

Europäische Studien zur Textlinguistik

herausgegeben von
Kirsten Adamzik (Genf)
Martine Dalmás (Paris)
Jan Engberg (Aarhus)
Wolf-Dieter Krause (Potsdam)
Arne Ziegler (Graz)

Band 2

Maximilian Scherner / Arne Ziegler
(Hrsg.)

Angewandte Textlinguistik

Perspektiven für den Deutsch- und
Fremdsprachenunterricht



Gunter Narr Verlag Tübingen

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek

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

Bar

Gedruckt mit Unterstützung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

© 2006 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.narr.de>
E-Mail: info@narr.de

Druck und Bindung: Hubert & Co., Göttingen
Printed in Germany

ISSN 1860-7373
ISBN 3-8233-6169-4

Vorwort

Die Idee zur Publikation des vorliegenden Bandes entstand im Rahmen der auf der 26. Jahrestagung 2004 der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft an der Universität Mainz von den Herausgebern geleiteten Arbeitsgruppe *Arbeiten mit Texten – Textlinguistische Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht*. Sämtliche der hier versammelten Beiträge gehen daher auf Vorträge dieser AG zurück.

Allen Kolleginnen und Kollegen möchten wir in diesem Zusammenhang für ihre konstruktive und reibungslose Kooperation danken.

Dem Gunter Narr-Verlag danken wir für die Bereitschaft, den Band im Rahmen der Reihe Europäische Studien zur Textlinguistik in das Verlagsprogramm aufzunehmen. Dem Lektorat und insbesondere Herrn Jürgen Freudl möchten wir für die unkomplizierte und effektive Zusammenarbeit danken.

Zu den angenehmen Aufgaben von Herausgebern gehört es auch, sich für finanzielle Hilfen zu bedanken, die die Publikation des vorliegenden Bandes erst ermöglicht haben. Der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, dem Fachbereich 9 Philologie und der Abteilung für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur des Germanistischen Instituts gilt daher unser besonderer Dank.

Zu danken haben wir außerdem Frau Ines Lehmann für die sorgfältige Betreuung und die intensive Formatierungsarbeit des Manuskripts sowie ihre sachkundige Hilfe auf dem Weg zur Drucklegung.

Verbunden mit unserem Dank an alle, die dieses Buch ermöglicht haben, ist der Wunsch auf eine weiterhin gute Zusammenarbeit und die Hoffnung, dass der vorliegende Band dazu beitragen kann, den eingeschlagenen Weg in der Diskussion über Möglichkeiten und Grenzen einer Angewandten Textlinguistik auch in Zukunft zu beschreiten.

Münster, im Sommer 2005

Maximilian Scherner und Arne Ziegler

Inhalt

Vorwort	V
Zum Geleit	1
<i>Maximilian Scherner (Münster)</i>	
Textlinguistik und Deutschdidaktik: Zur Entwicklung deutschdidaktischer „Integrations-“ und „Diagnosekompetenz“	5
<i>Arne Ziegler (Münster)</i>	
Angewandte Textlinguistik – Eine Linguistik für die Schule?	19
<i>Wolfgang Heinemann (Leipzig)</i>	
Diskurse als Gegenstand des Deutschunterrichts?	37
<i>Paul R. Portmann-Tselikas (Graz)</i>	
Lernen und Lehren im Spannungsfeld von Textualität und Textkompetenz	47
<i>Monika Schwarz-Friesel (Jena)</i>	
Kohärenz versus Textsinn: Didaktische Facetten einer linguistischen Theorie der textuellen Kontinuität	63
<i>Eva Schoenke (Bremen)</i>	
Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis	77
<i>Ortwin Beisbart (Bamberg)</i>	
Didaktische Potenziale der Textlinguistik der 70er und 80er Jahre im Kontext aktueller sprachdidaktischer Diskurse	95
<i>Peter Klotz (Bayreuth)</i>	
Textualität zwischen Jakobsons Literarizitätsformel und der Chaostheorie. Didaktische Ansätze zu kognitiven Entdeckungsprozeduren	115
<i>Klaus Brinker (Hamburg)</i>	
Darstellung eines textlinguistischen Rahmenkonzepts für den Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe	129
<i>Christa Dürscheid (Zürich)</i>	
Werbe-Anschreiben im intermedialen Vergleich	141

<i>Ekkehard Felder (Münster/Köln)</i>	
Form-Funktions-Analyse von Modalitätsaspekten zur Beschreibung von Geltungsansprüchen in politischen Reden	157
<i>Ulla Fix (Leipzig)</i>	
Grenzgänger zwischen literarischen und nichtliterarischen Texten – ein Thema für die Schule?	179
<i>Jörg Meier (Leiden)</i>	
Angewandte Textlinguistik und DaF-Unterricht	193
<i>Margot Heinemann (Zittau)</i>	
Kulturspezifische Textsortenmodifikationen im und für den Fremdsprachenunterricht	205
<i>Wolf-Dieter Krause (Potsdam)</i>	
Der Text in der natürlichen und in der simulierten fremdsprachigen Kommunikation	215
<i>Karen Pupp Spinassé/Gerson Roberto Neumann (Rio de Janeiro)</i>	
Arbeiten mit Texten im Deutschunterricht an brasilianischen Schulen	237
<i>Mi-Ae Cho (Seoul/Münster)</i>	
Textlinguistik in der Muttersprachdidaktik des Koreanischen	245

Maximilian Scherner/ Arne Ziegler

Zum Geleit

Wehe jeder Art von Bildung,
welche die wirksamsten Mittel
wahrer Bildung zerstört und uns
auf das Ende hinweist, anstatt uns
auf dem Wege selbst zu beglücken!

Johann Wolfgang von Goethe,
Wilhelm Meisters Lehrjahre

Seit den Ergebnissen der PISA-Studie ist in der deutschen Bildungslandschaft nichts mehr, wie es war. Die mitunter verzweifelt anmutende Suche nach Verantwortlichen und nach praktikablen Lösungen für die defizitäre Situation, die sich über das schlechte Abschneiden der deutschen Schüler im internationalen Vergleich offenbarte, machte dabei natürlich nicht an den Schultoren halt, sondern erfasste unmittelbar auch die für die Lehrerbildung verantwortlichen Fachdisziplinen.

So reagierte die (literaturwissenschaftliche) Germanistik auf die Feststellung der Defizite im Bereich des schulischen „Leseverständnisses“ mit dem Hinweis darauf, dass der Deutsch-Unterricht primär ein anderes Ziel verfolge, nämlich die Förderung eines hermeneutischen Leseverständnisses im Zusammenhang der literarischen Sozialisation der Schüler. Der PISA-Test messe daher etwas, das für den Deutschunterricht (bisher) nicht zentral sei (vgl. Fingerhut 2002; Köster 2003). Entsprechend hebt auch die „Stellungnahme des Fachverbandes Deutsch im Deutschen Germanistenverband zu den Ergebnissen der PISA-Studie Lesekompetenz [...]“ (in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 4 (2002), 458-461) insbesondere darauf ab, dass in der PISA-Studie der Begriff „Lesekompetenz“ anders gefüllt sei als in den Deutsch-Lehrplänen. Während es bei PISA eher um eine „technische Lesefertigkeit“ gehe, orientiere sich der Deutschunterricht am „literarischen Lesen“ mit dem Ziel der „Vermittlung einer historisch fundierten ästhetisch-symbolischen Deutungskompetenz“.

Demgegenüber vertreten wir die Auffassung, dass das (einfache) „Leseverständnis“ (die „technische Lesefertigkeit“) integrativer Bestandteil einer umfassenden „Textkompetenz“ ist, deren Ausbildung insgesamt Ziel des Deutschunterrichts ist. Auf diese zentrale „Textkompetenz“ sind alle vier Hauptarbeitsfelder des Deutschunterrichts bezogen: das „schriftliche Arbeiten“ zielt auf die Produktion eigener Texte, die „mündliche Kommunikation“ hat es mit Vertextung im Medium mündlichen Sprachgebrauchs zu tun, der „Grammatik-Unterricht“ analysiert vertextete Sprache in morphologi-

schwer und syntaktischer Perspektive, der Bereich „Umgang mit Texten“ beschäftigt sich genuin mit der Analyse und Interpretation von Texten.

Unter dem Titel *Angewandte Textlinguistik* möchte der vorliegende Sammelband seinen Beitrag zu einem solchen Denken leisten, indem er aktuelle textlinguistische Arbeiten und Forschungsergebnisse zusammenführt und auf ihre mögliche Anwendung im schulischen Alltag kritisch hinterfragt. Der Band konturiert in diesem Zusammenhang die Relevanz der Textlinguistik für die Anforderungen eines zeitgemäßen Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts im Spannungsfeld zwischen Grammatik-, Literatur-, Sprach- und Textkompetenz. In den einzelnen Beiträgen werden etablierte Auffassungen zur Textarbeit in Schule und Unterricht mit aktuellen Problemen konfrontiert, um auf diese Weise neue Impulse für eine sowohl empirisch als auch theoretisch fundierte Reflexion von schulischen Lehr-Lern-Diskursen zu ermöglichen. Dabei wendet sich der Band *Angewandte Textlinguistik* gleichermaßen an das linguistische Fachpublikum in Lehre und Forschung wie an die fachinteressierte außeruniversitäre Öffentlichkeit.

Auf den folgenden Seiten sind Beiträge von Forscherinnen und Forschern versammelt, die sich der Thematik aus textlinguistischer, grammatischer oder sprachdidaktischer Perspektive nähern. Dabei sind sowohl Aufsätze zu Ergebnissen aus empirischen Einzeluntersuchungen als auch zu kontrovers diskutierten theoretischen Themenkomplexen berücksichtigt, die sich im Wesentlichen durch vier thematische Schwerpunkte bestimmen lassen:

- Grundsätzliche Überlegungen zur textlinguistischen Modellbildung im Hinblick auf eine didaktische Orientierung
- Textlinguistik im Spannungsfeld zwischen literarischen und nicht-literarischen Texten im Hinblick auf den schulischen Kontext
- Textarbeit im schulischen und universitären Unterricht
- Besondere Aspekte einer Arbeit mit Texten im DaF- und Fremdsprachenunterricht

Quer zu diesen Schwerpunktbildungen werden in den Beiträgen verschiedene Forschungsperspektiven aufgezeigt und diskutiert. Insbesondere sind Aspekte thematisiert, die sich in den folgenden Punkten benennen lassen:

- Textlinguistische Modellbildung und theoretische Rahmengestaltung für eine universitäre Lehre und Ausbildung zur Steigerung der Textkompetenz
- Sprach- und Verständnisprobleme vor dem Hintergrund einer unterrichtlichen Textarbeit
- Kognitive Aspekte des Textprozesses
- Kriterien einer adäquaten Textauswahl
- Integration textlinguistischer Aspekte in Lehr- und Lernwerke

Der Band will insgesamt dazu beitragen, die Relevanz der Textlinguistik für die Anforderungen eines zeitgemäßen Deutsch- und Fremdsprachenunter-

richts im Spannungsfeld zwischen Grammatik-, Literatur-, Sprach- und Textkompetenz zu konturieren und etablierte Auffassungen zur Textarbeit in Schule und Unterricht mit aktuellen Problemen zu konfrontieren.

Literatur

- Fingerhut, Karlheinz (2002): Die Evaluation des Leseverständnisses durch die PISA-Studie und der Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. In: DU 3/2002, 39-44.
 Köster, Juliane (2003): Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabekultur. In: Didaktik Deutsch 14/ 2003, 4-20.

Ekkhard Felder

Form-Funktions-Analyse von Modalitätsaspekten zur Beschreibung von Geltungsansprüchen in politischen Reden

1 Einleitung

Die alltagsweltliche Auseinandersetzung mit politischem Sprachgebrauch und mit grammatischen Phänomenen haben eine Gemeinsamkeit: Im Alltagsbewusstsein existieren beide nicht als mögliche Wahrnehmungsgegenstände. Gerade im politischen Sprachgebrauch werden gedanklich meistens die jeweiligen Sachverhalte selbst, nicht aber die sprachliche Repräsentation der Sachverhalte problematisiert. Und wenn wir uns beim Denken mit den Konstitutionsbedingungen von Sachverhalten im Medium Sprache beschäftigen (metasprachliche Betrachtungen oder Denken 2. Ordnung), so stehen meistens die autosemantischen lexikalischen Zeichen im Mittelpunkt des Interesses, die offensichtlich Repräsentationsfunktion für Vorstellungsinhalte zu haben scheinen. Vernachlässigt werden jedoch in aller Regel die synsemantischen grammatischen Zeichen, die eine Organisations- und Interpretationsfunktion für lexikalische Zeichen haben.

„Um grammatische Funktionszeichen wahrzunehmen, die z.B. syntaktische Rollen (Kasus) kennzeichnen oder die Gültigkeitsbedingungen von Aussagen (Tempus, Modus) oder die Art der Verknüpfung von Aussagen (Konjunktionen), ist gleichsam eine Denkanstrengung 3. Ordnung notwendig, da wir mit diesen Zeichen keine selbständigen Vorstellungen assoziieren, sondern allenfalls bestimmte Formen von Sinnbildungsinstruktionen.“ (Köller 1995: 38)

Der Ausgangspunkt der folgenden Darlegungen besteht darin, dass die medialen Bedingungen des Denkens in aller Regel nicht im Alltagsbewusstsein der meisten Sprachteilnehmer verankert sind.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Bereiche *politischer Sprachgebrauch* und *grammatische Phänomene* lässt sich wie folgt zusammenfassen. Solange Sprachteilnehmer im Alltag grammatische Zeichen und politischen Sprachgebrauch mit Hilfe unseres Sprachgefühls aktiv und passiv problemlos zu beherrschen glauben, besteht gemeinhin kein Interesse daran, intuitives Handlungswissen in ein explizites Gegenstandswissen zu überführen. Das ändert sich erst bei Kommunikationsschwierigkeiten oder gar -konflikten

* Für hilfreiche Ratschläge danke ich ganz herzlich Markus Hundt.

wie z.B. beim öffentlichen Streit um tatsächliche oder vermeintliche Wahlversprechungen zur Beeinflussung von Wahlentscheidungen. In einem solchen Fall werden ähnliche Formulierungen in der politischen Auseinandersetzung bezüglich ihres Inhalts vergleichend diskutiert.¹ Die grundlegende und auch für Schüler interessante – aber selbstredend nicht definitiv zu beantwortende – Frage lautet: Was wurde bzw. wird tatsächlich versprochen?

Ich möchte im Folgenden unter dem Oberbegriff „Geltungsanspruch bzw. Gültigkeitsbedingungen von politischen Aussagen“ einen Vorschlag unterbreiten, beide linguistisch relevanten Gegenstandsfelder – also sprachliche Erscheinungsformen in politischen Textsorten und grammatische Phänomene – in einem sprachdidaktischen Konzept derart zu modellieren, dass sie insbesondere Schülern der Sekundarstufe I und II im Kontext von sprachlichen Handlungen transparent gemacht werden können. Dieses Sprachhandeln manifestiert sich in Texten. Ein solchermaßen als *Textarbeit*² etikettierter Sprachhandlungsansatz stellt das Verhältnis von möglichen Formen zum Erzielen potenzieller Wirkungen bzw. Funktionen in den Mittelpunkt der Betrachtung und geht auch umgekehrt von möglichen Absichten des Textproduzenten aus, bestimmte Funktionen sprachlich zu realisieren, und fragt daher nach den sprachlichen Formen, die das System zur Verfügung stellt.

Ein solch weites Feld bedarf der Einschränkung. Im politischen Sprachgebrauch beschränke ich mich auf eine Regierungserklärung und die Berichterstattung darüber in einer überregionalen Zeitung. Im grammatischen Bereich fokussiere ich die Modalitätsproblematik dahingehend, dass ich politische Geltungsansprüche auf ihre sprachliche Realisierung hin betrachte. Es geht am Beispiel typischer Kommunikationsanforderungen im Kontext politischen Sprachgebrauchs darum, wie die Modalität als „unterschwellige Informationsschicht in der Sprache“ (Köller 1995: 39) den Geltungsanspruch einer thematischen Grundinformation qualifiziert. Es ist in der Forschung umstritten, auf welche sprachlichen Phänomene der Modali-

¹ Vgl. dazu in Felder 2002 Auszüge aus den Wahlprogrammen 2002 der Parteien zum Thema „Bildung“

² Vgl. Felder 2003 zu dem Terminus *Textarbeit* in juristischen Zusammenhängen. Der Begriff wird hier übertragen auf Funktionsweisen von politischen Texten und deren Weiterverarbeitung in Medientexten. Linguistische Forschung zur juristischen Textarbeit beansprucht zu einem besseren Verständnis der Funktionsweise sprachlicher Elemente in einer komplexen, institutionell geprägten, fachspezifischen Gebrauchsform von Sprache beizutragen. Gleiches könnte für die diversen Transformationen politischer Texte und ihrer Weiterverarbeitung in Medientexten als Vermittlungstexten gelten, die als ein Ergebnis politischer Textarbeit in journalistischen Texten betrachtet werden kann, da diese zum Zwecke der Vermittlung institutioneller Fakten verfasst wurden. Textarbeit ist damit eine eigene Kategorie in der Rezeptionstrias *Verstehen, Interpretieren, Arbeit mit Texten* – und zwar auf Grund der intensiven Weiterverarbeitung von Eingangsdaten im Rahmen komplexer Sprachhandlungen, welche die Dimensionen von Verstehen und Interpretieren übersteigen.

litätsbegriff anwendbar ist (Begriffsumfang) und welche Charakteristika die sprachlichen Phänomene aufweisen müssen, die unter diesen Begriff fallen (Begriffsinhalt). Sicher scheint dagegen zu sein, dass der Modalitätsbegriff für alle pragmatisch orientierten Analysen von Kommunikationsprozessen grundlegend ist (vgl. Diewald 1999).

Ein motivationaler Gesichtspunkt für die Beschäftigung mit diesem Themenkomplex besteht unter didaktischen Gesichtspunkten darin, dass Jugendliche in der Sekundarstufe I (und zum Teil auch in Sekundarstufe II) in aller Regel noch ein ungetrübtes und prinzipielles Verlangen nach Wahrheit – um nicht zu sagen nach *der* Wahrheit – verspüren und von daher dieses Grundbedürfnis als Ausgangspunkt der Textanalyse und der Textproduktion herangezogen werden kann.

Mit den folgenden Ausführungen wird ein sprachdidaktischer Vorschlag unterbreitet, dessen Ziel darin zu sehen ist, intuitives Handlungswissen ansatzweise in ein explizites Gegenstandswissen zu transformieren, indem Form-Funktions-Korrelationen an ausgewählten Sprachhandlungen im politischen Diskurs analysiert werden. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten beim Vollziehen von Sprachhandlungen sprachsystematisch zur Auswahl stehen – also um den Geltungsanspruch bei Sprechhandlungen wie z.B. *feststellen, mitteilen, behaupten, klarstellen, erklären, versichern, antworten, versprechen* usw. Es geht um die Rekonstruktion von Mustern und Kommunikationsroutinen in einer bestimmten politischen Textsorte – hier der Regierungserklärung von Gerhard Schröder vom 29.10.2002 – vor dem Hintergrund der Modalitätsproblematik als einem Aspekt der Sprachbewusstheit³ im Deutschunterricht. Die hier als zentral erachtete Fragestellung ist kommunikativ-funktionaler Art und lautet: Welche Möglichkeiten hat ein Sprecher, die jeweiligen Mitteilungsinhalte aus seiner Sicht zu qualifizieren?

2 Grammatikdidaktische Verortung des Konzeptes

Theoretisch sind im Kontext des funktionalen Grammatikunterrichts zwei Sichtweisen denkbar: entweder geht man von einer (a) phänomenorientierten Variante eines funktionalen Grammatikunterrichts aus, indem grammatische Formen im Hinblick auf ihre Funktionalität untersucht werden („Es gibt keine nackten Tatsachen, sondern nur semiotisch vermittelte Interpretationsperspektiven“ Köller 1997: 32ff.), oder man fokussiert eine (b) sprachhandlungsorientierte Variante eines funktionalen Grammatikunterrichts („Ausgangspunkt ist das Sprachhandeln selbst [...], dem im konkreten

³ Andresen/Funke (2003: 439) unterscheiden zwischen *sprachlichem Wissen* im Sinne von metasprachlichem Wissen (Fokussierung von strukturellen Aspekten) und dem Ausdruck *Sprachbewusstheit*, der sich auf die Verfügbarkeit einer kognitiven Orientierung beim Sprachgebrauch bezieht, der also auf kognitive Aspekte von sprachlichen Erscheinungsformen gerichtet ist.

Fall nicht nur eine Form gegenüber steht, genauso wenig wie eine sprachliche Funktion nicht immer nur mit einer Form erreicht werden kann"; Klotz 1995: 5).

In dem hier vorgelegten sprachdidaktischen Konzept werden beide Zugangsweisen gleichberechtigt gesehen. Grundsätzlich gilt jedoch zu bedenken: Bei der kategorialen Erschließung der Modalitätsproblematik können Schüler entweder – von Aussageformen, also von Phänomenen ausgehend – spezifische Ausdrucksmittel (Modusform des Verbs, Modalverben, modaler Infinitiv, Modaladverbiale, Modalwörter, Modalpartikeln) sammeln und ordnen, um sie in Beziehung zu Funktionstypen (Bestimmung des Konzepts *Wissensqualität* mit den Aspekten *Wissensstatus* und *Verbindlichkeitsqualität* (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 616ff.) zu setzen; oder sie können – vice versa – von Funktionstypen ausgehend auf die Suche nach Formulierungsbeispielen im politischen Diskurs gehen. Der zweite Zugang hat den Vorteil, dass Schüler an ausgewählten Texten und ihrem Kontext sowie vorgegebenen Sprachhandlungsfragestellungen grammatische Kategorien selbstständig und zugleich geleitet erarbeiten und damit ihre Genese nachvollziehen können. Die Erarbeitung grammatischer Kategorien gilt als eine genuin didaktische Aufgabe (Eisenberg/Menzel 1995). Die Relevanz der Kategorien bei Sprachbetrachtung und Sprachproduktion ist in der Sprachdidaktik unbestritten. In diesem Sinne sind Wagenscheins Überlegungen zum genetischen Lehren und Lernen zu sehen, die den Schülern nicht nur die Ergebnisse fachwissenschaftlicher Denkens präsentieren möchten, sondern auch die Fragen, die zu diesen Ergebnissen geführt haben. Der vorliegende Ansatz bemüht sich darum. Gelingt dies, so setzt ein solcher Deutschunterricht Ergebnisse der Grammatik in Beziehung zum Schreiben, zur Textanalyse und zur linguistisch begründeten Sprachkritik.

3 Sprachhandeln als Textarbeit im Fokus der Form-Funktions-Korrelation

Das Wechselspiel bzw. die Korrelation von Form und Funktion soll unter semantischen, pragmatischen, textuellen, kommunikativen und grammatischen Gesichtspunkten (Kategorien) transparent gemacht werden.⁴ Im Weiteren werden zunächst Textsortenaspekte unter dem Gesichtspunkt der Erledigung kommunikativer Routinen erörtert (Kap. 3.1), um im Anschluss

⁴ Im Unterricht lernen Schüler relativ selbstständig („epistemisch“ Klotz 1995a), aber auch geleitet, grammatische Kategorien (genetisches Lehren und Lernen) zu erkennen und anzuwenden. „Der Weg führt von der Erfahrung zur Vorstellung.“ Es wird demnach ein funktionaler Grammatikunterricht angestrebt, der eingebettet in einen Sprachhandlungsansatz sich in konkreter Textarbeit manifestiert: „Bedeutsam ist also die Wahrung des Zusammenhangs von *Handeln* und *Ergebnis* einerseits und von Sprachgebrauch und *grammatisch-textueller Abstraktion* bzw. *Modellbildung/Beschreibung* ande-

das Konzept der Textarbeit als didaktisches Prinzip damit in Verbindung zu bringen (Kap. 3.2). Die in diesem Kontext dargelegten Aspekte sollen dann unter einem speziellen Gesichtspunkt näher beleuchtet werden, der sich wie folgt formulieren lässt: Wie kann ein Redner seine Mitteilungsinhalte im Hinblick auf Geltungsansprüche qualifizieren? Zur Problematisierung dieser Frage kommen wir zu einem spezifischen Aspekt der Form-Funktions-Korrelationen, der Modalitätsproblematik (Kap. 3.3).

3.1 Textsorten als Muster kommunikativer Routinen

Ein Text als primäre sprachliche Handlungseinheit tritt immer als Repräsentant einer bestimmten Klasse von Texten, sog. Textsorten, auf. Brinker definiert Textsorten als „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (Brinker 2001: 124). Mit Textsorten sind hier Erscheinungsformen von Texten gemeint, die durch bestimmte signifikante Eigenschaften (im Vergleich zu anderen Texten) zur Erledigung kommunikativer Routinen charakterisiert sind und Aspekte der Konventionalität, Standardisiertheit, Stereotypie von Texten erfassen (vgl. Adamzik 1995: 30).

Josef Klein (2000) hat eine Textsortenklassifikation politisch relevanter Texte vorgelegt. Textsorten in der Politik werden dort nach Kriterien wie *Sprachhandlungen/Textfunktionen*, *Emittent – Adressat* sowie auch nach *semantischen*, *pragmatischen*, *rhetorischen* und *grammatischen* Kriterien in einer Mehrebenenklassifikation eingeordnet (Textmusterwissen einer Sprachgemeinschaft). Die hier relevante Textsorte der *Regierungserklärung* wird zur Textsortenklasse der *politischen Rede* gezählt. Ihr bestimmendes Merkmal im Vergleich zu anderen politischen Reden wie z.B. der *Gedenkrede* besteht darin, dass sie *dissensorientiert* eingesetzt wird.

Wenn man versucht, mit Hilfe von Textsortenkriterien die Charakterisierung von Regierungserklärungen oder anderen Textsorten zu präzisieren, so bezieht sich der Terminus Textsorte „auf Klassen von Texten, die in bezug auf mehrere Merkmale spezifiziert sind, die also auf einer relativ niedrigen Abstraktionsebene stehen“ (Adamzik 1995: 30). Geht es der Texttypologie-Forschung „um systematische Klassifizierungen von Texten mittels universell anwendbarer wissenschaftlicher Kategorien“, so richtet sich die Textsorten-Forschung „auf die Beschreibung einzelsprachspezifischer kommunikativer Routinen“ (Adamzik 1995: 30) und setzt meist die Textfunktion als wichtigstes Kriterium des Beschreibungsansatzes an. Daneben finden sich auch weitere Aspekte wie „Formen der thematischen Entfaltung, Arten der Kohärenzstruktur, sprachliche Gestaltung wie z.B. syntaktische und lexikalische Mittel/Formulierungsstrategie/Stilebene, thematische Struktur, dominante Texthandlungen“ (Busse 2000: 658). Heinemann versucht anhand von vier Grundkonzepten den Textsortenbegriff zu präzisieren (vgl. Heinemann 2000: 11 ff.): Textsorten als grammatisch geprägte Einheiten; Textsorten als semantisch-inhaltlich geprägte Einheiten; Textsorten als situativ determi-

erte Einheiten; Textsorten als durch die kommunikative Funktion determinierte Einheiten.

Ich fasse hier *Textsorte* als Verbindung aus Ausdrucks- und Inhaltssystem sowie grammatischem System unter Berücksichtigung situationaler Gebrauchs-faktoren und charakterisiere in Anlehnung an Klein 2000 die Textsorte *Regierungserklärung* wie folgt:

- Es handelt sich um einen mündlich vorgetragenen Schrifttext von mittlerem bis großem Umfang.
- Emittent ist der Regierungschef oder ein Minister.
- Als Adressat gilt das Parlament und die Öffentlichkeit.
- Thematisch umfasst eine Regierungserklärung das Spektrum der Regierungsvorhaben in der begonnenen Legislaturperiode gegebenenfalls unter Einbezug der Anknüpfungsmöglichkeiten an Vorhaben der vergangenen Legislaturperiode.
- Erwähnung der politischen Gegenstände und die Ausführlichkeit der erwähnten Themenaspekte sind Ausdruck der Regierungsprioritäten.
- Die Grundfunktionen dieses Redetyps können als informierend und zugleich werbend beschrieben werden.
- Der Geltungsmodus der Regierungserklärung besteht emittentenseitig in einem hohem Maß an Selbstbindung (in relativer Abhängigkeit zur Konkretheit der Aussagen), und es entsteht die politische Verpflichtung der politisch-institutionellen Adressaten zur zustimmenden oder ablehnenden Reaktion.
- Es handelt sich um einen gehobenen Sprachstil fachexterner Kommunikation (zwischen Experten und „relativen Laien“). Es kann von einem Synkretismus aus relativ fachlicher Inhaltssemantik (relativ fachsemantischem, bereichsspezifischem, bereichsfunktionalem Inhaltssystem) und Ausdruckssystem mit überregionaler Verstehensreichweite gesprochen werden.
- Die kommunikativen Funktionen des Inhaltssystems können mit Hilfe verschiedener Semantiken unterschiedlicher Fachspezifik beschrieben werden (Ziel: mittlere Verstehbarkeit im Grade einer Vermittlungssemantik).
- Je nach Breite des behandelten Themenspektrums ist mit einer Vielfalt an ressortspezifischer Lexik zu rechnen.

3.2 Textdidaktische Perspektive: Mit Sprache handeln im Konzept der Textarbeit

Hier kann nur in aller Kürze der zugrunde gelegte textdidaktische Ansatz expliziert werden, der im Paradigma etablierter Forschungsansätze (vgl. z.B. Nussbaumer 1993, Scherner 1999) textinterne und textexterne Kriterien verbindet und das kognitiv, grammatische, illokutive und gegebenenfalls prosodisch strukturierte Ergebnis einer – mündlich oder schriftlich realisierten –

sprachlich-kommunikativen Handlung von Textverfassern zu erfassen versucht. Darüber hinaus sollte die Bezugnahme auf Kontexte und Adressaten manifestiert sein, ebenso wie die Basis für kognitiv und intentional strukturierte Handlungen bei den Rezipienten. Folgende Aspekte der Textproduktion und des Textverstehens sind hier relevant, „wenn der Text und ein Kopf zusammenstoßen“:

„Der Textproduzent vollzieht eine komplexe Handlung [...] gegenüber dem Textrezipienten, indem er 1. ein bestimmtes kognitiv verfügbares Handlungsmuster aktiviert, indem er 2. eine Reihe von kognitiv verfügbaren Konzepten und Konzeptrelationen aktiviert, indem er 3. eine Linearität verketteter sprachlicher Mittel erzeugt, von der er erhofft, daß ihre Verarbeitung beim Rezipienten die gewünschte Handlung [und Bewusstseinsveränderung/Anm. E.F.] auslöst.“ (Scherner 1997: 51)

Dazu benötigt der Textproduzent ebenso wie der Textrezipient Scherner zufolge drei Kenntnissysteme: das *kulturspezifische Handlungssystem*, *Weltkenntnis* und *Sprachkenntnis*. Der Rezipient andererseits erkennt in einem ersten Schritt aufgrund seiner Sprachkenntnis an einem Textexemplar die textgrammatische Kohäsion, um in einem zweiten Schritt die entsprechenden Konzepte mittels seiner Weltkenntnis („Horizont“) zu aktivieren. Der Rezipient versucht in seiner Kognition Kohärenz in der durch die Vertexung aktivierten Konzeptwelt zu erzeugen. „Der dritte Schritt besteht darin, dass der Rezipient die Handlungszüge [...] erkennt [besser – zu erkennen glaubt/Anm. E.F.], den der Textproduzent ihm gegenüber intendiert“ – den sog. „kommunikativen Handlungssinn“ (Scherner 1997: 52).

Im Konzept der Textarbeit wird Schreiben als Bewusstmachung von Formulierungstechniken zum Problemlösen (vgl. Antos 1981: 1988) verstanden, in welcher der Schreibprozess selbst beim Anfertigen und Überarbeiten von Texten zum Lerngegenstand erklärt wird (vgl. z.B. Feilke/Portmann 1996). Das vorgeschlagene Schreibprojekt geht von der konkreten Sprachanwendung bzw. vom Sprachgebrauch (nicht vom Sprachsystem) aus und betrachtet Schwierigkeiten der Gültigkeit von Aussagen in politischen Texten im Sinne einer Interaktion von Autor-Text-Leser (vgl. Biere 1991). Denn die realisierten Ausdrucksformen als eine Wahl zwischen sprachlichen Möglichkeiten sind für sich genommen wenig aussagekräftig und müssen durch pragmatische Kriterien auf den jeweiligen Anwendungsfall konkretisiert werden (vgl. Felder 1999). Als Leitfrage zur Reflexion der zu erstellenden Texte wird deshalb vorgeschlagen: Was vermag ein Sprecher bzw. Schreiber mit dem, was er äußert, bewirken – bei spezifischen Adressaten (Antizipation der Erwartungshaltung und Rezeptionsmöglichkeiten) vor dem Hintergrund eines bestimmten kommunikativen Zwecks (Absicht des Emittenten) in gegebenem Zusammenhang an gegebenem Ort und zu gegebener Zeit?

Damit ergänzen pragmatische und kommunikative Aspekte die traditionelle Forschungsarbeit, die sich wie folgt resümieren lassen: Jeder Produzent von Texten vollzieht mit der Sprachäußerung bestimmte Handlungen wie beispielsweise *etwas erwähnen, erklären, berichten, zusammenfassen, mitteilen*

oder etwas benennen, definieren, klassifizieren oder jmd. in etwas widersprechen, beipflichten oder etwas gutheißen, kritisieren, ablehnen oder etwas befürworten, postulieren oder jmd. etwas raten, nahe legen, empfehlen, vorschlagen usw. Um diese Sprachhandlungen verwirklichen zu können, formuliert man Texte mit beabsichtigten Text- und Wirkungsfunktionen, die in spezifischen Sprachverwendungssituationen je nach Adressatenkreis unterschiedlich wirken können (vgl. Nussbaumer 1993). Die erstellten Texte müssen üblichen Charakteristika der jeweiligen Textsorte (Bericht, Stellungnahme etc.) entsprechen. Zumeist verweisen sie zustimmend oder abgrenzend auf Texte anderer Verfasser (Aspekt der Intertextualität) und werden vor dem Hintergrund von (Vor)Erfahrungen mit ähnlichen Texten wahrgenommen.

Feilke (2003: 136ff.) bezeichnet einen solchen Ansatz als *Lesen durch Schreiben*: „Lesen durch Schreiben, die Formulierung spielt mit dem gewöhnlichen Verständnis der Begriffe.“ Das Lesen folgt gewöhnlich dem Schreiben und nicht umgekehrt. Aber auf das Lesen kann ein Schreiben als Fortsetzung der Auseinandersetzung mit dem „Impulstext“ folgen. Dann wird das Schreiben selbst zu einer Form der Textaneignung im Paradigma von Sprachhandlungen als Textarbeit.

„Der Stoffwechsel einer lebendigen Schriftkultur ist intertextuell. Er besteht darin, dass ein Text eingebunden wird in den gesellschaftlichen Diskurs weiterer Texte zum Thema, in die eigene Textproduktion und in die eigene Wissens- und Einstellungsstruktur“ (Feilke 2003: 136).

In diesen sprachlichen Tätigkeiten⁵ vollzieht sich die Aneignung der Texte, und die Schulung von produktiven Fähigkeiten fördert die sinnentnehmende bzw. hermeneutische Lesekompetenz.⁶ Feilke referiert auf fachlich argumentierende Texte, hier wird auf politisch argumentierende Texte Bezug genommen, die auf die Wiedergabe von vor-gedeutetem Fachwissen angewiesen sind. Er erläutert:

„Das Lesen fachlich argumentativer Texte zielt in aller Regel nicht auf einen einzelnen Text und das Verständnis genau dieses einen Textes. Anders als beim typischen Fall belletristischen Lesens geht es um den Beitrag des Textes zu einem Problemverständnis, das erst aus dem Lesen verschiedener Texte zum selben Thema erwachsen kann. Belletristisches Lesen ist eher oberflächenorientiert, fachliches Lesen eher auf die Textbasis bezogen. Das Lesen ist eingebettet in eine Aufgabenstellung, die eine vom Einzeltext abgelöste Integration der Rezeption in ein übergeordnetes Schema der Problemdarstellung verlangt. Die Bildung eines sol-

chen Schemas ist die schwierige Herausforderung für das fachliche Lesen. Sie verlangt die Auswahl, Verdichtung und Elaboration von Inhalten unter einer eigenen Perspektive. Genau dies wird durch das Schreiben eines eigenen Textes zum Thema unterstützt.“ (Feilke 2003: 137)

In dem vorgestellten Konzept sollen sich Schüler schreibend sowohl dem Originaltext bzw. Impulstext (hier das Beispiel einer Regierungserklärung) als auch den in Bezug darauf entstehenden Sekundärtexten nähern, indem sie herausarbeiten, wie behauptete (explizit oder implizit) „Wahrheits-“ und Gültigkeitsansprüche des Primärtextes in Sekundärtexten aus Printmedien (politische Berichterstattung) aufgenommen und weiterverarbeitet werden. Es wird also folgendes Textkorpus zugrunde gelegt:

- Primärtext:* Regierungserklärung (Analyse im Hinblick auf Geltungsansprüche)
- Sekundärtext:* Berichterstattung (inkl. Kommentierung) in Printmedien über die Rede
- Tertiärtext:* Schüler erstellen einen Sachtext über das Funktionspotenzial verschiedener sprachlicher Formen am Beispiel der Texttransformation vom Originaltext zu Medientexten.

3.3 Modalitätsproblematik: Gültigkeitsanspruch von politischen Aussagen

Mit dem Terminus *Modalität* werden verschiedene Begriffsvorstellungen verbunden. Konsens besteht darüber, dass es irgendwie um das Problem zu gehen scheint, wie Sachverhalte, Äußerungen oder Informationen verstanden, beurteilt oder eingeschätzt werden (vgl. Köller 1995: 39). Das Modalitätsproblem ist mit dem Wahrheitsproblem verschränkt. Dieser Umstand macht die Modalitätsproblematik für den Deutschunterricht besonders interessant. Gemäß dem Grundsatz, dass Wissen nur dann belebend sein kann, wenn es als Antwort auf eine wichtige Frage verstanden wird, geht es hier um die grundlegende Frage, wie verschiedenen Aussagen unterschiedliche Gültigkeitsimplikationen zugeschrieben werden können. Damit bewegt sich die Modalitätsproblematik im Spannungsfeld von Objektorientierung und Subjektorientierung beim Sprachgebrauch. Köller unterscheidet zwischen sachverhaltsorientierten und kommunikationsorientierten Modalitätsformen, um deutlich zu machen, dass es sich nicht um zwei ganz unterschiedliche Typen von Modalität handelt, sondern um zwei unterschiedliche Akzentsetzungen bei der modalen Spezifikation von Basisaussagen (vgl. Köller 1995: 42). Das Spannungsverhältnis zwischen den Extrempunkten der Objekt- und Subjektorientierung kennzeichnet Köller (1995: 42) terminologisch durch die Begriffe *Modifikation* und *Modalisation*. Von der *Modifikation* einer Proposition (objektorientierte Modifikation) kann dann gesprochen werden, wenn durch eine Modalitätsform eine sachlich ungenaue Basisaussage hin-

⁵ Texte lesen und rezipieren ist ein Teil der Arbeit mit Texten, kurz der *Textarbeit*. Texte reduzieren, paraphrasierend wiedergeben, zusammenfassen, Wenn-dann-Verbindungen erkennen, Implikationen benennen, Begriffsbestimmungen transparent machen, Thesen herausarbeiten, kommentieren, vergleichen, interpretieren, kritisieren.

⁶ „Die Aneignung von Fach- und Sachtexten zielt in besonderem Maße auf die Erweiterung und Änderung von Wissen. Das Lesen muss intertextuell vergleichend und kritisch sein. Der Ernstfall dafür ist das Lesen wissenschaftlicher Texte, das in hohem Maße zugleich auch auf die Einbindung in die eigene weitere Textproduktion, das eigene Schreiben zum Thema zielt“ (Feilke 2003: 137).

...lich ihrer Gültigkeit modal präzisiert wird. Von der *Modalisation* einer Proposition (subjektorientierte Modalisation) spricht er dagegen dann, wenn der Textproduzent mit Hilfe einer Modalitätsform einen Sachverhalt aus seiner subjektiven Sichtweise modal zu spezifizieren und zu qualifizieren versucht. Somit klassifiziert Köller das Phänomen *Modalität* als eine „apriorische Grundstruktur jeder natürlichen Sprache“ (Köller 1995: 42):

„Um sich als polyfunktionales kognitives und kommunikatives Werkzeug flexibel zu halten, muß die natürliche Sprache einerseits Mittel ausbilden, um andere Sprachmittel auf der Sachebene semantisch zu modifizieren; andererseits muß sie aber auch Sprachmittel ausbilden, um auf der Beziehungsebene Sachinformationen aus der persönlichen Sicht des Sprechers modalisieren zu können. Kein Sprecher gibt sich mit der Aufgabe zufrieden, nur Sachinformationen zu vermitteln, er will diese immer auch beurteilen, kommentieren oder für bestimmte Zwecke instrumentalisieren.“ (Köller 1995: 42)

Die Vermittlung solcher Herangehensweisen kann dazu beitragen, Vorwissen oder intuitives Wissen zu ordnen oder ihnen eine prägnantere Gestalt zu geben und neue Denkhorizonte zu eröffnen. In neueren – vor allem semiotischen – Ansätzen (*Semiotik im Sinne der Lehre von den Zeichen als Mittel der Sinnkonstitution und Sinnzirkulation*) wird die Verbindung des Modalitätsproblems mit spezifischen Aussageintentionen eines Textproduzenten gesehen.

Legt man mit Köller (1988: 48) eine semiotische Perspektive auf den Grammatikbegriff, so interessieren grammatische Formen nicht nur als morphologische, sondern vor allem auch als kognitive und kommunikative Phänomene. Im Mittelpunkt steht damit die Frage nach den morphologischen Realisationsweisen und pragmatischen Funktionen grammatischer Zeichen. Eine semiotisch interessierte Herangehensweise fokussiert Grammatik nicht nur als Gebilden- oder Formenlehre, sondern vor allem als Funktionslehre.⁷ Diese Sichtweise soll hier für den Deutschunterricht fruchtbar gemacht werden. Ein semiotisch orientierter Grammatikbegriff erscheint insofern didaktisch sehr sinnvoll, als er die Form-Funktions-Korrelation in den Mittelpunkt des Interesses stellt und sowohl nach dem kognitiven Gehalt als auch nach den instruktiven Funktionen grammatischer Zeichen fragt. Damit wird die Kategorienbildung transparent gemacht und dem didaktischen Desiderat entsprochen, nicht Forschungsergebnisse zu präsentieren, sondern im Rahmen einer didaktischen Modellierung der Problemstellung die ursprüngliche Fragestellung und die Genese der Kategoriener-

⁷ „Im Rahmen eines semiotisch transformierten Grammatikbegriffs macht die mangelnde Kongruenz zwischen morphologisch unterscheidbaren Sprachformen und grammatischen Kategorien keine prinzipiellen methodologischen Schwierigkeiten, weil der Begriff des grammatischen Zeichens von vornherein auf den funktional orientierten Begriff der grammatischen Kategorie bezogen ist. Grammatische Kategorien bzw. grammatische Zeichen etablieren sich für die Semiotik im Prinzip nicht durch dieselben Zeichenträger, sondern durch dieselben kognitiven Differenzierungsfunktionen bzw. durch die Konstitution derselben Zeichenobjekte“ (Köller 1988: 49).

arbeitung zu verdeutlichen. Ein solcher semiotisch orientierter Grammatikbegriff regt dazu an,

„in weit gefächerte reflexive Denkprozesse einzutreten und das allgemeine Sprachbewußtsein so zu schärfen, daß die Sprache als Medium der Erkenntnis und des Denkens faßbar wird. Die organisierende und interpretative Funktion grammatischer Zeichen für lexikalische Zeichen muß thematisiert werden, und der Zusammenhang des kognitiven Gehalts grammatischer Zeichen mit ontologischen Fragestellungen muß reflektiert werden. In jedem Fall zwingt die Frage nach den Funktionen grammatischer Zeichen auf der morphologischen, der semantischen und der erkenntnistheoretischen Ebene dazu, in relationale Denkprozesse einzutreten, die sich zwar methodisch regulieren und präzisieren lassen, deren Spannweite und Bezüge aber prinzipiell nicht eingrenzbar sind.“ (Köller 1988: 412)

Drei Sichtweisen auf Modalität bzw. die Modalitätsproblematik können diesen Denkansatz verdeutlichen (vgl. Köller 1995: 39): Wenn man einen ontologischen Denkhorizont zugrunde legt, dann interessiert man sich dafür, ob die jeweils thematisierten Sachverhalte in das Reich der Wirklichkeit, der Möglichkeit oder der Notwendigkeit fallen. Geht man die Modalitätsproblematik denkpsychologisch an, so steht die Frage im Mittelpunkt, mit welchen Denkperspektiven bzw. mit welchen Geltungsansprüchen ein Sachverhalt sprachlich objektiviert wird. Eine kommunikative Sichtweise auf Modalität thematisiert die Möglichkeiten des Textproduzenten, den jeweiligen Mitteilungsinhalt aus seiner Sicht zu kommentieren oder zu qualifizieren.

3.3.1 Von den Modalitätsformen zu den Funktionen im Text

Als relevanter Prüfstein aller Modalitätstheorien gelten die Fragen, welche sprachlichen Phänomene man zu dieser Kategorie rechnet und wie man das Funktionspotenzial der einzelnen Modalitätsformen voneinander abgrenzt. Zum Feld der Modalität im engeren Sinne zählen Modusformen des Verbs, Modalverben, modale Infinitive, Modaladverbiale bzw. Modalsätze, Modalwörter, Modalpartikeln, aber auch durch Wortwahl, Prosodie und vor allem durch Gestik und Mimik lassen sich Aussagen modifizieren, womit gesagt sein soll, dass neben den sprachlichen auch die nicht-sprachlichen Mittel in einem Grundwissenskonzept erwähnt werden müssen, da sie die sprachlichen sowohl verstärken als auch relativieren (vgl. Klotz 1991: 500).

Diese Einteilung bezeichnet Köller als praktikabel, aber nicht als selbstverständlich oder als zwingend.⁸ Er schlägt die folgende übergeordnete

⁸ „Wenn man nämlich davon ausgeht, daß all die sprachlichen Formen zur Modalität gehören sollen, die metainformativ eine andere Information qualifizieren, dann könnte man auch die Tempusformen des Verbs, die verschiedenen Negationsformen der Sprache, die Kasusformen des Substantivs, die verschiedenen Adverbiale und Attribute, die unterschiedlichen Sprechakttypen u.v.a.m. zum Feld der Modalität rechnen. Diese

Frage vor: Welche sprachlichen Phänomene qualifizieren metainformativ eine andere Information?

Im kommunikativen Bereich interessiert vor allem die Aussagemodifizierung, dafür gilt es Proposition (Satzinhalt) und Illokution (Sprachhandlung) und Sprechereinstellung herauszuarbeiten. Im Folgenden wird der Blickwinkel nicht von den Formen zu den Funktionen in Mittelpunkt gestellt, sondern – um das eigentliche Anliegen des hier vorgestellten Ansatzes zu verdeutlichen – wird in dem folgenden Kapitel *Von Funktionstypen zu den sprachlichen Realisierungsformen* (Kap. 3.3.2) die Funktionsbestimmung als Ausgangspunkt gewählt.

3.3.2 Von Funktionstypen zu den sprachlichen Realisierungsformen

Der Weg über die Funktionen hin zu den Formen ist meiner Einschätzung nach ein selten gegangener Weg im Deutschunterricht. Das hängt zum einen damit zusammen, dass der Deutschlehrer sich im Bereich Grammatik besonders gut auskennen muss, da es nur wenige Materialien für den Schulbereich gibt, die diesen Weg bestreiten. Im Weiteren wird ausschließlich das didaktische Potenzial eines solchen Konzepts vorgestellt, es handelt sich dabei nicht um methodische Vorschläge. Die Transformation des Konzepts in Bezug auf Unterrichtsbedingungen müsste je spezifisch vorgenommen werden. Übergeordnete Leitfragen könnten folgendermaßen lauten:

- Welche Formulierungsalternativen kreieren ähnliche, aber anders geartete Wirklichkeiten?
- Wer behauptet die Gültigkeit einer Aussage?
- Wer wird zu bestimmten Handlungen/Verhaltensweisen aufgefordert?
- Wer soll Verpflichtungen eingehen, und wer geht tatsächlich Verpflichtungen ein?
- Wie konkret wird die Gültigkeit von Sachverhalten formuliert?
- Mit welcher Sicherheit ist bei der Realisierung von Vermutungen zu rechnen?

Sprachhandlungen bzw. Textfunktionen (zur Abgrenzungsproblematik vgl. Felder 2003: 63) lassen sich nur bedingt kategorisieren. Die IDS-Grammatik bezeichnet die mit einer Proposition verbundene semantische Grundlage (Welt- und Handlungswissen) als *Wissensqualität*. Zifonun/Hoffmann/Strecker (1997: 616) fassen Formtypen mit ähnlichen Formtypbedeutungen zu Funktionstypen zusammenfassen. Funktionstypen als einem spezifischen Modus, z.B. Aufforderungsmodus, können demnach aus unterschiedlichen Formtypen mit annähernd gleichen Formtypbedeutungen gebildet werden. Die IDS-Grammatik hat dazu das Konzept der *Wissensqualität* vorgeschlagen

und unterscheidet dabei zwei Aspekte: *Wissensstatus* (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 618) und *Verbindlichkeitsqualität/Geltungsanspruch* (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 623).

Die charakteristische Wissensqualität besteht in diesen beiden Aspekten, die ihrerseits den Handlungscharakter von Äußerungen bestimmen, soweit dies typbezogen möglich ist:

- 1) Dem *Wissensstatus*⁹ der ausgedrückten Proposition *p*; mit ihm wird darauf abgehoben, wofür bzw. für welche Wissensbestände die ausgeführte Proposition zu gelten hat. *Wissensstatus* bezieht sich letztlich auf den Weltausschnitt (Realität, mögliche Welt), für den die jeweilige Proposition gilt
- 2) Der generellen *Verbindlichkeitsqualität*, mit dem dieses Wissen vom Textproduzenten geäußert wird; mit ihr wird auf den Geltungsanspruch, den die ausgedrückte Proposition bezüglich der einschlägigen Wissensbestände haben soll, abgehoben.

(1) Bei *Wissensstatus* mit der Unterscheidung *repräsentatives Wissen*, *Erfüllungswissen* und *Kundgabewissen* werden hier aus Vereinfachungsgründen nur die ersten beiden übernommen. Die Kategorien *repräsentatives Wissen* und *Kundgabewissen*¹⁰ werden hier zusammengefasst, da in beiden Fällen der Sprecher von der Geltung von *p* ausgeht (ob vom Sprecher als subjektive Meinungsbekundung wie bei der Kategorie *Kundgabewissen* etikettiert oder ob als intersubjektiv akzeptiertes Wissen über Sachverhalte vom Sprecher behauptet wie bei der Kategorie *repräsentatives Wissen*), während bei *Erfüllungswissen* die Geltung von *p* in der Zukunft liegt und erst herbeigeführt werden soll.

- a) „Repräsentatives Wissen [...] ist Wissen über Sachverhalte, die ihren Sitz in der **vorfindlichen Welt** haben oder die zumindest, wie Propositionen modalen Charakters, von der vorfindlichen Welt erschlossen, d.h. zugänglich gemacht werden“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 619).

⁹ Der mit einer Äußerung verbundene Wissensstatus eröffnet Sprecher und Adressat folgende Möglichkeiten: (a) Sie betrachten die ausgedrückte Proposition *p* unter dem Gesichtspunkt ‚so (wie *p* besagt) ist es‘. – Dies tun sie bei Aussage und Frage. (b) Sie betrachten *p* unter dem Gesichtspunkt ‚so (wie *p* besagt) sei es‘. – Dies tun sie bei Aufforderung, Heischen und Wunschbekundung. (c) Sie betrachten *p* unter dem Gesichtspunkt ‚dass es so (wie *p* besagt) ist, ...‘ – Dies tun sie beim Ausruf.

¹⁰ „Im Kundgabewissen [...] wird ebenfalls ein nicht repräsentativer Zugang zu einer bestimmten Art von Wissen eröffnet, indem der Sprecher – wieder ausgehend von als im gemeinsamen Wissen etabliert unterstellten Sachverhaltsentwürfen – eine bestimmte **Bewertung** dieser Sachverhalte bekundet, und zwar eine Bewertung als hinsichtlich bestimmter Sachverhaltsaspekte über die Erwartungen hinausgehend oder exzeptionell. Dieser Bewertung wird vom Sprecher her gesehen nicht repräsentiert, sondern eben bekundet, also ‚gezeigt‘.“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 620)

Ausweitung des Modalitätsbegriffs ist theoretisch nicht absurd, aber praktisch nicht opportun, weil das Modalitätsfeld dann sehr unübersichtlich würde“ (Köller 1995: 40).

b) „Erfüllungswissen [...] besteht im Wissen über die Herbeiführung von Sachverhalten, die zunächst nicht als vorfindliche zu betrachten sind. Das heißt, bei der Wissensqualität ‚so sei es‘ müssen Sprecher und Hörer sich darauf einlassen, kognitiv und gegebenenfalls dann auch handlungsbezogen, ausgehend von (als vorfindlich angenommen) Sachverhaltsentwürfen, Wege oder Übergänge zu anderen Sachverhaltsentwürfen zu gehen bzw. gedanklich nachzuvollziehen, die zunächst nicht als vorfindlich zu betrachten sind“ (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 619f.).

(2) Die Verbindlichkeitsqualität bezieht sich auf die ausgedrückte Gesamtproposition. Mit der Verbindlichkeitsqualität wird in das bisher noch auf interaktiv neutrale Wissensbestände abhebende Konzept außerdem der Handlungsbezug eingebracht. Die Verbindlichkeitsqualität kann als ‚ich sage das‘ bzw. ‚ich sage das nicht‘ ausgelegt sein. Durch diese Alternative werden jeweils unterschiedliche interaktive Rollen von Sprechern und Adressaten spezifiziert, die jedoch auch durch den Status des angesprochenen propositionalen Wissens mitbestimmt sind. Mit der Alternative ‚ich sage das‘ geht der Sprecher eine jeweils statusabhängige spezielle Verbindlichkeit ein: Bei repräsentativem Wissen muss der Sprecher im Falle positiver Qualität dafür einstehen können oder glaubhaft machen können, dass ‚es so ist, dass p‘, gegebenenfalls sich auch dafür verbürgen können bzw. begründen können, warum ‚es so ist, dass p‘. Bei Erfüllungswissen muss der Sprecher im Anspruch ‚ich sage das‘ legitimieren können, warum ‚es so sei, dass p‘ und gleichzeitig für die prinzipielle Gangbarkeit des Weges, die Erfüllbarkeit des ‚es so sei, dass p‘ einstehen können (vgl. Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997: 623).

Diese Differenzierung kann hier nicht weitergehend diskutiert werden, sondern soll in Form von eigenen Funktionstypbeschreibungen verdichtet werden. Diese Analysekriterien können als Suchraster die Textanalyse erleichtern helfen (vgl. u.a. Köller 1995: 42 ff., Hundt 2003).

Der folgende Katalog an Funktionstypen (verstanden als Zusammenspiel von Proposition, Sprachhandlung/Textfunktion und Sprechereinstellung) bilden die Analysekriterien:

- Typ 1: Keine Verweisfunktion auf denjenigen, der die Äußerung als faktisch darstellt: Behauptet der Sprecher oder ein Fremdassertor die Faktizität einer Aussage? (Nicht-Benennung der Instanz, die die Faktizität der Proposition behauptet).
- Typ 2: Verweisfunktion auf eine andere Instanz (explizit oder implizit), die die Faktizität der Proposition behauptet (z.B. Konjunktiv I): Abhängigkeitssignal, Distanzsignal, Hypothesensignal, Zitiersignal, Raffsignal, Interpretationssignal etc.
- Typ 3: Verweisfunktion auf nichterfüllte Bedingungen, so dass die Behauptbarkeit der Proposition nicht sinnvoll erscheint (Kasper 1987) und damit die Nichtfaktizität der Proposition deutlich wird

(z.B. Konjunktiv II) wie z.B. Skepsissignal, In-Frage-Stellung der aktuellen Faktizität oder Gültigkeit eines Sachverhalts (bis hin zur Negierung), Abschwächung der Direktheit einer Aufforderungshandlung, Behauptung usw.

- Typ 4: Einflussmöglichkeit und damit Verantwortlichkeit für den vom Infinitiv benannten Prozess: Ist der vom Infinitiv benannte Prozess dem Subjekt im Sinne einer Fähigkeit, einer Notwendigkeit, einer Verpflichtung, einer Erlaubnis usw. zuzuordnen? Folgende Zuordnungen sind denkbar:
- Die jeweilige Subjektgröße hat einen konstitutiven Einfluss auf die Zuordnung (Modalverb-Beispiel *wollen, mögen*)
 - Die Zuordnung ist ihr von außen auferlegt (*müssen, sollen, dürfen*)
 - Beide Einflussfaktoren überlagern sich bei der Zuordnung. Das Modalverb *können* beispielsweise weist verschiedene Lesarten auf: z.B. bei der Fähigkeitslesart von *können* – x verfügt über die Fähigkeit – ist die Modalisierungsquelle das Subjekt; bei der deontischen Lesart – x hat die Erlaubnis – oder bei der alethischen – x hat die logische/faktische Möglichkeit – liegt die Modalisierungsquelle außerhalb des Subjekts.
- Typ 5: Apodiktischer Wahrheitsanspruch einer Aussage auf Grund von logischen Schlussfolgerungen aus Prämissen: In allen möglichen Welten gilt diese Proposition aus rein logischen, begriffsdefinitorischen Gründen (alethisch-logische Modalität).
- Typ 6: Allgemeiner Wahrheitsanspruch einer Aussage: Sie ist an die faktische Gegebenheit der jeweiligen Bezugswelt, der jeweiligen möglichen Welt gebunden, die den semantischen Bezugsrahmen für die Interpretation aller Sätze abgibt (alethisch-faktische Modalität).
- Typ 7: Sicherheitsgrad einer Aussage: Es geht um die Faktizitätsbewertung im Sinne der Sprechereinstellung zu Propositionen, um das Äußern von Vermutungen, von Zweifeln, um das Distanzieren von Behauptungen, um deiktische Verweise auf andere wie in Typ 2 (Diewald 1999), die etwas behaupten wie z.B. es wird vermutet, erwartet, es ist wahrscheinlich (epistemische Modalität).
- Typ 8: Pflichtimplikationen einer Aussage: Wenn ein irgendwie gearteter Zwang vorliegt, wird mit deontisch verwendeten Modalisierungsmitteln auf normative Redehintergründe verwiesen wie z.B. es ist erlaubt, verboten, indifferent (deontische Modalität).
- Typ 9: Intentionen, Wünsche, habituelle Vorlieben: Die Quelle der Modalisierung ist im Subjekt angesiedelt, welche diese versprachlicht (volitive Modalität).
- Typ 10: Einem Subjekt werden bestimmte Eigenschaften oder Fähigkeiten zugesprochen (dispositionelle Modalität).

11: Wertimplikationen einer Aussage (evaluative Modalität).

12: Zeitliche Gültigkeit einer Aussage (temporale Modalität).

4 Exemplifizierung: Regierungserklärung und Rezeption in Printmedien

Als Textbeispiel wird die Regierungserklärung von Bundeskanzler Gerhard Schröder vor dem Deutschen Bundestag am 29. Oktober 2002 in Berlin mit dem Titel „Gerechtigkeit im Zeitalter der Globalisierung schaffen – für eine Partnerschaft in Verantwortung“ gewählt [URL: <http://www.bundesregierung.de> (25.02.2005)]. Ausgehend von den in Kapitel 3.3.2 angeführten *Funktionstypen* können nun Textbeispiele für die jeweiligen Funktionstypen aus der Regierungserklärung von Bundeskanzler Gerhard Schröder vom 29.10.2002 aufgespürt werden. Dies geschieht mit dem Ziel, die jeweilige Formulierungsform genauer zu betrachten und mit ähnlichen Formulierungsmöglichkeiten hinsichtlich eines geänderten Wirkungspotenziales zu kontrastieren. Im Folgenden kann aus Platzgründen das Funktionspotenzial weniger Beispiele nur angedeutet werden.

(Beispiel 1)

„Sozialdemokraten und Bündnis 90/Die Grünen haben am 22. September von den Wählerinnen und Wählern den Auftrag zur weiteren sozialen und ökologischen Erneuerung unseres Landes erhalten. Ich habe schon gelegentlich feststellen müssen, dass Sie das vielleicht ein bisschen anders erwartet hatten. Aber nehmen Sie zur Kenntnis: Sie saßen auf der Oppositionsseite, Sie sitzen da und Sie werden da sitzen bleiben.“

In dem ersten Satz mit der Konstruktion *einen Auftrag erhalten* weist das Verb eine passivähnliche Semantik auf. Das Subjekt des Satzes „Sozialdemokraten und Bündnis 90/Die Grünen“ übernimmt eine semantische Rolle, die gewöhnlich Dativobjekten zukommt, nämlich die Rezipientenrolle. A-gens dieses Satzes sind die „Wählerinnen und Wähler“. Anstelle einer möglichen Formulierung wie z.B. *haben bei den Bundestagswahlen eine Mehrheit erlangt und können daher den Auftrag zur Regierungsbildung beanspruchen* mit der Betonung des Sachverhalts, dass „Sozialdemokraten und Bündnis 90/Die Grünen“ schließlich aktiv um die Gunst der Wähler geworben haben, wird mit dieser Formulierung der Fokus darauf gelenkt, dass die neue Bundesregierung um die Übernahme der Verantwortung „von den Wählerinnen und Wählern“ gebeten wurden. Durch diese Satzstellung wird suggeriert, es gäbe einen identifizierbaren Wählerinnen- und Wähler-Auftrag, welcher der im Folgenden als Regierungsvorhaben entworfenen Programmatik entspräche und den Inhalt damit als vom Wählervolk gewünscht legitimierte. Die Verantwortung für die entworfene Regierungsprogrammatur wird somit als Verpflichtung den Wählerinnen und Wählern gegenüber modelliert.

Der zweite Satz dieses Beispiels mit der Formulierung „ich habe schon gelegentlich feststellen müssen, dass ...“ arbeitet damit, dass die Satzaussage als intersubjektive Feststellung erscheint, die anscheinend nicht Schröders subjektiver Wahrnehmung unterliege (Funktionstyp 4). Vielmehr erscheint durch das Modalverb *müssen* die Zuordnung des vom Infinitiv benannten Prozesses (*etwas feststellen*) als nicht vom Sprechersubjekt (ich = Schröder) abhängige Größe, sondern als von außen auferlegt (Eindruck der intersubjektiven Gültigkeit). Eine Formulierung vom Charakter *ich habe festgestellt* würde im Unterschied dazu die Aussage als eine rein subjektive erscheinen lassen und damit ihr nur begrenzte Gültigkeit zuschreiben („einfache“ Meinungsäußerung einer einzelnen Person). Die Reflexion weiterer Formulierungsalternativen unter Beachtung der potenziellen Wirkungen ist für die Form-Funktions-Korrelation von Modalitätsaspekten erhellend und fördert Sprachbewusstheit.

Die modalen Aspekte dieses Satzes (neben dem Modalverb auch ausgedrückt durch Adverbiale *gelegentlich* und Modalpartikel *schon*) erwecken den Eindruck, Schröder werde wider Willen von außen zur Kenntnisnahme der von ihm behaupteten unerfüllten Oppositionserwartung gedrängt, wenn nicht sogar gezwungen. Diese vermeintliche Nötigung der Kenntnisnahme gibt es selbstredend in dieser Form nicht und kann hier als ironisch klassifiziert werden.

(Sekundärtextbeispiel aus der Berichterstattung in der *Süddeutschen Zeitung* vom 30. Oktober 2002, S. 3)

„In den ersten zehn Minuten seiner Autorenlesung wendet sich Schröder doch dreimal von seinem Regierungskatalog ab und der Opposition zu. Dies geschieht jedes Mal zum Zwecke der leichten Verhöhnung von Union und FDP. Er reibt ihnen hin, dass sie die Wahl verloren und dies noch nicht verwunden haben. Mit Blick auf die Oppositionsbänke ruft er: ‚Sie saßen da, Sie sitzen da, Sie werden da sitzen bleiben.‘ Zwar stimmt es, dass die da unten immer noch an der Niederlage beißen. Aber es stimmt auch, dass der da oben es nicht lassen kann, seinen schadenfreudigen Triumph öffentlich auszuleben.“

Das von Bundeskanzler Schröder vollzogene Sprachhandeln wird von der *Süddeutschen Zeitung* als „Verhöhnung“ etikettiert. An diesem Beispiel kann – ungeachtet der Tatsache, ob man die Deutung teilt oder nicht – das Verhältnis von Primärtext und Sekundärtext exemplarisch verdeutlicht werden. Da wir als Rezipienten politischer Geschehnisse selten den Primärtext mit seinen vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten zur Kenntnis nehmen, sind wir in besonderem Maße den Vorab-Deutungen der Sekundärtexte „ausgeliefert“, die ihrerseits eine relative Neutralität beanspruchen. Diese Deutungshoheit der Verfasser von Sekundärtexten soll im Konzept der Textarbeit im Hinblick auf die Modalitätsproblematik bei der Produktion eines Tertiärtextes kritisch diskutiert werden.

(Beispiel 2)

„Die Menschen in Deutschland wissen, dass wir in wirtschaftlich schwierigen Zeiten leben.“

Die Aussage im Trägersatz lässt sich dem ersten Funktionstyp *Nicht-Benennung der Instanz, die die Faktizität der Gesamtproposition behauptet* zuordnen. Der Sprecher verweist nicht auf denjenigen, der die Faktizität des Matrixsatzes behauptet. Bei jeder einfachen Behauptung ist allerdings bereits die Verwendung des Indikativs ausreichend, um den im Satz ausgedrückten Sachverhalt als durch den Sprecher behauptet zu verstehen. Wenn jemand also einen Satz im Indikativ äußert, dann muss er ihn zugleich behaupten. In Schröders Behauptung, dass die Menschen etwas wissen, gibt er eine epistemische propositionale Einstellung zu erkennen, er vollzieht eine assertive Sprecherhandlung und legt sich fest („Verbindlichkeitsqualität“). Rhetorisch setzt die Formulierung darauf, dass „wissen“ als faktives Verb die Geltung des Gewussten (die Proposition im Nebensatz) präsupponiert. Unabhängig davon, ob die Menschen tatsächlich das im Nebensatz Ausgedrückte „wissen“ oder auch „nicht wissen“ (also die Behauptung teilen), es soll in jedem Fall als gültig erscheinen. Die Gesamtaussage erhält dadurch einen intersubjektiveren Charakter des einhelligen Konsenses.

Folgende alternative Formulierung wären auch denkbar: *Ich weiß, dass die Menschen um die wirtschaftlich schwierigen Zeiten wissen*. Eigentlich und korrekterweise müsste dieser Umstand mit Hilfe von epistemischen Modalisierungsmitteln (Funktionstyp 7) formuliert werden im Sinne von *Ich vermute/glaube/bin der Auffassung, dass die Menschen in Deutschland wissen, in welchen ... Zeiten wir leben*. Die hier tatsächlich realisierte Formulierung basiert auf einer alethisch-faktischen Modalisierung (Funktionstyp 6) und dient vermutlich der beabsichtigten Funktionswirkung, einen allgemeinen Wahrheitsanspruch der Aussage zu behaupten (zusätzlich Funktionstyp 2 *Verweisfunktion auf eine andere Instanz (hier explizit), die die Faktizität der Proposition behauptet*). Darüber hinaus wird die Etikettierung als „wirtschaftlich schwierige Zeiten“ nicht zur Disposition gestellt, sondern als intersubjektiv unumstritten dargestellt. Dies dürfte dem Ziel dienen, die vermeintlichen oder tatsächlichen Grenzen seiner eigenen Handlungsmöglichkeiten deutlich werden zu lassen. Die in der Folge vorgeschlagene Programmatik erhält insofern den Charakter der einzig sinnvollen Handlungsoption (und damit eine Art „höhere Legitimität“), als die der Entscheidung zugrunde liegenden Umstände als von außen vorgegeben und vom Sprecher nicht beeinflussbar und verantwortlich dargestellt werden.

Hundt arbeitet *Möglichkeit* als Grundkategorie der alethischen Modalität heraus:

„Bezogen auf unsere Fragestellung stellt die alethische Modalität die Basis für alle anderen Modalitäten dar. Hier geht es darum, die Faktizität einer Proposition skalar einzustufen. Von Wright nennt auf dieser Skala vier Punkte: notwendig, möglich, kontingent und unmöglich. Basisbegriff der alethischen Modalität ist ‚Möglichkeit‘. Aus ihm heraus werden alle anderen abgeleitet. ‚Möglichkeit‘ als

Begriff ist axiomatisch gesetzt (von Wright 1951: 8). Übersetzt in den Bereich der Faktizitätsbewertung durch einen Sprecher bedeutet dies: Er kann eine propositionale Einstellung äußern, mit der er bekundet, für wie wahrscheinlich er es hält, dass der in der Proposition geäußerte Sachverhalt zutrifft oder nicht. Dieses Bekunden ist als Sprechhandlung zu verstehen, mit der in gradierbarer Form etwas über Wahrheitswerte ausgesagt werden kann. Wenn +1 für ‚notwendigerweise wahr‘ und -1 für ‚notwendigerweise falsch‘ steht, sind alle Zwischenpositionen denkbar und auch mit Hilfe der unterschiedlichsten sprachlichen Mittel tatsächlich realisierbar.“ (Hundt 2003: 349)

(Beispiel 3)

„Die Bundesregierung hält an dem Ziel fest, bis 2006 einen ausgeglichenen Bundeshaushalt zu erreichen.“

Die Behauptung *an einem Ziel festhalten* unterscheidet sich von einem möglichen Versprechen und der damit einhergehenden Selbstverpflichtung im Sinne von *2006 legen wir einen ausgeglichenen Bundeshaushalt vor*. Eine solche alethisch-faktische Formulierung mit *vorlegen* wäre an die faktische Gegebenheit der jeweiligen Bezugswelt, der jeweiligen möglichen Welt gebunden, die den semantischen Bezugsrahmen für die Interpretation aller Sätze abgibt (Funktionstyp 6). Es würde sich dann die Frage der Verantwortung für die Rahmenbedingungen der zu konstituierenden Bezugswelt stellen. Eine solche Verantwortung abzustreiten ist möglich, bringt aber den Nachteil mit sich, gleichermaßen die eigene begrenzte Handlungsfähigkeit zuzugeben. Schröder wählt hier unverbindlicher volitive Modalisierungsmittel (Funktionstyp 9), die Quelle der Modalisierung ist im Subjekt angesiedelt. Alternative Formulierungen wie z.B. *wir haben die Absicht* klingen gegebenenfalls unverbindlicher als die gewählte Formulierung „Die Bundesregierung hält an dem Ziel fest“. Bei möglichen Formulierungsalternativen in Bezug auf Verbindlichkeit sieht sich der Sprecher einer Gratwanderung zwischen Unverbindlichkeit (= Belanglosigkeit) und Selbstverpflichtung (= Übernahme der Verantwortung bei Nichteinhaltung) konfrontiert.

(Sekundärtextbeispiel aus der Berichterstattung in der *Süddeutschen Zeitung* vom 30. Oktober 2002, S. 1)

„Die Regierung sei bestrebt, im Jahr 2006 einen ausgeglichenen Haushalt vorzulegen.“

Intertextuell ist bei dieser im Sekundärtext vorgenommenen Paraphrasierung des Primärtextes anzumerken, dass die Kollokation *bestrebt bzw. bemüht sein ... zu ...* in Arbeitszeugnissen als eine verklausulierte Formulierung dafür gilt, dass der Beurteilte zwar über den Willen, aber gleichzeitig nur über die eingeschränkte Fähigkeit zur Verwirklichung des formulierten Sachverhalts verfügt. Ob dies den Textverfassern des Sekundärtextes bewusst war, kann natürlich nicht beantwortet werden, genauso wenig wie die Frage, wie viele Leser dieser Zeitungsformulierung über diese tacit knowledge der Arbeitszeugnisssprache verfügen bzw. bei der Lektüre die entsprechende Assoziation herstellen.

Schlusswort

Das vorgestellte Konzept der Textarbeit unter besonderer Berücksichtigung von Geltungsansprüchen im politischen Sprachgebrauch im Spiegel der Modalitätsproblematik will ich mit Hilfe von vier Punkten zusammenfassen:

- 1) Die Arbeit mit Texten sollte im Deutschunterricht verstärkt aus dem Blickwinkel der Sprachhandlungen bzw. Textfunktionen im Kontext spezifischer Textsorten als Aggregate kommunikativer Routinen behandelt werden. Ziel des Beitrages ist es, Lernenden deutlich zu machen, dass zum Vollziehen bestimmter Sprechhandlungen verschiedene sprachliche Formen möglich sind und dass umgekehrt bestimmten sprachlichen Formen nicht immer eindeutig und zweifelsfrei bestimmte Funktionen zugeschrieben werden können. Somit wird die Form-Funktions-Korrelation explizit zum Unterrichtsgegenstand erklärt und ein Bewusstsein dafür geschaffen, dass Wirklichkeiten stets in Texten medial vermittelt sind (denk- und wahrnehmungspsychologischer Aspekt) und kommuniziert werden (kommunikativer Aspekt) und nicht nur auf einer ontologischen Ebene zu diskutieren sind. Dieser Aspekt ist grundlegend bei der Betrachtung politischen Sprachgebrauchs wie auch bei der Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen wie z.B. der Modalitätsproblematik. Eine grundlegende Arbeitsfrage lautet: Welche sprachlichen Phänomene qualifizieren metainformativ eine andere Information?
- 2) Das hier verfolgte Konzept der Textarbeit betrachtet das Schreiben (genauer das Verfassen eines Tertiärtextes als Reaktion auf das Zusammenspiel von Primär- und Sekundärtext) als eine Form der Textaneignung. Die diskursive Auseinandersetzung einer lebendigen Schriftkultur ist genuin intertextuell angelegt, ein Text ist stets eingebunden in den gesellschaftlichen „Diskurs“ weiterer Texte zum Thema ebenso wie in die eigene Textproduktion und in die eigene Wissens- und Einstellungsstruktur. In diesen sprachlichen Tätigkeiten vollzieht sich die Aneignung von Texten, das soll als Zielkorridor dieses Ansatzes deutlich werden. Die Schulung dieser produktiven Fähigkeiten fördert die sinnentnehmende bzw. hermeneutische Lesekompetenz.
- 3) Die konkrete Fragestellung für eine solche Vorgehensweise im Deutschunterricht würde kommunikative Handlungen aus dem Blickwinkel heraus betrachten, wie Aussagen modifiziert werden: Bei der Funktionstypenbildung gilt es den Funktionszusammenhang von Proposition (Satzinhalt), Illokution (Sprachhandlung) und SprecherEinstellung herauszuarbeiten – und zwar in einem gesellschaftlich relevanten Diskurs! Ein solcher Ansatz verbindet das Modalitätsproblem mit spezifischen Aussageintentionen eines Textproduzenten. Dies

entspricht einem Desiderat (vgl. Klotz 1991: 506) von der Einzelsatzlinguistik wegzukommen hin zu einer Schülerhaltung, die lautet: „Ich entscheide mich sprachlich für ...“ mit der Fähigkeit zur Begründung der ausgewählten Form unter dem Blickwinkel der vermuteten Wirkung bzw. Textfunktion. Politische Reden und ihre Weiterverarbeitung sind dafür ein sehr geeigneter Gegenstandsbereich.

- 4) Notwendig ist eine Hinwendung zu einem funktionalen Grammatikunterricht, der in einen Sprachhandlungsansatz und in einen Diskurs eingebettet ist und der sich in konkreter Textarbeit manifestiert. „Bedeutsam ist also die Wahrung des Zusammenhangs von *Handeln* und *Ergebnis* einerseits und von Sprachgebrauch und *grammatisch-textueller Abstraktion* bzw. *Modellbildung/Beschreibung* andererseits“ (Klotz 1995: 9) Somit kann das fremde und das eigene grammatisch-textuelle Sprachhandeln in Bezug auf Geltungsansprüche von Aussagen überprüft werden. Es steht damit auch in Beziehung zum Schreiben, zur Textanalyse und zur linguistisch begründeten Sprachkritik.

Literatur

- Adamzik, Kirsten (1995): Textsorten – Texttypologie: eine kommentierte Bibliographie. Münster.
- Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2000): Textsorten. Reflexionen und Analysen. (Textsorten 1). Tübingen.
- Andresen, Helga/Funke,Reinold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Ursula Bredel et al. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn, 438-451.
- Antos, Gerd (1981): Rhetorisches Textherstellen als Problemlösen. Ansätze zu einer linguistischen Rhetorik. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 43/44, 191-222.
- Antos, Gerd (1988): Eigene Texte herstellen! Schriftliches Formulieren in der Schule. Argumente aus der Sicht der Schreibforschung. In: Der Deutschunterricht 3, 37-49.
- Biere, Bernd Ulrich (1991): Textverstehen und Textverständlichkeit. Heidelberg.
- Brinker, Klaus (2001): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. (Grundlagen der Germanistik 29). Berlin.
- Busse, Dietrich (2000): Textsorten des Bereichs Rechtswesen und Justiz. In: Klaus Brinker, GerdAntos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 1. Hbd. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1). Berlin/New York, 658-675.
- Diewald, Gabriele (1999): Die Modalverben im Deutschen. Grammatikalisierung und Polyfunktionalität. Tübingen.
- Eisenberg, Peter/Menzel, Wolfgang (1995): Grammatik-Werkstatt. Basisartikel. In: Praxis Deutsch Heft 129/1995, S. 14-23.
- Feilke, Helmuth/Portmann, Paul R. (1996) (Hrsg.): Schreiben im Umbruch. Schreibforschung und schulisches Schreiben. Stuttgart.
- Feilke, Helmuth (2003): Lesen durch Schreiben. Fachlich argumentierende Texte verstehen und verwerten. In: Praxis Deutsch. Sonderheft „Texte lesen – Texte verstehen“, 136-144.
- Felder, Ekkehard (1999): Rhetorik zwischen Instrumentalismus und Hermeneutik. In: Der Deutschunterricht 5, 79-93.
- Felder, Ekkehard (2002): Sprachanalyse von Bundestagswahlprogrammen. In: Deutschunterricht 5, 29-36.

- Felder, Ekkehard (2003): Juristische Textarbeit im Spiegel der Öffentlichkeit. Berlin/New York.
- Heinemann, Wolfgang (2000): Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. In: Kirsten Adamzik (Hrsg.): Textsorten. Reflexionen und Analysen. (Textsorten 1). Tübingen, 9-29.
- Hundt, Markus (2003): Zum Verhältnis von epistemischer und nicht-epistemischer Modalität im Deutschen. Forschungsbericht und Vorschlag zur Neuorientierung. In: Zeitschrift für Germanistische Linguistik (ZGL) 31.2003, S. 343-381.
- Kasper, Walter (1987): Semantik des Konjunktivs II in Deklarativsätzen des Deutschen. (Reihe Germanistische Linguistik 71). Tübingen.
- Klein, Josef (2000): Textsorten im Bereich politischer Institutionen. In: Klaus Brinker, Gerd Antos, Wolfgang Heinemann, Sven F. Sager (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. 1. Hbd. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 16.1). Berlin/New York, 732-755.
- Klotz, Peter (1991): Grammatisches Grundwissen und Schulgrammatik am Beispiel des deutschen Modalsystems. In: Diskussion Deutsch 121, 494-508.
- Klotz, Peter (1995): Sprachliches Handeln und grammatisches Wissen. In: Der Deutschunterricht Heft 4, 3-13.
- Klotz, Peter (1995a): Grammatische Wege zur Textgestaltungscompetenz. Theorie und Empirie. (Reihe Germanistische Linguistik 171). Tübingen.
- Köller, Wilhelm (1988): Philosophie der Grammatik. Vom Sinn grammatischen Wissens. Stuttgart.
- Köller, Wilhelm (1995): Modalität als sprachliches Grundphänomen. In: Der Deutschunterricht Heft 4, 37-50.
- Köller, Wilhelm (1997): Funktionaler Grammatikunterricht. Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Baltmannsweiler.
- Nussbaumer, Markus (1993): Textbegriff und Textanalyse. In: Peter Eisenberg, Peter Klotz (Hrsg.): Sprache gebrauchen - Sprachwissen erwerben. Stuttgart, 63-84.
- Scherner, Maximilian (1986): Nützt die Grammatik der Textinterpretation? In: Der Deutschunterricht Heft 2, 86-103.
- Scherner, Maximilian (1997): Text - Grundbegriff der Deutschdidaktik. In: Michael Becker-Mrotzek, Jürgen Hein, Helmut Koch (Hrsg.): Werkstattbuch Deutsch: Texte für das Studium des Faches. Münster, 47-66.
- Scherner, Maximilian (1999): Text. In: Historisches Wörterbuch der Philosophie. Hrsg. von Joachim Ritter und Karlfried Gründer. Bd. 10. Basel, 1038-1044.
- Wright, E. H. von (1951): An essay in modal logic. Amsterdam.
- Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. 3 Bde. Berlin/New York.