge: Nach einem dreiviertel Jahr Therapie nahm sich Sybille das Leben. ‚Mein Hauptanliegen‘, sagt der 61-jährige Vater, ‚ist, dass sich das Schicksal meiner Tochter nicht wiederholen muss!‘“

(Südwestrundfunk (SWR): Programmhinweise von Freitag, 16.01.04 <http://www.presseportal.de/pm/7169/517127/suedwestrundfunk-swr-programmhinweise-von-freitag-16-01-04-woche-3>, Abruf 23.5.2011, 15.34)

Fast identisch stellt Backes den Gast dann in der Sendung vor (Beginn Minute 14.14):

01 WB: dass auch in der seriÖSEN psychoanalyse schwe:re Kunstfehler gemacht werden,
02 musste burghard behncke erfahren- seine tochter Sybille war wegen starker
03 depressionen bei einer therapeutin in behandlung' die den austausch mit den
04 eltern lange zeit kaTEgorisch ablehnte. (-) die tochter (.) nahm sich nach einem
05 dreiviertel jahr therapie das leben;

Auch hier ist die gleiche Grundstruktur erkennbar: Das Beispiel der Tochter beweist die Geltung der formulierten Behauptung. Als ein besonders tragisches Schicksal veranschaulicht es durch detaillierte und ausführliche Schilderung des Vaters die These der Kunstfehler, es weckt Emotionen beim Rezipienten und verstärkt die Glaubwürdigkeit des Beispiels. Zugleich werden aus dem negativen Beispiel Handlungsmaximen abgeleitet; es ist sogar angeblich das Ziel von Vater Behncke, dass aus seiner Familiengeschichte „Lehren“ gezogen werden. Aus dem Einzelfall werden ganz explizit Verallgemeinerungen abgeleitet, aus dem Schreckbild der gescheiterten Therapie von Sybille leitet der Vater selbst Handlungsmaximen ab (Beginn des Ausschnitts 1:22.43)

01 BB: ja eh darf ich da nochmal ergänzend sagen wa:s äh mich da besonders erschüttert
02 hatte im NA:CHreflektionsgespräch mit der therapeutin (.) welches die
03 therapEUtin gern wollte (h) ehm warf sie UNS vor dann wir hätten den wech zu
04 ihr nicht gefunden in dieser krise, und das ehm war natürlich eh doch schwierig
05 und außerdem beharrte sie SEHR auf ihren methoden von ihrer seite war NICHTS
06 falsch; angeblich und DAS hatte mich auch veranlasst dann zur
07 psychotherapeutenkammer zu gehen' und auch ruhig HIER ma:l zu sagen
08 **man muss TROTZdem kritisch sein auch bei anerkannten therapeuten-**
09 und auch zu sehen dass man in solchen schweren fällen möglichst
09 auch (h) mit ehm anderen äh klinischen äh ärzten zusammenarbeitet.

Backes vertieft diese These noch einmal und fragt den Experten, inwiefern Psychotherapie sicher ist, das „Expertenurteil“ sichert die Richtigkeit der Handlungsmaxime noch einmal zusätzlich ab (Beginn des Ausschnitts 1:23.38):

01 WB und wenn ein therapeut im spiel is oder eine therapeutin dann möchte man
02 sagen (-) hat man auch eine SICHerheitssehnsucht- kann die die therapie (-)
03 bieten' oder is einfach die branche da nicht (.) auf der sicheren seite?
04 HK: nein sie ist nich auf der sicheren seite; solche quoten wie die anästhesisten
05 von null komma null zwo prozent eh narkosezwischenfalll KÖNNEN wir nicht
06 bieten, wir HABen auch wiederum gute forschung zwölf prozent misserfolge im feld
07 der psychotherapie' (...)

Kurz darauf fasst auch Behncke noch einmal in ähnlicher Form die „Lehre“ aus seinem Schicksal zusammen, er formuliert eine verallgemeinernde Folgerung („also“) aus seinen eigenen Erlebnissen (Beginn des Ausschnitts 1:24.49):

01 BB: tatsache is wir haben als eltern sE:hr auf die therapeuten (.) eh vertraut'
02 und habn unser eh (.) handeln dadurch auch letztendes eingeschränkt;
03 sie ist ja dort (-) in beHANDlung **also jetzt eh würde ich sagen**
04 **trotzdem !GANZ! !WACH! immer sein bei solchen gefahrenmomenten**
05 **TROTZ therapie ganz=wach sein;**

Stamm als Beispiel in Bezug auf die Familienaufstellung nach Hellinger

Vorgesehen als Teilnehmerin für die Sendung war offenbar noch eine weitere Betroffene, Elisabeth Reuter, die schlechte Erfahrungen mit einer umstrittenen therapeutischen Methode gemacht hat, dem Familienaufstellen nach Hellinger. Sie nimmt aber nicht an der Sendung

teil, ihre geplante „Funktion“ als (abschreckendes) Beispiel wird jedoch aus der Vorankündigung klar erkennbar:

„Die Kinderbuchautorin Elisabeth Reuter versuchte, ihre schwere Kindheit mit Hilfe eines Therapeuten aufzuarbeiten, der mit dem so genannten Familienaufstellen nach Hellinger alles nur noch schlimmer machte und ihr sogar sexuellen Missbrauch einredete, an dem sie selbst Schuld sei. Heute weiß die 60-Jährige: ‚Das war wie in einer Sekte, ich fasste Glauben und Vertrauen – und damit war ich verloren.‘ Nachdem sie sich von der Macht des Therapeuten befreit hatte, war sie reif für eine richtige Therapie.“

Statt Frau Reuter sitzt der Journalist Hugo Stamm in der Talkrunde. Er ist als ein „Experte“ für alternative und esoterische Heilmethoden eingeladen. In Bezug auf eine „Therapiemethode“, das Familienaufstellen nach Hellinger, liefert er jedoch mit seinen eigenen Erfahrungen und vor allem als Zeuge für die Erfahrungen Anderer Belege dafür, dass die Hellinger-Methode gefährlich und unseriös ist. Backes führt ihn am Anfang der Sendung wie folgt ein (Beginn Minute 14.03):

01 WB (...) beSONders kritisch sieht er das inzwischen weit verbreitete
02 familienaufstellen nach Hellinger das für ihn mehr mit A:berglauben
03 und massenhysterie zu tun hat als mit therapie-

Stamm führt im Laufe des Talks verschiedene Beispiele für gefährliche esoterische Heilmethoden an. Das Thema Hellinger wird aber separat ausführlich durch Einführung durch den Moderator behandelt. Zunächst wird Stamm als Experte befragt, er soll das Prinzip der Hellinger-Familienaufstellung „den Zuschauern“ am „konkreten Beispiel“, wie Backes fordert, erklären (Beginn 1:2.17):

01 WB aber sie haben die äh esoterikszene geBRANDmarkt äh (.) nach ihrer
02 langjährigen beschäftigung damit (.) äh aber (.) die grenzt sich ja nicht mehr so
03 ganz EINdeutig von der klassischen (.) psychotherapie ab. und da möchte ich
04 über was reden; was im augenblick die GANZE inteRESSIERte und=äh von
05 seelischen leiden geplagte menschheit offensichtlich umtreibt. das is das
06 berühmte familienaufstellen nach hellinger. das hat in letzten jahren (.) ihr
07 besonderes interesse äh gewonnen. sie haben das unter die lupe genommen . (.)
08 wir müssen vielleicht den zuschauern erklären; was is das eigentlich (.) und äh
09 vielleicht können sie =am konkreten beispiel erklären. (.)
10 HS herr hellinger (-) der war ein missionar und hat . (.) geboren
11 neunzehnhundertfünfundzwanzig hat dieses familienstellen in=n sechziger jahren
12 entwickelt. und ist heute ein unglaublicher guru. der füllt hallen mit
13 zweitausendvierhundert leuten in würzburg aber auch in tokio und in mexiko und
14 erstaunlicherweise PILGern da sehr viele ÄRZTE psyCHOtheraPEUTen analytiker
15 zu ihm natürlich auch die ganze ESOTerik in erster linie die esoterikszene. das
16 phänomen geht dahin (.) das er sagt . es gibt so etwas wie ne familienseele. wir
17 sind durch banden durch mystische banden in der familie eng miteinander
18 verstrickt. (-) soBALD irgendWO äh ein familien(.)MITglied ausschert . ist die
19 familienseele aus dem GLEIchgeWICHT und dann leiden alle bis HI::N zu
20 krankheiten bis hin zu kre:bs. der entsteht weil eben dies familienseele
21 [nicht mehr in der basis]
22 WB [und es geht da um mehrere] ge=generationen [und da können]
23 HS [über männer]
24 WB *auch ein uropa der schuldige sein? sozusagen?*
25 HS so ist es. ja, und jetzt geht das ritual folgender maßen (--) man stellt die familie
26 virtuell auf (.) man nimmt eine klientin und DIE kriegt den auftrag ihre familie (.)
27 in auf der bühne (.) so zu platzieren das sie das gefühl hat; JETZT hat JE:DES
28 familienmitglied seine richtige [position]

Stamm erklärt zunächst ausführlich und allgemein (und nicht, wie gefordert, am Beispiel) das Prinzip der Familienaufstellung. Die Erklärung wird, nachdem der Redebeitrag schon relativ lang geworden ist, von Backes mit der gleichen „Beispiel-Einwurf-Technik“ unterbrochen wie zuvor der Beitrag von Miriam Gebhard (vgl. dazu nächstes Kapitel). Es wird hier ein „unernstes“ Beispiel zur Unterhaltung eingeworfen: „können auch ein uropa der schuldige sein?“ (Zeile 24) fragt Backes. Auch hier lockert er, wie auch bei Miriam Gebhards Beitrag zu sehen (vgl. dazu unten), imageschonend für Stamm dessen Beitrag auf. Dieser erklärt noch weiter ausführlich auf allgemeiner Ebene die Grundprinzipien, bis Backes vehement die Schilderung eigener Erfahrungen einfordert, an denen man das allgemeine Prinzip veranschaulichen kann. Natürlich sind die empörenden Beispielgeschichten gut für das Emotainment, sie beweisen aber zugleich die Gefährlichkeit dieser Therapie durch empirische Beobachtung (Stamm ist sozusagen ein professioneller „Augenzeuge“). Stamm liefert insgesamt drei Beispiele, denen er auch immer eine verallgemeinerte Deutung gibt, er formuliert jeweils explizit, was sich in seinen Beispielen als Allgemeines zeigt (Beginn 1:05.21):

Beispiel 1: Sexueller Missbrauch durch den Stiefbruder

- 46 WB also sie reden ja nich wie der blinde von der farbe. sie haben ja einen solchen (.)
 47 äh familien [STELLungssitzungen] äh bei hellinger schülern (.) mitgemacht.
 48 HS [ich hab mitgemacht]
 49 WB was war denn? erzähl sie mal wie das abgelaufen ist,
 50 HS (-) da war eine junge frau. (.) die hat behauptet sie sei von ihrem (.) äh
 51 STIEF(.)bruder der älter war sexuell missbraucht worden als KIND. (1 sek) und sie
 52 konnte das weder DEN eltern noch diesem (.) halbbruder (.) sagen. (--) und das hat
 53 sie in der seele mitgetragen. das hat sie schwer belastet und jetzt hat sie IHRE
 54 familie AUFgestellt. und da hat sie dann tatsächlich ihren HALBbruder so an den
 55 RAND hinausgestellt. weil mit dem hatte sie ein schwieriges verhältnis. und
 56 DANN hat der therapeut und die therapeutin es war=n PAAR (.) hat diesen (.)
 57 verSÖHNT (.) mit (.) der schwester. also die SCHWESTer die vergewaltigt
 58 WURde. MUSSTE sich diesem bruder dem täter an den hals werfen (.)
 59 musste ihm verzeihen, dass sie ihn so ausgegrenzt hat.
 60 [er wurde wieder hineingeholt]
 61 WB [sozusagen aufruf von der bühne] durch die stellvertreter.
 62 HS GANZ genau und es zeigt sich dass das weltbild ideologisch ist. (.) von herr
 63 hellinger. (.) es ist TÄTER orientiert. also äh (.) die schwester darf NICHT den
 64 bruder den vorwurf machen. DU hast mich als kind sexuell missbraucht. NEIN
 65 weil der bruder in der familienordnung (.) höher steht es is sehr äh ach also (-)
 66 patriarchal. (-) sehr hierarchisch . sind sehr autoritäts [()]
 67 WB [is die sache] gefährlich?
 68 HS (--) ich erachte es als sehr gefährlich. ja.

Offenbar in Kenntnis dessen, was Stamm zu erzählen weiß, ruft Backes das nächste Beispiel ab, von dem nicht klar ist, ob dies von Stamm selbst erlebt wurde (Beginn 1:06.57):

Beispiel 2: Suizid einer jungen Mutter

- 69 WB man hat ja von äh suiziden auch in dem zusammenhang schon gehört.
 70 HS es gibt ein beispiel einer jungen ärztin. die hat einen tag. (.) nach dem STELLEN.
 71 (.) einen suizid begangen. die situation war folgenden. sie hat sich getrennt von
 72 ihrem mann und es war die frage in dieser therapieFORM. in diesem stellen.
 73 familienstellen. wer soll die kinder beTREUEN? und herr hellinger. das war ein
 74 original (.) stellen mit herr hellinger dem oberguru; dem meSSIAS (.) hat gesagt
 75 (--) das weichere herz kommt beim VATER. also die KINDer zum vater. und am
 76 andern tag hat sie suizid gemacht und abschiedsbrief hinterlassen, in den sie gesagt
 77 hat. ICH STÖRE die familienordnung. es geht meinen kindern BESSER wenn ich

78 mich verABSchiede in form eines suizids; obwohl ich mir das nicht wünsche.(.)
79 und das is so ein missbrauch der daraus entsteht.

Danach schildert Stamm auf Aufforderung von Backes auch, wie er einmal selbst als „Stellvertreter“ bei einer Familienaufstellung auf die Bühne geholt wurde, dies ist eine „lustige“ Geschichte. Danach wird aber die Frage verhandelt, inwiefern sich die „seriöse Psychotherapie“ von der Hellinger Familienaufstellung abgrenzt. Der „Superexperte“, der Psychologieprofessor Horst Kächele, glaubt, dass es sich nur um eine kleine Gruppe von Therapeuten handelt, die die Hellinger-Methode tatsächlich verwenden. Stamm betont im Anschluss, dass sich seiner Ansicht nach die seriöse Psychotherapie nicht ausreichend von der Hellinger-Methode abgrenze. Er bezeichnet die Methode als „absurd“ und präsentiert ein drittes Beispiel (dies wurde genauer bereits in Kapitel 6.3.2.8. analysiert).

Damit ist nun, zwar nicht durch das Beispiel einer anwesenden, betroffenen Person, aber durch die erzählten „wahren“ Schicksale, vermittelt durch den „Zeugen“ Stamm, an Beispielen belegt, dass die Hellinger-Familienaufstellung gefährlich, absurd und unseriös ist. Die Hellinger Familienaufstellung erscheint durch die tragischen exemplarischen Geschichten (Missbrauch durch den Stiefbruder / Suizid einer jungen Mutter / Vergewaltigung durch den Vater) als Anti-Modell, als Schreckbild einer Therapiemethode.

Insgesamt lässt sich also eine klare, Beispielfall-orientierte Makrostruktur erkennen, in der die Thesen durch Einzelschicksale als Beispiele belegt werden, die zugleich auch eine Exempelfunktion haben, also als Vor- oder Schreckbild dienen und einen Handlungsappell beinhalten.

Fall Mattausch als Beispiel

These 1: Psychotherapie kann heilen: Fallbeispiel Mattausch belegt dies

Lehre aus dem Exempel Mattausch: Wer Probleme hat, soll sich helfen lassen

Fall Behncke als Beispiel

These 2: Psychotherapie macht Kunstfehler und birgt Gefahren: Fallbeispiel Behncke belegt dies.

Lehre aus dem Exempel Behncke: „Immer ganz wachsam sein!“ Eltern müssen „kritisch“ sein!

Augenzeugenberichte / Zeugenberichte von Stamm als Beispiel

These 3: Hellinger Familienaufstellung ist eine unseriöse und gefährliche Therapiemethode:

Die Erfahrungen Stamms und seine Fallberichte belegen dies.

Lehre aus den tragischen Geschichten: Machen Sie niemals eine Familienaufstellung nach Hellinger!

Julia Kirsch als Beispiel

These 4: Es gib rätselhafte Heilerfolge / „Wunder“ bei alternativen Therapiemethoden: Der Fall Julia Kirsch belegt dies.

Aus dem Fall Kirsch leiten Backes oder Kirsch selbst keine klare Handlungsmaxime oder „Lehre“ ab. Wie der Fall Kirsch in der Diskussion „verhandelt“ wird, wird nachfolgend gezeigt.

Die Wunderheilung der Frau Kirsch als Angelpunkt in der Diskussion

Wie zuvor schon thematisiert, ist „Frau Kirsch“ ein Beispiel für den Heilerfolg einer Therapieform, die eigentlich von den meisten Beteiligten nicht ernst genommen wird. Der Fall Kirsch ist, im Gegensatz zu den anderen Fällen, rätselhaft, vielleicht, wie von Backes eingangs angedeutet, ein „Wunder“. Der Fall Kirsch dient dazu, die Diskussion um die alternativen Therapiemethoden überhaupt offen zu halten. Auf den Fall Kirsch wird mehrmals Bezug genommen, exemplarisch wird an ihrem Fall die Frage verhandelt, wie sich Heilerfolge durch fragwürdige Therapiemethoden erklären lassen, es wird im Nachtcafé eine „Suche nach Erkennt-

nis“ und „Wahrheit“ anschaulich inszeniert. Alle Anwesenden – außer Ingrid Vallière – bringen die Überzeugung mit, dass alternative Methoden im Allgemeinen und die Reinkarnationstherapie (vgl. unten) im Besonderen letztlich keine wirklich ernstzunehmenden Therapiemethoden sind, der Fall Kirsch ist nun potentiell ein „Gegenbeispiel“, das aber keine widerlegende Kraft entfaltet. Der Fall Kirsch wird anders gedeutet: Es werden verschiedene Möglichkeiten formuliert, was sich am Fall Kirsch zeigt, was man daraus „lernen“ kann. Es wird nicht *eine* Deutung gegeben, sondern es werden verschiedene Deutungen „ausprobiert“, Backes beginnt mit dem Begriff „Wunder“ in der Eingangssequenz. Schauspieler Mattausch findet, dass es das „Rolle Spielen“ ist, das „hilfreich“ ist, egal ob im Theater oder in der Reinkarnationstherapie. Stamm ist der Überzeugung, dass alles, was Vallière tut, „Hokuspokus“ und Suggestion ist, auf den Fall Kirsch geht er aber interessanterweise gar nicht ein. Die „allgemeinste“ mögliche Erklärung liefert Professor Kächele, in seiner Perspektive ist der Fall Kirsch ein Beispiel für seine These, dass die Methode der Therapie für den Heilerfolg nicht so entscheidend ist wie die „Passung“ zwischen Therapeut und Klient. Es komme entscheidend darauf an, dass die „Kemie“ stimme. Damit kann Einerseits die Reinkarnationstherapie als keine „richtige“ Therapie weiterhin klassifiziert werden, aber der Heilerfolg bei Frau Kirsch erklärt werden. Sie ist kein Beispiel für den Erfolg der Reinkarnationstherapie, sondern nur ein Beispiel für die Wahrheit der Thesen der modernen psychologischen Therapieforschung. Die „Verhandlungen“ um den Fall Kirsch werden im Folgenden zusammenfassend dargestellt.

Als erster nimmt Mattausch auf Frau Kirsch Bezug. Wie bereits in Kapitel 9.2.1 analysiert, macht er deutlich, dass in seiner Sicht die Reinkarnationserlebnisse von Frau Kirsch ein ähnliches Sich-Hineinversetzen in eine „Rolle“ sind wie im Theater. Er bezeichnet ihr Erleben in der Reinkarnation als „scheinbares“ Erleben (Zeile 3 im unten angeführten Transkriptausschnitt). Er sieht im „Rolle spielen“ eine „Heilkraft“ („es hat mir in diesem leben sehr geholfen verwandlungen durchzuführen“, Zeile 10), nicht in der Reinkarnationstherapie. Dies ist eine mögliche Erklärung für den „Fall Kirsch“, die im Verlauf der Sendung dem Zuschauer „angeboten“ wird (Beginn Minute 15.26):

01	DM	(...) aber zu frau kirsch eh was ich vorhin gehört habe=möchte=ich sagen
02		das ist schon faszinierend wie das ja auch mit einer (.)
03		sie identifiziert sich mit einer rolle die sie scheinbar oder (.) wie sie meint
04		tatsächlich ähm ähm gespielt hat oder erlebt hat , und ich hab
05		zum beispiel über hundertdreißig rollen gespielt verschiedene
06		ich hab päpste gespielt=ich hab mörder gespielt ich hab alle
07	WB	aber in DIEsem leben
09	DM	in DIEsem leben ja
10	P/G	(LACHEN)
11	DM	und in DIEsem leben hat mir das auch sehr geHOLlfen
12	WB	(LACHT) ja es hat mir in diesem LEben sehr geholfen verwANandlungen
13		durchzuführen es hat mir (.) weil in meiner Kindheit hab ich dann immer
14		aus SEHR viel träumen bestanden und eh (.) ich war (h) (.) ja wenn
15		ich so zurückblicke- auch ein Kind das diese träume gebraucht hat und diese
16		rollen gebraucht hat=die mir geholfen haben mein leben zu gestalten, und eh
17	JK	<< die aufmerksam blickende Julia Kirsch wird eingeblendet>
18	DM	mich besser entwickeln zu können-
19	JK	>
20	WB	aber mal eine kurze einschätzung- hat die psychotherapie die menschheit
21		WEIter gebracht gesünder gemacht'

Der „kritische Journalist“ Stamm ist im Talk ein entschiedener Gegner der Reinkarnationstherapie und greift nachfolgend Vallière auch direkt an, für Stamm ist Reinkarnation einfach prinzipiell „Hokuspokus“ (s. unten Zeile 26). Er geht auf den Fall Kirsch nicht explizit ein, sondern bezieht hier Stellung zu einem anderen, von Frau Vallière nur erzählten, angeblich „empirischen“ (und reichlich absurden) Fallbeispiel. Eine Erklärungen für Heilerfolge durch alternative Heilmethoden im Allgemeinen und im rätselhaften „Fall Kirsch“ im Besonderen bietet im Anschluss jedoch der „Superexperte“, der Psychologieprofessor Kächele. Er wird von Moderator Backes direkt angesprochen (Beginn Minute 25.30).

- 19 IV KLEINes BEIspiel. ne dame hatte GROße probleme mit aggression. und sie hat
 20 sich dann in EINem kleinen rückblick das war nicht mal ne rückführung; nur ein
 21 rückBLICK; gesehen wie sie in=nem früheren leben als LEhrer mit stockhieben
 22 schüler äh schlecht behandelt hat und nächstes mal kam sie und sagn und sagte
 23 schon mit aggressionen brauchen wer nichts mehr machen das hat sich für mich
 24 bereits gekLÄ:RT und DA lass ich meinem klienten
 25 HS alle alle äh seelischen erfahrungen widersprechen dem sie können nicht seelische
 26 entwicklungen mit einem hokuspokus einer kurztherapie einer rückführung HEllen
 27 und WOHE:R? woher wissen SIE dass es ich [()] hab?
 28 WB [=herr kächele.]
 29 HK vielleicht hilft uns ne kurze konstruktion die aus der therapieforschung kommt-
 30 psychotherapie wurde in den letzten dreißig jahren sehr intensiv erFORscht und ein
 31 ergebnis is schon sehr wichtig wir müssen unterscheiden zwischen wirksamkeit
 32 von methoden und wirksamkeit von therapeuten
 33 WB mm: (.)
 34 HK möglicherweise sind SIE mit **dieser (.) jungen (.) frau** eine sehr wirksame
 35 therapeutin gewe:sen weil wie die **frau kirsch** selber sagt. die KEMIE stimmt
 36 und das die kemie STIMmt ist eine der wichtigsten ergebnisse der therapie-
 37 forschung und das ist relativ unabhängig von wawas immer sie und erzählen
 28 was sie da tun das ist eine (.)
 29 WB gut wir werden das nach (.) wir werden das nachher vertiefen (.) jetzt möchte ich
 30 erst mal herr Behncke fragen (.)

Im weiteren Verlauf zeigt Mattausch nun, dass er das zuvor als Erklärung angebotene „Rolle spielen“ als Heilmethode im Rahmen von Reinkarnationstherapie nicht sehr ernst nimmt (Beginn Minute 34.29):

- 01 WB [aber weniger (.) aber weniger die methode? (1 sek)
 02 DM ja das WEIß ich nich. ich hab das problem mit der methode
 03 wenn jemand fünfzig jahre zurück=geht hab ich schwierigkeiten. (.)
 04 da geht=s schon mal los weil ich die vergangenheit nich ändern kann.
 05 ich kann
 06 WB =frühere leben wollen sie auch nich,
 07 DM =tja da ja **da hab ich fantasien. da kann ich UNheimlich viel fantasien was ich**
 08 **ALLES gewesen sein könnte-**
 09 WB mh:mh::
 10 DM (.) und erstaunlicherweise ((wendet sich nach links zu Vallière um, beide Hände
 11 auf Vallière gerichtet)) darf ich äh sagen ((wendet sich von Vallière ab)
 12 *erstaunlicherweise ist aber immer wenn ich so etwas höre über*
 13 *[diese] (.)*
 13 *[[((deutet mit ausladender Geste erst auf Backes, dann auf Vallière))]]*
 14 *reinkarnation ist dann immer ein PRINZ oder eine Prinzessin dabei*
 15 P/G ((lachen))
 16 DM *und es sind [I:MMER]*
 17 *[[((beschreibt einen Bogen mit beiden Händen über dem Kopf))]]*
 18 DM *Königinnen [ja ich liebe das ich finde das wunderBAR]=bitte was?*

19 HK [ah ja des is doch EINinleuchtend]
 20 [psychoanalytisch is es EINeinleuchtend- des is also klar (.) muss so sein.]
 21 DM [ja [< < :-> ja ich find das FABELhaft ich fantasiere GERN] ich möchte
 22 GERN König sein und alles ja > ((lacht))
 23 HS (öffnet die Arme) ja *es gibt (.) es gibt die beispiele ich kenne sicher drei*
 24 *dutzend cleopatras*
 25 P/G: ((lachen))
 26 DM ja wunderbar
 27 HS alle (.) *alle die rückführung machen ENTweder sind sie ((zählt auf mit den*
 28 *Fingern)) MÖRder; VERbrecher (.) auf dem=hehe also prostituierte gewesen oder*
 29 *dann äh (.) ÄGYPTische tempeldienerinnen- (.) oder könige;*

Backes nimmt dann, wie zuvor angekündigt, die Frage nach der Wirksamkeit der Therapie-
 methode noch einmal auf, hier geht es nun nur noch indirekt auch um den Fall Kirsch.
 Kächele erklärt die Ergebnisse der Therapieforschung genauer, Backes spitzt dann auf die
 Frage zu, ob man dann nicht auch genauso gut zu Frau Vallière gehen könnte. Kächele beginnt
 eine ziemlich theoretische Erklärung, die Backes durch eine provozierende Bemerkung ab-
 bricht (Beginn Minute 35.24).

30 WB aber noch mal die anmerkungen. (.) äh die FRAge. die methode is nich so
 31 wichtig- die [person]
 32 DM [ja]
 33 HK [ja]
 34 WB is wichtig?
 35 HK =ganz entscheidend und es gab (--) tagung ergebnisse wir habn jetzt grade eine
 36 große studie über siebenhundert patienten abgeschlossen. ja?
 37 WB ja
 38 HK ambulante psychotherapie z=vergleich verhaltenstherapie. tiefenpsychologische
 39 psychotherapie über zwei: jahre (.) aber auch KEIN UNTERSchied (.)
 40 WB mhm
 41 HK es ist nicht die
 39 meTHode sondern die meThode braucht=de [therapeut]
 40 ??? [therapeut richtig]
 41 HK um bei der STANGE zu bleiben. das ist zuTREFFend
 42 WB also is egal ob der ob der äh patient oder patientin zu IHNen kommt oder
 43 zu frau Valliere geht? wenn die person in ordnung is (.) dann is das alles in
 44 ordnung () also brauchn war auch gar KEIne ausgebildeten
 45 ther[apeuten]
 46 HK [DOCH] er muss sich gerade ne d=entscheidene punkt der theraPEUT
 47 braucht die methode der THERApeut braucht die methode (.) um sozusagen
 48 seine innere organisation aufrecht zu erhalten (.) die patienten (.) scheinen davon
 49 nich sehr beeindruckt zu sein
 50 WB oder brauchen sie nur wegen der KASSenzulassung? (1sek)
 51 DM das kann auch sein ja.
 52 HK jedenfalls is die kassenzulassung ein we:g das durcheinander O:Rdnen (.) so

Nachdem Kächele nun offensichtlich auch keine einfache Erklärung hat, aber die Frage darauf
 zugespitzt ist, ob „der Mensch oder die Methode“ das Entscheidende ist, gibt Backes die Frage
 an Frau Gebhard weiter. Diese vermutet, dass die Reinkarnationserlebnisse nur die Vorstel-
 lungen widerspiegeln, die man durch Filme u.ä. von der Vergangenheit gewonnen hat. Sie
 drückt ein unspezifisches Wohlwollen gegenüber Kirsch aus („was frau kirsch erlebt hat is
 wunderBAR“, Zeile 63 im nachfolgend gezeigten Transkriptausschnitt) und bestreitet auch
 nicht das „Heilungserlebnis“. Sie hat aber letztlich gar keine Erklärung anzubieten, sondern
 stellt die Maxime „wer heilt hat recht“ (Zeile 60) in den Raum und stellt damit die Möglichkeit

in den Raum, Frau Vallière und ihre Methoden doch als eine akzeptable Form der Therapie (und eben nicht als Hokuspokus) zu klassifizieren. Sie formuliert sogar explizit: „man könnte auch sagen hei=zum hei=zur heilung gehört immer ein bisschen hokuspokus dazu“. Im Folgenden der gesamte Gesprächsausschnitt (Beginn Minute 36.18):

- 53 WB frau gebhard. was sagen SIE? (---)
 54 MG ja es -
 55 WB der mensch entscheidet die methode? ich ja ich muss noch etwas
 57 es is en bisschen es=n bisschen im dunkelm
 58 MG ja
 59 WB ob die methode überhaupt ne rolle spielt.
 60 MG also es gibt ja einmal den=den ganz einfach satz. wer heilt hat recht. (.) SO.
 61 DM wer heilt hat recht?
 63 MG ja . (.) insofern. **was frau kirsch erlebt hat is wunderBAR** und ich hab
 64 AUCH als historikerin natürlich die frage. warum warn alle in ihren früheren
 65 leben immer könige? und kaiser=und nich und gehört=n nicht
 66 zu den neunundneuzig komma neun prozent der [einfachen bauern] ?
 67 WB [ich fürchte]
 68 ja das ich nur ein durchschnittlicher landsknecht war.
 69 P ((lachen))
 70 MG ((lachte)) und die zweite frage; die sich aufdrängt. is warum brauchen
 71 wir ein konzept aus der östlichen lebensphilosophie? also hat diese fremdheit
 72 (.) äh das gedanken von seelenverwandtschaft das is so=n zauber (.) also es
 73 gehört in diese ne va:ge richtung rein (.) äh aber (.) der der springende punkt is
 74 sicher das äh arzt (.) patienten verhältnis und insofern ist die fragestellung
 75 heilung oder hokuspokus- vielleicht äh: auch zu revidieren – . also ne gewisse
 76 inszenierUNG. gewisse ritUAle ein=ein habitus das=des HEILers (.) der
 77 vielleicht durch kleidung (.) unterscheidet der ne bestimmte sprache spricht. (.)

Frau Kirsch dient natürlich Frau Vallière als Beispiel für die Heilkraft ihrer Methode. Sie wird im unten gezeigten Gesprächsausschnitt von Vallière herangezogen, um den zuvor implizit durch das „Drei-Dutzend-Cleopatras“-Beispiel und die anderen, gemeinsam von Mattausch und Stamm vermehrten Beispiele (vgl. dazu die Analyse in Kapitel 7.2.6.) erhobenen Vorwurf zu entkräften, die Reinkarnationstherapie erzeuge stereotype Reinkarnationserlebnisse. Im folgenden Ausschnitt spielt Backes auf diesen Vorwurf ironisch an und Vallière weist ihn, Frau Kirsch als „Beweis“ anführend, zurück (Beginn nachfolgender Ausschnitt: Minute 40.45).

- 01 WB in welche leben wurden sie zurückgeführt?
 02 IV zum BEIspiel ich hab als jugendliche ich war in Japan und konnte in vier
 03 wochen japanisch sprechen. und in rückführungen kam heraus dass ich in
 04 japan früher bereits gelEBt habe also als frau einmal als kriegler einmal ich
 05 bin zum beispiel äh karatekämpferin schon seit meinem vierzehnten
 06 lebensjahr (.) es sind sehr viele interessen in mir angelegt; die durch die
 07 rückführungen eine erklärung gefunden ha:ben und nich nur das.
 08 WB cleopatra war nich im spiel; bei ihnen?
 09 IV nein und dda möchte ich auch widersprechen (.) eine seriöse reinkarnations-
 10 therapie da gibt es keine cleopatras (.) denn äh auch wenn frau kirsch
 11 zum beispiel mehrer (.) frau kirsch mehrere rückführungen gehabt und
 12 sie hat nicht herrscherinnenrollen per se: das war EI:NE wesentliche rolle
 13 (.) das sind genauso rollen wie wir alle haben MACHT und OHNmacht
 14 halten sich die waage (.) un macht und ohnmacht sind bis heute wichtige
 15 themen im leben der [menschen]
 16 WB [wie führen] sie zurück? wie passiert diese rückführung

Noch später nimmt Mattausch noch einmal kritisch auf den Fall Kirsch Bezug. Stamm greift Vallière an, die behauptet hat (und am Beispiel erläutert), dass sich bestimmte Familienverhältnisse (wie dass ein Kind von den eigenen Eltern gehasst wird) nur durch den Rückgriff auf frühere Leben erklären ließen. Backes holt die Meinung von Mattausch ein, dieser bewertete die Reinkarnationstherapien als „Glaubenssache“ und schließt sie damit also wieder aus dem Kreis der „seriösen Therapien“ aus (Beginn nachfolgender Ausschnitt: Minute 47.33).

- 01 WB =herr mattausch was sagt sie dazu?
 02 DM ja aber das ganze geschichte is doch ne glaubenssache (.) ich muss doch die sachen
 03 glauben . (.)
 04 IV nein das muss man nicht . es kommen sehr viele
 05 DM ich weiß es doch nicht
 06 IV menschen **frau kirsch is ein beispiel**
 07 DM ja sie glaubt es
 08 IV sie glaubte [nicht sie glaubte nicht] vorher
 09 DM [es gibt doch überhaupt keinen beweis]
 10 IV es ist dem unterbewusstsein auch nicht wichtig was jemand glaubt. es gibt viele
 11 menschen die kommen sehr neuTRAL. die sagen ich hab schon davon geHÖRT (.)
 12 es interessiert mich. glauben tu ich=s nich- aber ich würd=s mal gerne
 13 ausprobieren ich- möchte=s mal gerne erfahren.
 14 DM und wenn es ihnen hilft
 15 IV es gibt also keine voraussetzungen dass man den was GLAU::ben muss bei
 16 der reinkarnation (.) im gegenteil. manche sagen also wissen sie ich
 17 glaube eigentlich GAR nichts. kann man das trotzdem machen.
 18 WB mm:
 19 IV und ich sag komm=n sie wir machen mal en experiment. schau mal wie es
 20 ihnen damit geht. und dann werden wir sehn was dabei rauskommt also man
 21 kann nichts verLIEREN wenn man einfach mal mit der möglichkeit
 22 [()]
 23 WB [ich fürchte frau gebhard is] nich so richtig überzeugt
 24 MG =nein also also was mich fasziniert (.) daran . ich würde gerne wissen
 25 w=mit was für geschichtsbildern (.) ihre klienten zu ihnen kommen, (.) also ich
 26 geh ziemlich sicher davon aus. dass sie nich äh tatsächlich erinnerungen aus
 27 ihren damaligen leben; ihnen bringen. sondern BILDer vom mittelalter
 28 [die irgendwie] medialisiert

Der „Fall Kirsch“ bleibt also letztlich ungeklärt, aber er wird auf keinen Fall als Beweis für die Heilkraft der Reinkarnationstherapie etabliert, sondern es wird bei der „Suche nach Erkenntnis“ klar, dass es verschiedene Deutungen geben kann.

Als Gesamtkonklusio der Sendung bleiben zwei „statements“ stehen, einmal die Aufforderung von Mattausch sich der Autorität eines Therapeuten blind auszuliefern und zum zweiten die Aufforderung von Backes, Hilfe nicht nur bei Therapeuten zu suchen („to rent a friend“, schlägt Backes vor). Die Gesamtkonklusio besteht letztlich also in der „Lehre“, dass man „wachsam“ und „kritisch“ sein muss, und dass „Selbsthilfe“ eine Alternative zur Therapie darstellt. In diesem wenig aussagekräftigen Abschluss zeigt sich, dass das Thema auch bei der „seriösen“ Talkshow letztlich überwiegend ein Vehikel ist, mittels dessen das Publikum durch Emotainment unterhalten und auf unterhaltsame Art auch ein wenig Information vermittelt werden soll. Sehr stark wird auf die Erzeugung eines guten Gefühls des Vergewissert-Seins über eine allgemein geteilte Wertebasis abgezielt, das sich durch die moralische Mitentrüstung über tragische therapeutische Fehlleistungen, falsche Heilsversprechen und gefährliche Pseudotherapien einstellt.

Ähnlich wie Deppermann / Lucius-Hoene (2003) in der Analyse einer biographischen Erzählung feststellen, dass die Erzählung in sich argumentativ als Induktion strukturiert ist, so ist auch die Sendung „Nachtcafé“ durch die Beispiele strukturiert, sie ist „gebaut“ nach einer Beispiel-Methode. Die „menschlichen Beispiele“ haben Doppelfunktion, einerseits sind sie „Beweis“ für die Geltung bestimmter Thesen und andererseits dienen sie als warnende oder nachahmenswerte Exempla. Der „Fall Kirsch“ ist der „abweichende Fall“, das „Gegenbeispiel“, an dem die Quaestio der Sendung exemplarisch verhandelt wird, an dem die Suche nach „echter Erkenntnis“ inszeniert wird. Die Beispiele, das heißt die anwesende Menschen und die angeblich „authentischen“ Erzählungen über reale menschliche Schicksale, dienen der Unterhaltung, denn sie bieten Emotainment. Die Beispielgeschichten sorgen zudem für die Gelegenheit für moralische Entrüstung, sie werden mit hohem „affective loading“ erzählt, so dass sie zur Zustimmung zum moralischen Urteil auffordern. Insofern kann sich der Zuschauer zuhause vor dem Bildschirm – folgt man dem Ansatz Günthners (1995) – zusammen mit der Diskussionsrunde über die Existenz eines gemeinsamen Wertekosmos’ rückversichern. Selbst Frau Vallière, die Reinkarnationstherapeutin, verurteilt gemeinsam mit ihren Kritikern Fälle, in denen alternative Therapiemethoden gefährliche Ergebnisse für die betroffenen Menschen gezeigt haben.

Die Beliebtheit des Nachtcafés gründet sich insgesamt zwar sicherlich einerseits auf dieses gute „Emotainment“. Andererseits spielt aber auch eine Rolle, dass durch die oben beschriebene, sehr explizite, am beispielhaften Fall orientierte Makrostruktur der Eindruck einer geordneten, zielgerichteten diskursiven Behandlung der Leitfrage entsteht, man kann daraus „etwas lernen“ – das „Nachtcafé“ wird als „Niveautalk“ (vgl. dazu Kapitel 1.2.) bezeichnet. Nicht zuletzt ist Backes ein unauffälliger, aber stark lenkender Moderator, der sehr geschickt darin ist, Unterhaltsamkeit und Verständlichkeit gezielt herzustellen und einzufordern. Ein wichtiges Mittel hierzu sind Beispiele, wie im Folgenden dargestellt wird.

9.10.2. Beispiele als Moderatorenwerkzeuge

Neben der Tatsache, dass die Talkgäste im Nachtcafé von sich aus viele Beispiele verwenden und sich in der Auseinandersetzung auf Beispiele beziehen, arbeitet auch der Moderator Wieland Backes häufig mit Beispielen. Man kann in der Sendung verschiedene Verfahren erkennen, derer er sich bedient:

Einwurf von Beispielen: Backes wirft mehrmals, wenn es zu langatmig oder zu ernsthaft zu werden droht, „lustige“ bzw. ironische Beispiele ein. Er unterbricht den Redebeitrag seiner Talkgäste, aber dadurch, dass das Beispiel als Unterstützungsbeispiel als dem Gesprächsbeitrag des Gastes „untergeordnet“ erscheint, kann das Image des Gastes gewahrt werden. Dies lässt sich im folgenden Gesprächsausschnitt zeigen. Hier kommt der Moderator Backes der Historikerin Gebhard mit einem Beispiel zuvor. „Wir hab unsere spreche angereichert (.) mit begriffen aus der Psychologie:“ (Zeile 7-8) lautet die Behauptung von Gebhard. Bevor sie selbst ein offensichtlich geplantes Beispiel realisieren kann („also zum Beispiel“ in Zeile 9), kommt ihr Backes zuvor und realisiert völlig ohne metasprachliche Vorbereitung oder Rahmung ein Beispiel für genau einen solchen Sprachgebrauch (Zeile 10; Beginn des nachfolgenden Ausschnitts Minute 17.53):

01 MG naja =also es wird äh: in der armee wird regelmäßig werden
02 psychologen für eignungssts:ts (.) beschä:ftigt. (-) äh::m (1 sek) immer mehr eltern
03 gehen mit ihren (.) kindern im FRÜHestem alter schon zum psychotherapeuten
04 weil sie besonders aktiv sind. äh es werden immer mehr äh: synDRO:ME oder
05 sympTO:ME (.) erfunden- die: (.) dann behandlungswürdig sind. (-) äh die
06 talkshows leben selbstverständlich davon. =die frauenzeitschriften leben
07 davon‘ (.) wir ham unsere sprache angereichert mit (.) begriffen aus
08 der psychologie:: äh: (.) das hat wieder rückwirkungen auf unser= auf
09 unser umgang. also [zum beispiel
10 WB [reden sie nur weiter‘ =sie frustIERn mich nicht.
12 P/G ((lachen 2 Sek.))
13 MG ((lacht 2 Sek)) ge(h)nau;
14 (2 Sek.)
14 WB ja; (.) ah es hat sehr viele bereiche =auch die ganze WE:Rbung is natürlich
15 voll=devon‘
16 MG die werbung (.) also [die sind <<seufzt>>]
17 WB [was ist ihr urteil darüber?] geht ihnen das zu weit?

Von der Interaktionsform her kann dies als die Präsentation eines Unterstützungsbeispiels analysiert werden, das Beispiel bezieht sich auf eine These von Gebhard, die dadurch rückwirkend als Allgemeines konstruiert wird. Mit dem Beispiel zeigt Backes sein Verständnis der These auf und signalisiert Verstehen und Einigkeit mit der These. Zugleich veranschaulicht er die These durch sein konkretes Beispiel, d.h. macht sie leichter verstehbar fürs Publikum und durch eigenes Erleben von „Psychotalk“ evident. Allerdings bricht er mit seiner Beispielpräsentation in den Redebeitrag von Gebhard ein und stört ihre Äußerungsentwicklung. Sowohl das Publikum als auch Gebhard selbst quittieren jedoch das „lustige Beispiel“ mit Lachen, Gebhard bestätigt explizit, dass das Beispiel ein passendes Beispiel war („ge(h)nau“, Zeile 13). Im Sinne Mazelands (2009) könnte man sagen, sie, die eigentlich in der Sprecherrolle war, nun responsiv bezüglich der Positionserweiterung von Backes ist. Sie ergreift darüber hinaus nicht mehr das Wort, so dass eine lange Pause nach dem Lachen entsteht. Backes muss selbst anfangen zu sprechen, Gebhard hat anscheinend auf gesprächsorganisatorischer Ebene die Unterbrechung und Beispielpräsentation als Entzug des Rederechts durch den Moderator gedeutet.

Backes‘ Tonfall bei der Beispielpräsentation ist sehr lakonisch, sein Einwurf ist absichtlich missverständlich. Die Äußerung „reden sie nur weiter“=sie frustIERn mich nicht“ wird durch das Äußerungsformat und die prosodische Realisation wahrscheinlich zunächst als Aufforderung zum Weitersprechen verstanden. Dies ist aber eine durch den Kontext und Situation ausgeschlossene Deutung – erst wenn man dies erkannt hat, wird eine Deutung der Äußerung als metasprachliches Beispiel möglich. Hierdurch entsteht ein überraschender und belustigender Effekt. Die Hauptfunktion des Beispiels liegt nicht auf der Ebene des Verstehens oder der Demonstration von Einigkeit, sondern auf der Ebene der Unterhaltung. Backes untermalt scherzhaft-ironisch den Beitrag der Sprecherin, wechselt damit aber auch die Interaktionsmodalität: Der recht lange und sehr ernsthafte Beitrag von Gebhard, der durch langsames Sprechtempo und Pausen gekennzeichnet ist, wird durch das hinzugefügte Beispiel des Moderators mit einer scherzhaften Kommentierung unterbrochen. Hier zeigt sich Backes als erfahrener Moderator: Durch seine satirische Einlage wird er seiner Moderatorenrolle gerecht, er sorgt für Unterhaltung in der Talkshow und verhindert, dass sich das Publikum im Studio und am Bildschirm langweilt. Dass dies funktioniert, zeigt die Reaktion des Publikums und von Gebhard, die anhaltend lachen. Dadurch, dass Backes die Unterbrechung im Format

eines Unterstützungsbeispiels durchführt, wahrt er aber auch das Image der Unterbrochenen, da er sich positionserweiternd auf den Beitrag von Gebhard bezieht und ein völlig „passendes“ Beispiel in direktem Bezug auf die These von Gebhard präsentiert.

Dasselbe Verfahren ist auch noch einmal in Bezug auf Stamm zu beobachten, dies wurde oben bereits analysiert, wo Backes das absurde Beispiel „Uropa“ in Form einer Rückfrage einwirft.

Ebenfalls in Verbindung mit einer Rückfrage wirft Backes im Dialog mit Vallière ein Beispiel ein. Nachdem er gefragt hat, ob man immer als Mensch reinkarniert werde, wirft er nach der Beantwortung der Frage ein Beispiel ein, indem er fragt nach, ob man auch als Hund reinkarniert werden könne. Das als „verständnissichernd“ maskierte Beispiel hat die Funktion, die Reinkarnationstherapie ironisch zu kommentieren und die große Ernsthaftigkeit, mit der Vallière ihre Theorien vertritt, ironisch zu brechen. Diese geht allerdings – mit dem gleichen Duktus wie im gesamten Talk – völlig unbeirrt auf das lächerliche Beispiel ein und beantwortet die Frage ganz stoisch (Beginn nachfolgender Ausschnitt: Minute 44.08).

01 WB =und wer findet dann heraus also (.) was man im früheren [leben gewesen ist]
 02 IV [der klient findet es]
 03 [heraus mit den] fragen (.) der sagt
 04 WB [er sagt es selber?]
 05 IV ja genau deshalb ist es also nicht suggesTIV. wie frau gebhard es angesprochen
 06 hat es gibt natürlich
 07 WB aber man is immer ein mensch gewesen? im früheren leben?
 08 IV mm: normalerweise schon (.) ja
 09 WB kein hund oder?
 10 IV [normalerweise menschen]
 11 HS [aber wieso wieso] brauchn sie dann wieso brauchn sie dann anfang den (.)
 12 lebenssituation informationen? wenn sie doch rückführung machen (.) dann kann
 13 die klienten selbst erfahren was sie früheren leben [waren]

Beispiele einfordern: Beispiele werden von Backes mehrmals ganz explizit zur Erklärung, zur Erläuterung und zum Beweis eingefordert. Schon im oben gezeigten Gesprächsausschnitt (s. S. 460) fordert Backes den Journalisten Stamm zur Erklärung der Hellinger Familienaufstellung „am Beispiel“ auf:

wir müssen vielleicht den zuschauern erklären; was is das eigentlich (.) und äh vielleicht können sie =am konkreten beispiel erklären, (.)

Auch Miriam Gebhard soll ihre abstrakte These durch Beispiele veranschaulichen (Beginn nachfolgender Ausschnitt: Minute 17.23):

01 MG ja also ich ich frag mich schon welcher bereich wird nicht psychologisiert.
 02 die psychologie hat seit ungefähr hundert hundertfünfzig jahren eigentlich
 03 systematisch jeden lebensbereich erobert. es fing an mit äh:: mit der sozialarbeit-
 04 äh der sozial(-)vorsorge-=dann ging es in =in die armee:‘ dann ging es in die
 05 schu:len‘ (.) dann ging es in die fami:lien‘ äh:m (.) also es gibt eigentlich kaum
 06 einen lebensbereich wo=wo wir noch ohne psychologische experten auskommen.
 07 WB **nennen sie mal so en paar=pragmatische BEispiele wo es heute überall**
 08 **rumTOBT .**
 09 MG naja =also es wird äh: in der armee wird regelmäßig werden psychologen
 10 für eignungstes:ts (.) beschäft:ftigt. (-) äh::m (1 sek) immer mehr eltern
 11 gehen mit ihren (.) kindern im FRÜHstem alter schon zum
 12 psychotherapeuten weil sie besonders aktiv sind. äh es werden immer
 13 mehr äh: syndRO:ME oder sympTO:ME (.) erfunden- die: (.) dann
 14 behandlungswürdig sind. (...)

Im nachfolgend gezeigten Talk-Ausschnitt unterbricht Backes sogar den mit großer Ernsthaftigkeit vorgebrachten Redebeitrag von Stamm mit der Aufforderung, ein Beispiel für solche Therapiemethoden zu präsentieren, die, wie Stamm formuliert, „auf den Index“ gehören. Vermutlich kennt Backes dieses Beispiel, das natürlich weiter zum Emotainment beiträgt und will es an dieser Stelle „abrufen“. Der Beitrag von Stamm scheint aus der Sicht des Moderators insgesamt zu ernsthaft geworden zu sein; mit dem nachfolgenden, auf das Beispiel bezogenen ironischen Kommentar durchbricht Backes endgültig den ernststen Interaktionsmodus, Talkrunde und Publikum lachen (Beginn nachfolgender Ausschnitt: Minute 38.06).

01 HS ich bin einverstanden das natürlich die beziehung theraBEUD (.) patient patientin
 02 sehr sehr wichtig ist. ABER es gibt in diesem alternativen bereich derart
 03 haarsträubende therapieFORMen (.) meTHODen (.) die so missBRÄUCHlich sind
 04 die grundlagen so je.nSEITs jeder REALen nachvollziehbarkeit. das man sagen
 05 muss. (.) EGAL ob das ein guter therapeut eine gute therapeutin ist. diese
 06 methoden gehören auf den index diese meth[oden gehören] verBOten (.)
 07 WB [=zum beispiel]?
 08 HS das äh (-) fängt an bei gewissen leuten die hand (.) hände auflegen . (.) das geht
 09 weiter beispielsweise therapieformen von (.) (Name unverständlich) eine
 10 australierin die LICHTtherapien propagiert. das heißt (.) eine woche KEINen
 11 tropfen wasser trinken; zwei WEItere wochen (.) NICHTS essen.
 12 DREI: wochen FAST eine woche nichts trinken=das is hochgradig
 13 [gefährlich leute sterben dabei]
 13 WB [dann hat sich die heilung eh erledicht]
 14 P/G ((lachen))
 15 HS so ist das

Wie schon in Kapitel 7.2.4. genauer dargestellt, wird auch Vallière vom Moderator Backes explizit zum Beispielgeben aufgefordert.

Explizite Verallgemeinerungen: Wie schon oben bei der Analyse der Gäste als „Beispiele“ gezeigt, macht Backes mehrmals deutlich, „wofür“ der Gast als Beispiel steht. Explizite Verallgemeinerung aus dem Beispielfall betreibt Backes aber auch themenbezogen, wie der nächste Gesprächsausschnitt zeigt; er „tarnt“ seine schon feststehende Verallgemeinerung allerdings als Frage. Im folgenden Gesprächsausschnitt macht Backes deutlich, dass die Hellinger Familienaufstellung ein Beispiel für den gesamten Bereich der alternativen Therapiemethoden darstellt und legt Stamm „mundgerecht“ eine Verallgemeinerung vor: Er formuliert ein Prinzip, das alternativen Methoden gemeinsam ist, und das Stamm dann nur noch „abnicken“ muss (Beginn nachfolgender Ausschnitt: 1:09.40):

01 HS genau (.) und ich geb ein kl=ein kleines beispiel; wie ABSURd die ganze situation
 02 IST (.) ein äh (---) vater hat sein KIND auch wieder (.) sexuell missbraucht und
 03 herr hellinger sagt. DIESES kind begeht ein be=verbRECHen wenn es den vater
 04 anzeigt. (.) [also]
 05 DM [ja der] vater steht über allen. die eltern über allem bei hellinger
 06 DM [ja der] vater steht über allen. die eltern über allem bei hellinger
 07 [(.) richtig]
 08 HS [genau (.)] also vor allem der vater
 09 DM ja
 10 HS das is natürlich ein (.) PATriachales weltbild. sehr dogmatisch. ideologische und
 11 DASS DIESER MANN weltweit zehntausend ja wahrscheinlich
 12 HUNDERTtausend in seinen bann ziehen kann' (.) das zeigt also (.) in der zeit
 13 der (-) vergangenens aufklärung dass so etwas passie[ren kann]
 14 WB [is bei diesen methoden]
 15 etwas besonders ausgeprägt; was aber gefährlich äh irgendwo in der ganzen szenen

16 vorhanden is. nämlich einerseits (.) so ein autori=überdimensionale autoritätsrolle
17 gururole (.) auch ein bisschen selbstüberschätzter ROLLE der therapeuten? liegt
18 da nicht eine große gefahr äh=äh der ganzen psychotherapie?
19 HS ja.

Die Verallgemeinerung des Moderators wird – wie oben ersichtlich - von Stamm explizit mit „ja“ (Zeile 19) bestätigt.

Insgesamt ist das „Nachtcafé“ ein „gutes Beispiel“ für die bedeutsame Rolle, die Beispielen in der der Diskursform „Talkshow“ spielen - sowohl auf der Ebene der einzelnen Interaktionen als auch auf der Ebene der thematischen und „argumentativen“ Makrostruktur. Zudem zeigt die Analyse des „Nachtcafés“ möglicherweise diskursspezifische Formen der Beispielverwendungen, wie das „Beispiele einwerfen“. Ob es tatsächlich typische Formen der Beispielverwendung in Talkshows gibt, müsste durch weitere Talkshow-Analysen genauer ergründet werden.

10. Ausblick

Exempla docent.

Das Beispiel ist ein Phänomen, dessen universale Bedeutung im menschlichen Denken und Sprechen sich erst durch eine nicht nur fachbezogene, sondern auch kulturwissenschaftlich und interdisziplinär ausgerichtete Perspektive entfalten lässt. Die grundlegende Denkbewegung des In-Beziehung-Setzens von Allgemeinem und Besonderem findet dabei auch ständig in unserem Alltag statt. Das Beispiel erweist sich in verschiedener Hinsicht als eine zentrale Figur der Vermittlung in der Interaktion, es lässt sich mit Buck (1989, S. 2) als eine universale Verständigungsform im Gespräch verstehen. Beispiele bedeuten in Wissenschaft und Alltag einen Bezug auf die Erfahrung, die nach Buck (1989 S. 11) das letzte „Bekanntheitssubstrat“ (Buck 1989, S. 11) darstellt.

Diese Arbeit zeigt, dass es lohnend ist, das Beispiel unter linguistischer Perspektive zum zentralen Gegenstand der Betrachtung zu machen. Das Beispiel ist jedoch eine „Gestalt“, die zwar sehr vertraut erscheint, aber auf der performativen Ebene analytisch schwer greifbar ist. Mit der vorliegenden Konzeptualisierung des Beispielverwendens als komplexe sprachliche Handlung wurde eine Betrachtungsperspektive geschaffen, unter der sich die ganze Vielfalt der in der Gesprächsrealität zu beobachtenden Beispielverwendungen einerseits hinsichtlich ihrer Verschiedenheit, und andererseits hinsichtlich ihrer grundlegenden Gemeinsamkeit beschreiben lassen. Es wird zudem möglich, Beispielverwendung nicht nur in der verbalen Interaktion, sondern *als* Interaktion zu beschreiben und Handlungsmuster der Beispielverwendung als „intersubjektive Interpretationsraster“ (Holly / Kühn / Püschel 1986, S. 48) zu rekonstruieren. Die Beispielverwendung kann mithilfe der „Deutungskalküle“ für die je individuellen Verwendungssituationen im alltäglichen Sprechen analysiert werden. Beispielkommunikation stellt ein Verfahren zur Bewältigung einer Vielzahl von Aufgaben auf verschiedenen kommunikativen Ebenen dar. Es zeigt sich dabei auch, dass mit Beispielen unter dem „Deckmantel“ seiner diskursiven und thematischen Funktionalität eine Vielzahl anderer Intentionen bzw. Wirkungen einhergehen können. Durch die handlungssemantische Modellierung der Beispielkommunikation wurde es auch möglich, auf der konkreten Äußerungsebene die Realisierungsmöglichkeiten der Beispielpräsentation und der Bezugnahme auf das Allgemeine typologisierend zu beschreiben und so ggf. auch Zusammenhänge zwischen der Form der Realisierungen und Funktionen aufzuzeigen.

Beispiele erweisen sich als grundlegend multifunktional, d.h. sie sind ein Mittel, Verschiedenes zugleich zu tun, und Beispiele „oszillieren“ in ihren Funktionalitäten je nach Standpunkt, den ein Rezipient oder Analysierender einnimmt. Beispiele in kommunikativer Verwendung sind zudem stets bedeutungsexplikativ, denn das gewählte Beispiel als das Individuelle, Besondere ist niemals wirklich „beliebig“, sondern steht in seiner Besonderheit in einer je spezifischen Wechselbeziehung zum Allgemeinen: Beispiel und Allgemeines deuten sich gegenseitig; das Beispiel ist dem Allgemeinen nicht „nachgeordnet“.

Es zeigte sich auch, dass mit dem Konzept der Deutungskalküle bestimmte Anforderungen an eine Analyse des Argumentierens in Gesprächen, wie sie Deppermann (2003) formuliert hat, eingelöst werden können. In dieser Arbeit wurden nämlich zum einen Beispiele in ihrer ar-

gumentativen Verwendung in Gesprächen empirisch, d.h. an Transkripten *realer* Gespräche, untersucht. Zum anderen können mit dem hier vertretenen „weiten“, hermeneutisch orientierten, methodischen Ansatz rhetorische Kategorien und Begrifflichkeiten genau dann in die Analyse eingebracht werden, wenn sie sich in angemessener Weise mit der Gesprächsrealität verknüpfen lassen, ohne dass dabei ein argumentationslogisches Modell auf die empirischen Daten „gepresst“ wird, das mit der „Alltagslogik“ und der Sequenzialität des Gesprächsverlaufs nicht verträglich ist.

Es wäre nun interessant, mit dem hier entwickelten Ansatz Beispielverwendungen weiter zu untersuchen. Zum einen könnte gefragt werden, inwiefern die Beispielverwendung bzw. bestimmte Formen der Beispielverwendung bereichsabhängig sind, d.h. es könnten bestimmte Interaktionssituationen, Diskurstypen oder Gesprächssorten gezielt hinsichtlich der Charakteristika der Beispielverwendungen betrachtet werden. Spezifika der Beispielverwendung könnten etwa im Beratungsgespräch, in wissenschaftlichen Diskussionen, in asymmetrischen Gesprächssituationen oder unter *gender*-Aspekten etc. untersucht werden. Zum anderen könnten bestimmte Handlungsmuster vertieft analysiert werden, z.B. das „Unterstützungsbeispiel“ als eine Form der Positionserweiterung nach Mazeland (2007) oder als Mittel der Imagearbeit.

Gerade im Zeitalter zunehmender visueller Medialisierung sind auch die Möglichkeiten und Implikationen multimodaler Beispielverwendung weiter untersuchenswert. Wie erste Ansätze von Brünner und Janich gezeigt haben, können Beispiele filmisch präsentiert werden. Das, was die Beispiele „zeigen“ sollen, ist dabei implizit mitgegeben oder wird – wie in der Werbespot-Analyse Janichs – explizit ausformuliert. „Ein Beispiel präsentieren“ als Handlung kann also viel mehr sein als nur das Hervorbringen einer verbalen Äußerung, bis hin dazu, dass, wie in Kapitel 9 bezüglich der Talkshow *Nachtcafé* analysiert wurde, ein lebendiger Mensch das Beispiel *ist*. Was wir aber aus den Beispielen „lernen“ sollen, muss auch in solchen Fällen immer wieder als impliziert gedeutet und / oder verbal oder multimodal expliziert werden.

In diesem Kontext stellt sich ebenfalls die Frage, inwiefern Beispielgebrauch kulturabhängig ist, d.h. ob und wie die Fähigkeit (bzw. der Zwang), etwas als Besonderes in Bezug auf etwas Allgemeines wahrzunehmen, aus dem Besonderen zu verallgemeinern, aus den Phänomenen „etwas“ lernen zu wollen, gelernt und vermittelt wird. Damit verknüpft sich auch die Frage, an welchem Punkt in der Sprachentwicklung ein Kind fähig ist, aktiv selbst Beispiele zu verwenden bzw. Beispiele in ihrer Funktion als Beispiele zu verstehen.

Das Beispiel und das exemplarische Denken sind ganz fest verwoben mit unserer Alltagskultur und eine – teilweise bewusst wahrgenommene – Ethnomethode unseres kulturellen Kontextes. Wie dies im alltäglichen Miteinander-Sprechen realisiert wird, sollte diese Arbeit – exemplarisch – zeigen.

11. Literatur

- Aristoteles: Rhetorik. Übersetzt, mit einer Bibliographie und einem Nachwort von Franz G. Sieveke. München. 5. unveränd. Aufl., 1995.
- Aristoteles: Topik. Organon V. Übersetzt und mit Anmerkungen versehen von Eugen Rolfes. Hamburg. unveränd. Nachdruck 1968 d. 2. Aufl. von 1922 (= Philosophische Bibliothek Bd. 12).
- Aristoteles: Lehre vom Schluß oder Erste Analytik. Organon III. Hamburg, unveränd. Nachdruck 1975 d. Ausg. v. 1921 (= Philosophische Bibliothek Bd. 10).
- Assion, Peter (1978): Das Exempel als agitatorische Gattung. Zur Form und Funktion der kurzen Beispielgeschichte. In: Fabula 19, S. 225-240.
- Ayaß, Ruth (2008): Kommunikation und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (1997): Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial. Weinheim.
- Barth, Adolf (1995): Exempla im englischen Theater des 20. Jahrhunderts: Protetisches Medium der Belehrung und Ideologiekritik. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin, S. 387-425 (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Barthel, Konrad (1965): Zur Frage der Anwendbarkeit des exemplarischen Prinzips auf den Geschichtsunterricht. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.): Exemplarisches Lehren. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl., Hannover. S. 55-72.
- Becker-Mrotzek, Michael (1989): Schüler erzählen aus ihrer Schulzeit. Frankfurt a.M.
- Bergengruen, Maximilian (2007): Exempel, Exempel-Sammlung und Exempel-Literatur – am Beispiel von Harsdörffers teuflischer *Mord-geschichte* >Die bestraffte Hexen<. In: Ruchatz, Jens / Willer, Stefan / Pethes, Nicolas (Hg.): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin. S. 122-142.
- Biere, Bernd Ulrich (1989): Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – Historische Praxis – Sprachtheoretische Begründung. Tübingen (= Reihe Germanistische Linguistik Bd. 92).
- Biere, Bernd Ulrich (1994): Verstehen und Beschreiben von Dialogen. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen. S. 155-175.
- Biere, Bernd Ulrich (1997): „Sturmangriff der Killerviren“. Metaphern und Verständlichkeit. In: Biere, Bernd Ulrich / Liebert, Wolf-Andreas (Hg.): Metaphern, Medien, Wissenschaft. Opladen. S. 132-147.
- Biere, Bernd Ulrich (2006): Linguistische Hermeneutik und hermeneutische Linguistik. In: Ehlich, Konrad (Hg.): Germanistik [in und für] Europa. Faszination – Wissen. Texte des Münchener Germanistentages 2004. Bielefeld.
- Bierhoff, Hans W. (2002): Einführung in die Sozialpsychologie. Weinheim / Basel.
- Biscl, Katrin (2000): Die Mitarbeiterzeitung. Kommunikative Strategien der positiven Selbstdarstellung von Unternehmen. Wiesbaden.
- Bless, Herbert / Keller, Johannes (2006): Urteilsheuristiken. Judgmental Heuristics. In: Bierhoff, Hans-Werner / Frey, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. Göttingen / Bern / Wien u.a., S. 294-300.
- Brehm, Sharon S. / Kassin, Saul M. (1990): Social Psychology. Boston u.a..
- Brinker, Klaus / Sager, Sven F (2006): Gesprächsanalyse. Eine Einführung. 4., durchges. u. erg. Aufl., Berlin.

- Brigham, John C. (1991): *Social Psychology*. 2. Aufl., New York.
- Brockhaus / Wahrig: *Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden*. Hrsg. v. Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann. Band 1. Wiesbaden / Stuttgart 1980.
- Brockhaus / Wahrig: *Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden*. Hrsg. v. Gerhard Wahrig, Hildegard Krämer, Harald Zimmermann. Band 2. Wiesbaden / Stuttgart 1981.
- Brünner, Gisela (1999): Medientypische Aspekte der Kommunikation in medizinischen Fernsehsendungen. In: Bühring, Kristin / Matras, Yaron (Hg.): *Sprachtheorie und sprachliches Handeln*. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. S. 23-42.
- Brünner, Gisela / Gülich, Elisabeth (2002): Verfahren der Veranschaulichung in der Experten-Laien-Kommunikation. In: Gisela Brünner / Elisabeth Gülich (Hg.): *Krankheit verstehen. Interdisziplinäre Beiträge zur Sprache in Krankheitsdarstellungen*. Bielefeld. S. 17-93.
- Buck, Günther (1971): Beispiel, Exempel, exemplarisch. In: Ritter, Joachim (Hg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 1. Darmstadt. S. 818-824.
- Buck, Günther (1989): *Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion*. 3., um einen 3. Teil erweiterte Aufl., Darmstadt.
- Bünting, Karl-Dieter (1996): *Deutsches Wörterbuch*. Chur.
- Büthe, Wilhelm (1965): Exemplarisches Lehren. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.): *Exemplarisches Lehren*. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl., Hannover. S. 80-105.
- Caffi, Claudia / Hölker, Klaus (Hg) (1995): *Examples. Versus. Quaderni di studi semiotici*, 70/71, gennaio-agosto.
- Cirko, Leslaw (2001): Überlegungen zu einer Textsortenspezifik des Beispiels. In: *Sprachtheorie und germanistische Linguistik*, Bd. 11, Nr. 1, S. 3-18.
- Coenen, Hans Georg (1979): Argumentieren mit Fabeln. In: *Grazer Linguistische Studien* 10, S. 7-18.
- Coenen, Hans Georg (1992): La classification des exemples d'après Aristote (Rhétorique 2, 20). In: *Argumentation*, Bd. 6, Nr. 3. S. 321 -336.
- Daxelmüller, Christoph (1984): Exemplum. In: *Enzyklopädie des Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschung*, Bd. 4. Berlin / New York. S. 628- 650.
- Daxelmüller, Christoph (1991): „Narratio, Illustratio, Argumentatio. Exemplum und Bildungstechnik in der frühen Neuzeit. In: Haug, Walter / Wachinger, Burghard (Hg.) (1991): *Exempel und Exempelsammlungen*. Tübingen. S. 77-94.
- Deppermann, Arnulf (1999): *Gespräche analysieren*. Opladen.
- Deppermann, Arnulf (2000): Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 1. S. 96-124 (=www.gespraechsforschung-ozs.de).
- Deppermann, Arnulf (2001): Gesprächsanalyse als explikative Konstruktion – Ein Plädoyer für eine reflexive Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: Iványi, Zsuzsanna/Kertész, András (Hg.): *Gesprächsforschung. Tendenzen und Perspektiven*. Frankfurt am Main. S. 43-73.
- Deppermann, Arnulf (2003): Desiderata einer gesprächsanalytischen Argumentationsforschung. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen. S. 10-26.

- Deppermann, Arnulf / Lucius-Hoene, Gabriele (2003): Argumentatives Erzählen. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen. S. 111-129.
- Die Woche, 24. November 1995.
- Dolezal, F. F. M. (2000): Examples of Examples. Beispiele über Beispiele. In: Dolezal, F.F.M. / Rey, A. / Roelke, T. / Wiegand, H. E. / Wolski, W. (Hg.): Lexicographica. International Annual for Lexicography. Tübingen, S. 1-104.
- Dornseiff, Franz (2007): Literarische Verwendungen des Beispiels. In: Ruchatz, Jens / Willer, Stefan / Pethes, Nicolas (Hg.): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin, S. 61-78 (Zuerst veröffentlicht in: Vorträge der Bibliothek Warburg 1924 / 1925. Hrsg. von F. Saxl. Leipzig / Berlin 1927, S. S. 206-224).
- Duden. Bedeutungswörterbuch. Hrsg. u. bearb. v. Wolfgang Müller. 2. neu bearb. und erw. Auflage., Mannheim / Wien/ Zürich 1985.
- Duden Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache. Hrsg. v. Günther Drosdowski. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim / Wien / Zürich 1989.
- Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache in acht Bänden. Hrsg. u. bearb. v. Wissenschaftlichen Rat u. den Mitgliedern der Dudenredaktion unter der Leitung v. Günther Drosdowski. 2., völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl., Mannheim / Leipzig / Wien / Zürich 1993.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. v. der Dudenredaktion. 4., neu bearb. u. erw. Aufl., Mannheim / Zürich 2001.
- Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Hrsg. v. der Dudenredaktion. 7., überarb. u. erw. Aufl., Mannheim / Zürich 2011.
- Engel, Ulrich (1991): Deutsche Grammatik. 2., verb. Aufl., Heidelberg.
- Engler, Bernd / Müller, Kurt (1995): Einleitung: Das Exemplum und seine Funktionalisierungen. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin. S. 9-21. (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Erzgräber, Willi (1995): Die antiken Episoden in Chaucers frühen erzählerischen Werken. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin, S. 55-79 (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Faber, Marlene (1994): Stilisierung und Collage. Sprachpragmatische Untersuchung zum dramatischen Werk von Botho Strauß. Frankfurt am Main u.a.
- Fiedler, Klaus (1996): Die Verarbeitung sozialer Informationen für Urteilsbildung und Entscheidungen. In: Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles / Stephenson, Geoffrey M. (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3., erw. u. überarb. Aufl., Berlin u.a., S. 143-176.
- Fiehler, Reinhard (1990): Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Berlin / New York.
- Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther / Schnieders, Guido (2002): Kommunikationsprobleme in Reklamationsgesprächen. In: Brünner, Gisela / Fiehler, Reinhard / Kindt, Walther (Hg.): Angewandte Diskursforschung. Band 1: Grundlagen und Beispielanaysen. Radolfzell, S. 120-155 (= www.verlag-gespraechsforschung.de/2002/bruenner3.htm).
- Fuhrmann, Manfred (1973): Das Exemplum in der antiken Rhetorik. In: Koselleck, Reinhart / Stempel, Wolf-Dieter (Hg.): Geschichte – Ereignis und Erzählung. München. S. 449-452 (=Poetik und Hermeneutik 5).
- Gadamer, Hans-Georg (1976): Vorwort. In: Lipps, Hans: Untersuchungen zur Phänomenologie der Erkenntnis. Frankfurt a.M., S. VII-XI. (1.Aufl. 1927/28). (= Hans Lipps Werke I).

- Gelley, Alexander (1995): Introduction. In: Gelley, Alexander (Hg.): *Unruly Examples. On the Rhetoric of Exemplarity*. Stanford. S. 1- 26.
- Gelley, Alexander (1995): The Pragmatics of Exemplary Narrative. In: Gelley, Alexander (Hg.): *Unruly Examples. On the Rhetoric of Exemplarity*. Stanford. S. 142- 162.
- Gülich, Elisabeth (1980): Konventionelle Muster und kommunikative Funktionen von Alltagserzählungen. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a. M., S. 335-384.
- Günthner, Susanne (1995): Exemplary stories: the cooperative construction of moral indignation. In: Caffi, Claudia / Hölker, Klaus (Hg.): *Examples. Versus. Quaderni di studi semiotici, 70/71*, gennaio-agosto, S. 147-175.
- Habscheid, Stephan (1997): Rezension zu: Angela Keppler: *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. In: *Muttersprache 2*, S. 195-197.
- Habscheid, Stephan / Klemm, Michael (2007): Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft: Problemhintergrund, Fragestellungen, Analyseansätze. In: Habscheid, Stephan / Klemm, Michael (Hg.): *Sprachhandeln und Medienstrukturen in der politischen Kommunikation*. Tübingen, S. 1-12.
- Habscheid, Stephan (2009): *Text und Diskurs*. Paderborn.
- Hahn, Achim: *Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielhermeneutik*. Frankfurt 1994.
- Hamill, Ruth / Wilson, Timothy DeCamp / Nisbett, Richard E. (1980): Insensitivity of the sample bias: Generalizing from atypical cases. *Journal of Personality and Social Psychology* 39, S. 578-589.
- Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache in zwei Bänden. Von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Günter Kepcke. Band 1*. Berlin 1984.
- Harras, Gisela (1989): Zu einer Theorie des linguistischen Beispiels. In: Hausmann, Franz J. / Reichmann, Oskar / Wiegand, Herbert E. / Zgusta, Ladislav (Hg.): *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexikographie, 1. Teilband*. Berlin, S. 607-614 (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 5.1*).
- Haß, Ulrike (1991): Textkorpora und Belege. Methodologie und Methoden. In: Harras, Gisela / Haß, Ulrike / Strauß, Gerhard: *Wortbedeutungen und ihre Darstellung im Wörterbuch*. Berlin / New York. S. 212-287 (= *Schriften des IdS 3*).
- Haß-Zumkehr, Ulrike (2001): *Deutsche Wörterbücher – Brennpunkt von Sprach- und Kulturgeschichte*. Berlin / New York.
- Haug, Walter (1991): Exempelsammlungen im narrativen Rahmen: Von „Pancantara“ zum „Dekameron“. In: Haug, Walter / Wachinger, Burghard (Hg.): *Exempel und Exempelsammlungen*. Tübingen. S. 264-287.
- Henne, Helmut / Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse. 4., durchges. u. bibliogr. erg. Aufl.*, Berlin / New York.
- Heringer, Hans-Jürgen (1974): *Praktische Semantik*. Stuttgart.
- Herkner, Werner (2003): *Lehrbuch Sozialpsychologie. Nachdruck der 2., unveränd. Aufl. 2001*. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle.
- Hermanns, Fritz (1984): Das lexikographische Beispiel. Ein Beitrag zu seiner Theorie. In: Harras, Gisela (Hg.): *Das Wörterbuch. Artikel und Verweisstrukturen*. Düsseldorf. S. 161-195 (= *Jahrbuch 1987 des Instituts für Deutsche Sprache 74*).

- Hirsch, Richard (1995): Interaktive Argumentation: Theorie und Daten. Auf der Suche nach einer Theorie interaktiver Argumentation. In: Wohlrapp, Harald (Hg.): Wege der Argumentationsforschung. Stuttgart / Bad Cannstatt, S. 109-126.
- Hofer, Manfred / Pikowski, Birigit / Fleischmann, Thomas / Spranz-Fogasy, Thomas (1993): Argumentationssequenzen in Konfliktgesprächen. In: Zeitschrift für Sozialpsychologie 24. S. 15-24.
- Hoffmeister, Johannes (Hg.) (1955): Wörterbuch der philosophischen Begriffe. 2. Aufl., Hamburg.
- Holly, Werner (1979): Imagearbeit in Gesprächen. Zur linguistischen Beschreibung des Beziehungsaspekts. Tübingen.
- Holly, Werner / Kühn, Peter / Püschel, Ulrich (1986): Politische Fernsehdiskussionen. Zur medienpezifischen Inszenierung von Propaganda als Diskussion. Tübingen.
- Holly, Werner (1990): Politikersprache. Inszenierungen und Rollenkonflikte im informellen Sprachhandeln eines Bundestagsabgeordneten. Berlin / New York.
- Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineman, Wolfgang (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Teilbd. 2. Berlin / New York, S. 1382-1393 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung Bd. 16).
- Jäger, Siegfried (2007): Sprachliche Gewalt gegenüber Minderheiten. Formen der sprachlichen Diffamierung in den Medien und im politischen Diskurs. In: Der Deutschunterricht 5, S. 11-21.
- Janich, Nina (2010): Werbesprache. Ein Arbeitsbuch. 5., vollst. überarb. u. erw. Aufl., Tübingen.
- Johnson-Laird, Philip (1996): Der Computer im Kopf. Formen und Verfahren der Erkenntnis. München.
- Kahnemann, Daniel / Tversky, Amos (1972): Subjective probability: A judgment of representativeness. In: Cognitive Psychology 3. S. 430-454.
- Kallmeyer, Werner (1985): Handlungskonstitution im Gespräch: In: Gülich, Elisabeth / Kotschi, Thomas (Hg.): Grammatik, Konversation, Interaktion. Tübingen. S. 81-123.
- Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Werkausgabe Bd. III. Frankfurt 1974 (=suhrkamp taschenbuch wissenschaft 55).
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Werkausgabe Band X. Frankfurt 1974 (= suhrkamp taschenbuch wissenschaft 57).
- Kant, Immanuel: Metaphysik der Sitten. Unveränd. Abdruck der Vorländischen Ausgabe von 1922, hrsg. von Karl Vorländer. Hamburg 1959.
- Kapp, Volker (1995): Exempelerzählung und Anstandslehre bei Guazzo: Zur Bedeutung der Exempla bei Boccaccio. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin. S. 97-113.
- Keppler, Angela (1988): Beispiele in Gesprächen. Zur Form und Funktion exemplarischer Geschichten. In: Zeitschrift für Volkskunde 84 / 1, S. 39-57.
- Keppler, Angela (1994): Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien. Frankfurt a.M.
- Kiefer, Lydia / Rettig, Heike / Sommer, Carlo Michael / Frankenhauser, Dieter / Graumann, Carl Friedrich (1995): Perspektivität und Persuasion: Subjektive Bewertung von Überzeugungsleistung. Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 245 Sprechen und Sprachverstehen im sozialen Kontext. Bericht Nr. 88. Heidelberg.
- Kienpointner, Manfred (1986): Topische Sequenzen in argumentativen Dialogen. In: Zeitschrift für germanistische Linguistik 14 / 3. S. 321-355.

- Kienpointner, Manfred (1992): Alltagslogik. Struktur und Funktion von Argumentationsmustern. Stuttgart-Bad Cannstatt (= problemata 126).
- Kienpointner, Manfred (1992): Argument. In: Ueding, Gert (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. S. 889-904.
- Klappenbach, Ruth / Steinitz, Wolfgang (Hg.) (1980): Wörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache. Band 1. 10., bearb. Aufl., Berlin.
- Klappenbach, Ruth / Steinitz, Wolfgang (Hg.) (1981): Wörterbuch der Deutschen Gegenwartssprache. Band 2. 10., bearb. Aufl., Berlin.
- Klein, Josef (1987): Die konklusiven Sprechhandlungen. Studien zur Pragmatik, Semantik, Syntax und Lexik von BEGRÜNDEN, ERKLÄREN-WARUM, FOLGERN und RECHTFERTIGEN. Tübingen.
- Klein, Josef (1992): Beispiel. In: Historisches Wörterbuch Rhetorik. Hrsg. v. Gert Ueding, Bd. 1. Tübingen, S. 1430-1435
- Klein, Josef (1993): Ein 3-Ebenen-Modell zur vergleichenden Analyse argumentativer Texte. In: Sandig, Barbara / Püschel, Ulrich (Hg.): Stilistik III. Argumentationsstile. Hildesheim / Zürich / New York, S. 245-278 (Germanistische Linguistik 106 / 107).
- Klein, Josef (1996): Exemplum. In: Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Hrsg. v. Gert Ueding. Bd. 3. Tübingen, S. 60-70.
- Klein, Josef (2001): Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineman, Wolfgang (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Teilbd. 2. Berlin / New York. S. 1309-1329 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 16).
- Klemm, Michael (1996): Streiten „wie im wahren Leben“. In: Biere, Bernd Ulrich / Hoberg, Rudolf (Hg.): Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Fernsehen. Tübingen. S. 135-162.
- Knaurs großes Wörterbuch der deutschen Sprache. Der große Störig. Erarb. v. Ursula Herrmann unter d. Mitarbeit v. Horst Leisering u. Heinz Hellerer. München 1985.
- Kolodner, Janet. L. / Leake, David B. (1996): A Tutorial Introduction to Cased-Based Reasoning. In: Leake, David B. (Hg): Case-Based Reasoning. Experiences, Lessons & Future Directions. Menlo Park / Cambridge, MA / London, S. 31-66.
- Kraft, Barbara (1999): Aufforderungsausdrücke als Mittel kommunikativer Lenkung. Überlegungen zu einem Typ von Sprechhandlungsargumenten. In: Bührig, Christin / Matras, Yaron (Hg.): Sprachtheorie und sprachliches Handeln. Festschrift für Jochen Rehbein zum 60. Geburtstag. Tübingen. S. 247-263.
- Kroß, Matthias (1999): Philosophieren in Beispielen. Wittgensteins Umdenken des Allgemeinen. In: Kroß, Matthias / Schneider, Hans Julius (Hg.): Mit Sprache spielen. Die Ordnungen und das Offene nach Wittgenstein. Berlin, S. 169-187.
- Lalouschek, Johanna (2005): Inszenierte Medizin. Ärztliche Kommunikation, Gesundheitsinformation und das Sprechen über Krankheit in Medizinsendungen und Talkshows. Radolfzell.
- Lausberg, Heinrich (1990): Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. 3. Aufl. Stuttgart (1. Auflage München 1960).
- Leake, David B. (1996): CBR in Context: The Present and the Future. In: Leake, David B. (Hg.): Cased-Based Reasoning. Experiences, Lessons & Future Directions. Menlo Park / Cambridge, MA / London, S. 3-30.
- Leyens, Jacques-Philippe / Codol, Jean-Paul (1990): Soziale Informationsverarbeitung. In: Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles / Stephenson, Geoffrey M. (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Berlin u.a., S. 90-111.

- Leyens, Jacques-Philippe / Dardenne, Benoit (1996): Soziale Kognition. Ansätze und Grundbegriffe. In: Stroebe, Wolfgang / Hewstone, Miles / Codol, Jean-Paul / Stephenson, Geoffrey M. (Hg.): Sozialpsychologie. Eine Einführung. 3., erw. u. überarb. Aufl., Berlin u.a., S. 115-141.
- Liebert, Wolf-Andreas (2002): Wissenstransformationen: Handlungssemantische Analysen von Wissenschafts- und Vermittlungstexten. Berlin / New York.
- Lipps, Hans: Untersuchungen zu einer hermeneutischen Logik. Frankfurt a. M., 4. Aufl. 1976 (1. Aufl. 1938).
- Lyons, John D. (1989): Exemplum: The Rhetoric of Example in Early Modern France and Italy. Princeton, NJ.
- Mackensen, Lutz (1977): Deutsches Wörterbuch. Rechtschreibung, Grammatik, Stil, Worterklärung, Fremdwörterbuch, Geschichte des deutschen Wortschatzes. 9., völlig neu bearb. u. stark erw. Aufl., München.
- Marcuschi, Lutz A. (1976): Die Methode des Beispiels. Untersuchungen über die methodische Funktion des Beispiels in der Philosophie, insbesondere bei Ludwig Wittgenstein. Erlangen (Erlanger Studien 13).
- Martinez, Matias / Scheffel, Michael (2007): Einführung in die Erzähltheorie. 7., Aufl., München.
- Mazeland, Harrie (2009): Positionsexpansionen: Die interaktionale Konstruktion von Stellungnahme-Erweiterungen in Arbeitsbesprechungen. In: Günthner, Susanne / Bückler, Jörg (Hg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin / New York, S. 185-214.
- Metzler Lexikon Literatur (2007). Hrsg. v. Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff. 3., völlig neu bearb. Aufl., Stuttgart / Weimar.
- Metzler Philosophie Lexikon. Begriffe und Definitionen (1999). Hrsg. v. Peter Prechtel u. Franz-Peter Burkhard. 2., erw. u. aktual. Auf., Stuttgart / Weimar.
- Meißner, Iris (1994): Argumentation in natürlicher Sprache. Eine empirische Untersuchung geschlechtstypischer Argumentationsformen. Frankfurt a.M.
- Mittelstraß, Jürgen (Hg.) (1980): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Bd. 1. Mannheim / Wien / Zürich.
- Müller, Frank Ernst / di Luzio, Aldo (1995): Stories as Examples in Everyday Argument. In: Caffi, Claudia / Hölker, Claus (Hg.): Examples. Versus. Quaderni di studi semiotici, 70/71, S. 114-145.
- Müller, Wolfgang G. (1995): Theorie und Praxis des Exemplums in der Renaissance: Erasmus und Shakespeare. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.) (1995): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin. S. 79-97 (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Montada, Leo (1993): Moralische Gefühle. In: Edelstein, Wolfgang / Nunner-Winkler, Gertrud / Noam, Gil (Hg.): Moral und Person. Frankfurt a.M., S. 259-277.
- Munz, Regine (2007): Zum methodischen und inhaltlichen Status von Ludwig Wittgensteins Beispielgebrauch. In: Ruchatz, Jens / Willer, Stefan / Pethes, Nicolas (Hg.): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin. S. 319-336.
- Nübling, Damaris (2009): Zur lexikographischen Inszenierung von Geschlecht. Ein Streifzug durch die Einträge von Frau und Mann in neueren Wörterbüchern. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 37.3. S. 593-633.
- Öhlschläger, Günther (1979): Linguistische Überlegungen zu einer Theorie der Argumentation. Tübingen.
- O'Keefe, Daniel J. (1990): Persuasion. Theory and Research. Newbury Park / London / New Delhi 1990.

- Opgenoorth, Ernst (2001): Einführung in das Studium der neueren Geschichte. Nachdruck der 6., grundlegend überarb. Aufl., Paderborn.
- Ottmers, Clemens (1996): Rhetorik. Stuttgart.
- Palasaki, Vassiliki (2007): Das lexikographische Beispiel im Wörterbuch „DUDEN - das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache“ kritisch betrachtet. In: *Moderne Sprachen*, 51. S. 123-135.
- Paul, Hermann (1992): Deutsches Wörterbuch. 9., vollst. neu bearb. Aufl. v. Helmut Henne und Georg Objartel unter Mitarbeit von Heidrun Kämper-Jensen. Tübingen.
- Pasch, Renate (1992): Es lebe das lexikographische Beispiel! In: Brause, Ursula / Viehweger, Dieter (Hg.): *Lexikontheorie und Wörterbuch. Wege der Verbindung von lexikologischer Forschung und lexikographischer Praxis*. Tübingen.
- Pecar, Andreas (2007): Beispiele göttlichen Willens oder „extraordinarie examples“? Biblische Exempla als Mittel der Argumentation in politischen Auseinandersetzungen der frühen Stuartzeit in Schottland und England. In: Ruchatz, Jens / Willer, Stefan / Pethes, Nicolas (Hg.): *Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen*. Berlin 2007. S. 100-122.
- Perelman, Chaim (1979): *Logik und Argumentation*. Königstein. (franz. Original 1968).
- Perelman, Chaim / Olbrechts-Tyteca, Lucie (2004): *Die Neue Rhetorik. Eine Abhandlung über das Argumentieren*. 2 Bd. Stuttgart / Bad Cannstatt. (franz. Original 1958).
- Person, Jutta (1995): Minimalistische Exempla. Tobias Wolffs „Leviathan“ und Raymond Carvers „What We Talk About When We Talk About Love“. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): *Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens*. Berlin, S. 501-515 (= *Schriften zur Literaturwissenschaft* Bd. 10).
- von Polenz, Peter (2008): *Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens*. 3., unveränd. Aufl., Berlin / New York.
- Pusch, Luise F. (1984): "Sie sah zu ihm auf wie zu einem Gott - Das DUDEN-Bedeutungswörterbuch als Trivialroman". In: Pusch, Luise F.: *Das Deutsche als Männersprache*. Frankfurt a.M.
- Ptasek, Peter: (1994): Epagoge. In: *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Hrsg. v. Gert Ueding. Bd. 2. Tübingen, S. 1234-1236.
- Quasthoff, Uta M. (1980a): *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen.
- Quasthoff, Uta M. (1980b): *Gemeinsames Erzählen als Form und Mittel im sozialen Konflikt oder Ein Ehepaar erzählt eine Geschichte*. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Erzählen im Alltag*. Frankfurt a.M. S. 19-142.
- Quasthoff, Uta M. (2001): *Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur*. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineman, Wolfgang / Sager, Sven F. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik, Teilbd. 2. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Berlin / New York. S. 1293-1309. (= *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft* 16).
- Quintilianus, Marcus Fabius: *Ausbildung des Redners. Zwölf Bücher*. Herausg. u. übers. von Helmut Rahn. Erster Teil, Buch I-V. Darmstadt, 3., gegenüber d. 2. Aufl unveränd. Aufl. 1995 (= *Texte zur Forschung* Bd. 2).
- Redeker, Bruno (1993): *Martin Wagenschein – Feiertagsdidaktik oder Notwendigkeit einer Renaissance?* In: *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft* 1, 1993, S. 15-29.
- Reimann, Peter (1997): *Lernprozesse beim Wissenserwerb aus Beispielen: Analyse, Modellierung, Förderung*. Bern / Göttingen / Toronto / Seattle.

- Rhetorica ad Herennium (lateinisch-deutsch). Hrsg. u. übers. v. Theodor Nüßlein. 2. Aufl., Zürich 1998.
- Rettig, Heike (1997): „Wenn zum Beispiel ein Ausländer ...“. Zur Rolle von Beispielen in kontroversen Diskussionen um die Immigration. In: Jung, Matthias / Wengeler, Martin / Böke, Karin (Hg.): Die Sprache des Migrationsdiskurses. Opladen. S. 299-315.
- Rothkegel, Annely (1982): Sachinformierende Texte und ihre Attraktivmacher. In: Dedetering, Klaus, Schmidt-Radefeldt, Jürgen, Sucharowski, Wolfgang (Hg.): Sprache erkennen und verstehen. Akten des 16. linguistischen Kolloquiums. Kiel 1981. Tübingen. S. 177-185.
- Schellens, Peter Jan (1985): Redelijke argumenten. Dordrecht.
- Shaver, Kelly G. (1987): Principles of Social Psychology. 3. Aufl. London.
- Sacksteder, W. (1964): Beispiele. In: Ratio, Bd. 6. Regensburg. S. 93-104.
- Sandig, Barbara (1986): Stilistik der deutschen Sprache. Berlin / New York.
- Sandig, Barbara (2006): Textstilistik des Deutschen. 2. völlig neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin
- Scheurl, Hans (1969): Die exemplarische Lehre. Sinn und Grenzen eines didaktischen Prinzips. 3. Aufl., Tübingen. (=Forschungen zur Pädagogik und Anthropologie 2).
- Schlüter, Kurt (1995): Zeichen und Wunder. Eine postmoderne Beispielgeschichte in Anthony Burgess' Earthly Powers. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin, S. 472-482. (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Scholz, Roland W. / Mieg, Harald A. / Weber, Olaf (2003): Entscheidung. In: Auhagen, Ann Elisabeth / Bierhoff, Hans-Werner (Hg.): Angewandte Sozialpsychologie. Das Praxishandbuch. Weinheim / Basel / Berlin. S. 194-219.
- Schütte, Wilfried / Spiegel, Carmen (2002): Form und Funktion von Beispielen in Schülerargumentationen. In: Bastian, Sabine / Hammer, Francois (Hg.) (2002): Aber, wie sagt man doch so schön... Beiträge zu Metakommunikation und Reformulierung in argumentativen Texten. Frankfurt. S. 27-48.
- Schultze, Arnold (1965): Das exemplarische Prinzip im Rahmen der didaktischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.) (1965): Exemplarisches Lehren. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl. Hannover, S. 32-41.
- Schwitalla, Johannes (1991): Das Illustrieren - eine narrative Textsorte mit zwei Varianten. In: Jürgen Dittmann / Hannes Kästner / Johannes Schwitalla (Hg.): Erscheinungsformen der deutschen Sprache. Literatursprache, Alltagssprache, Gruppensprache, Fachsprache. Festschrift zum 60. Geburtstag von Hugo Steger. Berlin. S. 189-204.
- Schwitalla, Johannes (2001): Beteiligungsrollen im Gespräch. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineman, Wolfgang (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Teilbd. 2. Berlin / New York, S. 1355-1364. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung Bd. 16).
- Shakespeare, William: As You Like It / Wie es euch gefällt. Englisch / Deutsch. Übers. u. hrsg. v. Herbert Geisen u. Dieter Wessels. Stuttgart 2006 (zuerst gedruckt 1623).
- Shaver, Kelly G. (1987): Principles of Social Psychology. 3. Aufl., London
- Soostmeyer, Michael (1988): Exemplarisch, sokratisch und genetisch lehren! Zum Tode Martin Wagenscheins. In: Pädagogische Rundschau 42, S. 723-731.

- Spiegel, Carmen (1999): Argumentation von Jugendlichen im Deutschunterricht. Zwei Argumentationsformen. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 30, S. 17- 41.
- Spiegel, Carmen (2003): „zum beispiel gibt es ja leute ...“ Das Beispiel in der Argumentation Jugendlicher. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen. S. 111-130.
- Spranz-Fogasy, Thomas (2003): Alles Argumentieren, oder was? Zur Konsitution von Argumentieren in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf / Hartung, Martin (Hg.): Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien. Tübingen. S. 27-39.
- Stark, Robin (1999): Lernen mit Lösungsbeispielen. Einfluß unvollständiger Lösungsbeispiele auf Beispielelaboration, Lernerfolg und Motivation. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle.
- Stenschke, Oliver (2004): „Belämmertes Tollpatsch“: Beispiele als Schlüsselwörter im Diskurs über die Rechtschreibreform. In: German life and letters, Bd. 53, H. 4, S. 437-453.
- Steinmetz, Ralf-Henning (2000): Exempel und Auslegung. Studien zu den „Sieben weisen Meistern“. Freiburg.
- Stierle, Karl-Heinz (1973): Geschichte als Exemplum - Exemplum als Geschichte. Zur Pragmatik und Poetik narrativer Texte. In: Reinhard Kosseleck, Reinhart / Stempel, Wolf Dieter (Hg.): Geschichte - Ereignis und Erzählung. München. S. 347-375.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim.
- Der Stricker: *Tierbeispiel*. Herausgegeben von Ute Schwab. Tübingen. 1983.
- Strosetzki, Christoph (1995): Exemplarität in Cervantes' Novelas ejemplares. In: Engler, Bernd / Müller, Kurt (Hg.): Exempla. Studien zur Bedeutung und Funktion exemplarischen Erzählens. Berlin, S. 115-123. (= Schriften zur Literaturwissenschaft Bd. 10).
- Techtmeier, Bärbel (2001): Form und Funktion von Metakommunikation im Gespräch. In: Brinker, Klaus / Antos, Gerd / Heineman, Wolfgang (Hg.): Text- und Gesprächslinguistik, Teilbd. 2. Berlin / New York 2001. S. 1449-1449. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Bd. 16).
- Teubert, Wolfgang / Busse, Dietrich (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Überlegungen zu einer linguistischen Diskurssemantik. In: Busse, Dietrich / Hermanns, Fritz / Teubert, Wolfgang (Hg.): Zeichengeschichte, Begriffsgeschichte, Diskursgeschichte. Opladen. S. 10-28.
- Thußbas, Claudia / Chourdakis, Dimitrios (2002): Wie unterschiedlich sollen Beispiele sein? Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 16 (2), S. 117-123.
- Toulmin, Stephen (1958): The Uses of Arguments. Cambridge.
- Toulmin, Stephen / Rieke, Richard / Janik, Alla. (1984): An Introduction to Reasoning. 2nd ed. New York.
- Ueding, Gert / Steinbrink, Bernd (1994): Grundriß der Rhetorik. Geschichte, Technik, Methode. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart / Weimar.
- Wagenschein, Martin (1965a): Vielwisserei Vernunft haben nicht lehrt. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.): Exemplarisches Lehren. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl. Hannover. S. 6-12.
- Wagenschein, Martin (1965b): Zur Klärung des Unterrichtsprinzips des exemplarischen Lehrens. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.): Exemplarisches Lehren. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl. Hannover, S. 55-72. 13-26.

- Wahrig, Gerhard (1989) : Deutsches Wörterbuch. Mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. Herausgegeben in Zusammenarbeit mit zahlreichen Wissenschaftlern und anderen Fachleuten. Völlig neu überarb. Neuausgabe. München.
- Weber, Gerhard (1994): Fallbasiertes Lernen und Analogien. Weinheim.
- Wels, Volkhard (2000): Triviale Künste. Die humanistische Reform der grammatischen, dialektischen und rhetorischen Ausbildung an der Wende zum 16. Jahrhundert. Berlin.
- Wengeler, Martin (1997): Argumentation im Einwanderungsdiskurs. Ein Vergleich der Zeiträume 1970-1973 und 1980-1983. Opladen. S. 121-150.
- Wengeler, Martin (2003): Topos und Diskurs. Begründung einer argumentationsanalytischen Methode und ihre Anwendung auf den Migrationsdiskurs (1960 - 1985). Tübingen.
- Wiktionary. Das freie Wörterbuch. <http://de.wiktionary.org/wiki/Beispiel>. Abgerufen: 3.3.2011, 12.10 Uhr.
- Willer, Stefan / Ruchatz, Jens / Pethes, Nicolas (2007): Zur Systematik des Beispiels. In: Ruchatz, Jens / Willer, Stefan / Pethes, Nicolas (Hg.) (2007): Das Beispiel. Epistemologie des Exemplarischen. Berlin. S. 7-59.
- Wilpert, Gero von (1979): Sachwörterbuch der Literatur. verb. u. erw. Aufl. Stuttgart.
- Wittgenstein, Ludwig (1953/1995): Philosophische Untersuchungen. Hrsg. v. G. E. M. Anscombe, G.H. von Wright, Rush Rhes. Frankfurt a.M., 10. Aufl. 1995 (= Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Bd. 1: Tractatus logico-philosophicus / Tagebücher 1914-1916 / Philosophische Untersuchungen). Erstmals gedruckt Oxford 1953.
- Wittgenstein, Ludwig (1958/1970): Das Blaue Buch. Eine Philosophische Betrachtung. Hrsg. v. Rush Rees, Frankfurt a.M. 1970 (= Ludwig Wittgenstein Schriften 5). Erstmals gedruckt Oxford 1958.
- Wittgenstein, Ludwig (1969/1999): Philosophische Grammatik. Hrsg. v. Rush Rhes. Frankfurt a.M. 6. Aufl. 1999 (= Ludwig Wittgenstein Werkausgabe Bd. 4). Erstmals gedruckt Oxford 1969.
- Wocke, M. F. (1965): Das Problem eines exemplarischen Erdkundeunterrichts. In: Roth, Heinrich / Blumenthal, Alfred (Hg.) (1965): Exemplarisches Lehren. Auswahl. Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule“. 2. Aufl. Hannover. S. 42-54.
- Zierer, Klaus (2010): Das Prinzip des Exemplarischen: zu Unrecht vergessen? In: Pädagogische Rundschau 1. S. 61-71
- Zumbach, J., Haider, K. & Mandl, H. (2008). Fallbasiertes Lernen: Theoretischer Hintergrund und praktische Anwendung. In J. Zumbach & H. Mandl (Hrsg.), Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis: Ein fallbasiertes Lehrbuch (S. 1-11). Göttingen.

Internet-Quellen:

- Bundesministerium des Inneren: Zuwanderung hat Geschichte:
http://www.zuwanderung.de/ZUW/DE/Zuwanderung_hat_Geschichte/Zeitstrahl/Zeitstrahl_node.html, Abruf: 19.8.2011, 12.44 Uhr.
- SWR-Programmhinweis zur Nachtcafé-Ausgabe „Heilung oder Hokuspokus“: Südwestrundfunk (SWR):
 Programmhinweise von Freitag, 16.01.04:

<http://www.presseportal.de/pm/7169/517127/suedwestrundfunk-swr-programmhinweise-von-freitag-16-01-04-woche-3>, Abruf: 16.4.2004.

SWR-Informationen über das Nachtcafé:

<http://www.swr.de/nachtcafe/ueberuns/-/id=2249848/1je4z7d/index.html>, Abruf: 16.4.2004.

Thread „Ausländer, Asylanten und Flüchtling“:

www.facebook.com/topic.php?uid=90942625737&topic=12713, eingestellt März 2010, Abruf : 20.9.2010.

Thread „auslaender-in-deutschland-ja-oder-nein“:

<http://www.lima-city.de/thread/auslaender-in-deutschland-ja-oder-nein/page%3A0/perpage%3A20>, Abruf: 21.5.2011, 17.54 Uhr.

Thread „Jugendkriminalität = Ausländerkriminalität?“:

<http://forums.wow-europe.com/thread.html?topicId=2405611269&sid=3&pageNo=7>, eingestellt 17.1.2008, Abruf: 20.9.2010.

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die als Dissertation vorgelegte Abhandlung in keinem anderen Verfahren zur Erlangung des Doktorgrades oder als Prüfungsarbeit für eine akademische oder staatliche Prüfung eingereicht habe, sie selbständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen kenntlich gemacht habe.

Koblenz, 16. September 2011

Heike Rettig

