

UNIVERSITÄT TAMPERE  
Institut für Sprach- und  
Translationswissenschaften  
Deutsche Sprache und Kultur

**Zur Themenentfaltung in finnischen und deutschen  
Zeitungsartikeln über die PISA-Studie 2000**

Pro Gradu -Arbeit  
April 2007  
Leena Joutsenjärvi

Tampereen yliopisto  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos  
Saksan kieli ja kulttuuri

JOUTSENJÄRVI, LEENA: Zur Themenentfaltung in finnischen und deutschen Zeitungsartikeln über die PISA-Studie 2000

Pro gradu -tutkielma, 114 sivua + 13 liitesivua  
Huhtikuu 2007

---

PISA (Programme for International Student Assessment) on kolmen vuoden välein toteutettava oppimistulosten arviointiohjelma, jonka tavoitteena on tuottaa tietoa OECD-jäsenmaiden koulutuksen tasosta ja tuloksista kansainvälisessä viitekehyksessä. Tutkimus kohdistuu 15-vuotiaiden nuorten osaamiseen lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä. Ensimmäinen PISA-tutkimus toteutettiin vuonna 2000 pääpainonaan lukutaidon arviointi. Suomalaiset nuoret pärjäsivät lukutaidon osalta osallistujamaista parhaiten ja sijoittuivat myös muilla osa-alueilla kärkimaiden joukkoon. Saksalaiset nuoret jäivät sen sijaan tutkimukseen osallistuneiden 32 maan keskiarvon alapuolelle kaikilla osa-alueilla. Oheisen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, mitä ja miten vuoden 2000 PISA-tutkimuksesta kirjoitetaan toisaalta suomalaisissa, toisaalta saksalaisissa sanomalehdissä, onko maiden välisissä lehtikirjoituksissa eroja ja minkälaisia mahdollisia eroja. Tutkielman aineisto koostuu kuudesta PISA 2000:ta käsittelevästä suomalaisesta ja kuudesta saksalaisesta sanomalehtiartikkelista. Lähtöoletukseni on PISA-tutkimustulokset huomioon ottaen, että tutkimusta käsitellään saksalaisissa lehdissä kriittisemmin kuin suomalaisissa.

Tutkielmani teoriaosassa käsitellen aluksi yleisesti tekstien luokittelua ja määrittelen keskeisiä tekstiluokittelun käsitteitä, minkä jälkeen keskityn sanomalehtitekstien kuvaamiseen ja luokitteluun. Olennaista on lisäksi käsitteiden ”aihe” (”Thema”) ja ”aiheen kehittely” (”Themenentfaltung”) määrittely, samoin kuin aiheen kehittelyn perusmuotojen esittely. Tutkielmani empiirisen osan muodostaa artikkelien analyysi, joka on kvalitatiivinen paralleelitekstianalyysi. Perustan analyysini Heinz-Helmut Lügerin (1995) sanomalehtitekstien luokitteluun ja Klaus Brinkerin (2001) kuvaukseen tekstin aiheen ja aiheen kehittelyn muodon määrittämiseksi, sekä Brinkerin ja Barbara Sandigin (2006) esittelemiin aiheen kehittelyn perusmuotoihin. Analysoin artikkelit yksitellen ja kontrastiivisesti kolmen aspektin mukaan: tekstilajin, pääaiheen ja aiheen kehittelyn muodon. Selvitän ensin, edustaako artikkeli tietoa välittävää uutistekstiä vai mielipidepainotteista kommentaaria. Toiseksi muotoilen artikkelin pääaiheen ja kolmanneksi paneudun siihen, miten pääaihetta kehitellään. Analysoin, onko aiheen kehittelyn muoto deskriptiivinen (kuvaileva), narratiivinen (kertova), eksplikatiivinen (selittävä), argumentatiivinen (perusteleva), dialoginen (keskusteleva) vai ns. ”unernst” (esim. ironinen tai humoristinen).

Analyysi vahvistaa oletukseni, sillä se osoittaa ensinnäkin, että saksalaiset artikkelit sisältävät enemmän arvottamista kuin suomalaiset. Saksalaisista artikkeleista puolet voidaan kuvata mielipidepainotteisiksi kommentaareiksi, joille on ominaista argumentatiivinen aiheen kehittely, kun taas suomalaiset artikkelit edustavat yhtä lukuun ottamatta kaikki asiallisia tietoa välittäviä uutistekstejä, joissa aihetta kehitellään deskriptiivisesti. Toiseksi saksalaisissa artikkeleissa esiintyvät arvottavat ilmaukset ovat kriittisempiä ja terävämpiä kuin suomalaiset kevyehkösti arvottavat ilmaukset. Saksalaisissa arvottavissa teksteissä käytetään enemmän kuvaannollisia ilmauksia suomalaisiin artikkeleihin verrattuna.

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG .....</b>	<b>1</b>
1.1	Zur vorliegenden Pro Gradu-Arbeit.....	1
1.2	Die PISA-Studie im Überblick.....	3
1.3	Zum finnischen und deutschen Schul- und Ausbildungssystem.....	5
1.3.1	Das finnische Schul- und Ausbildungssystem.....	5
1.3.2	Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem.....	6
<b>2</b>	<b>ZUR KLASSIFIKATION VON TEXTEN.....</b>	<b>8</b>
2.1	Zu Klassifikationsansätzen.....	8
2.2	Zur Unterscheidung von <i>Texttyp</i> , <i>Textklasse</i> , <i>Textsorte</i> , <i>Textsortenklasse</i> , <i>Textsortenvariante</i> .....	10
2.2.1	Zu den Begriffen <i>Texttyp</i> und <i>Textklasse</i> .....	10
2.2.2	Zu den Begriffen <i>Textsorte</i> , <i>Textsortenklasse</i> und <i>Textsortenvariante</i> .....	11
<b>3</b>	<b>PRESSESPRACHLICHE KOMMUNIKATIONSSITUATION UND KLASSIFIZIERUNG VON PRESSETEXTEN .....</b>	<b>12</b>
3.1	Charakteristika der Kommunikationssituation in der Presse.....	12
3.2	Bedeutung des Intentionalitätsbegriffs für die Konstitution von Pressetexten.....	13
3.3	Journalistische Textklassen und Textsorten.....	16
3.3.1	Informationsbetonte Texte .....	20
3.3.1.1	Harte Nachricht .....	21
3.3.1.2	Bericht.....	22
3.3.1.3	Reportage .....	23
3.3.2	Meinungsbetonte Texte.....	24
3.3.2.1	Merkmale der meinungsbetonten Texte.....	24
3.3.2.2	Kommentar als meinungsbetonter Text.....	25
<b>4</b>	<b>THEMA UND THEMENENTFALTUNG .....</b>	<b>27</b>
4.1	Zum Begriff <i>Thema</i> .....	27
4.2	Das Brinkersche Themenkonzept – Thema als Kern des Textinhalts .....	31

<b>4.3</b>	<b>Zur Themenbestimmung.....</b>	<b>32</b>
4.3.1	Bedeutung der Wiederaufnahmerelation für die thematische Textstruktur .....	32
4.3.2	Zur Differenzierung zwischen Themen von unterschiedlicher Relevanz .....	34
<b>4.4</b>	<b>Zur Themenentfaltung .....</b>	<b>36</b>
<b>4.5</b>	<b>Grundformen der thematischen Entfaltung.....</b>	<b>37</b>
4.5.1	Deskriptive Themenentfaltung .....	37
4.5.2	Narrative Themenentfaltung .....	38
4.5.3	Explikative Themenentfaltung .....	39
4.5.4	Argumentative Themenentfaltung .....	40
4.5.5	Dialogische und „unernste“ Themenentfaltung .....	43
<b>5</b>	<b>ZUR THEMENENTFALTUNG IN FINNISCHEN UND .....</b>	<b>DEUTSCHEN ZEITUNGSARTIKELN ÜBER DIE PISA-STUDIE 2000 .....</b>
		<b>44</b>
<b>5.1</b>	<b>Korpus, Ziel, und Methode der Analyse .....</b>	<b>45</b>
5.1.1	Korpus der Analyse.....	45
5.1.2	Ziel der Analyse .....	46
5.1.3	Methode der Analyse .....	46
<b>5.2</b>	<b>Analyse der finnischen Zeitungsartikel .....</b>	<b>52</b>
5.2.1	„Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan“, <i>Aamulehti</i> 5.12.2001.....	52
5.2.2	„Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa“, <i>Helsingin Sanomat</i> 5.12.2001.....	55
5.2.3	„Lukutaitotutkimus ei mairittele Saksan kouluja“, <i>Helsingin Sanomat</i> 10.12.2001.....	59
5.2.4	„Huomio heikosti pärjääviin“, <i>Kaleva</i> 7.12.2001 .....	63
5.2.5	„Lukutaito maailman huippua“, <i>Kaleva</i> 10.12.2001.....	65
5.2.6	„Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi“, <i>Kaleva</i> 21.12.2001 .....	69
<b>5.3</b>	<b>Analyse der deutschen Zeitungsartikel.....</b>	<b>75</b>
5.3.1	„Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau“, <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 4.12.2001 .....	75
5.3.2	„Ein heilsamer Schock“, <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 7.12.2001 .....	78
5.3.3	„Vernachlässigte Grundschule“, <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 22.2.2002 .....	81
5.3.4	„Behlers Flucht nach vorn“, <i>Süddeutsche Zeitung</i> 19.3.2002.....	85
5.3.5	„Die Lust am Lesen lernen“, <i>Süddeutsche Zeitung</i> 20.11.2002.....	88

5.3.6	„Die Schule brennt“, <i>Die Zeit</i> 50/2001 .....	91
5.4	<b>Zusammenfassende kontrastive Betrachtung .....</b>	<b>97</b>
6	<b>SCHLUSSWORT.....</b>	<b>107</b>
	<b>LITERATURVERZEICHNIS.....</b>	<b>110</b>
	<b>Anhang 1: Die finnischen Zeitungsartikel .....</b>	<b>115</b>
	<b>Anhang 2: Die deutschen Zeitungsartikel.....</b>	<b>120</b>

# 1 EINLEITUNG

## 1.1 Zur vorliegenden Pro Gradu-Arbeit

Anfang Dezember 2001 wurden die Ergebnisse der ersten umfangreichen, international durchgeführten Schulleistungsstudie, PISA (Programme for International Student Assessment), veröffentlicht, in der Leistungen 15-jähriger Schülerinnen und Schüler aus 32 Ländern in drei Kompetenzbereichen, Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, untersucht wurden. Nach den Ergebnissen zählte Finnland zu den besten Teilnehmerländern: im Bereich Lesen belegten finnische Jugendliche den ersten Platz und erreichten auch in Mathematik den vierten und in den Naturwissenschaften den dritten Platz. Deutsche Schülerinnen und Schüler schnitten bei der Studie nicht so gut ab, denn sie blieben in allen getesteten Bereichen unter dem Durchschnitt der Teilnehmerländer. Auf die PISA-Studie wurde nach der Veröffentlichung der Ergebnisse Aufmerksamkeit sowohl in Finnland als auch in Deutschland gerichtet, was sich zum Beispiel in der Presse von beiden Ländern zeigte. Dies war besonders in deutschen Zeitungen der Fall, in denen viele Artikel über PISA zu lesen waren. Diese Bemerkungen gaben mir den Anstoß zum Thema dieser Pro Gradu-Arbeit; sie weckten mein Interesse daran, zu untersuchen, welche Reaktionen PISA mit ihren Ergebnissen überhaupt in finnischen und in deutschen Zeitungen hervorrufen.

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen folgende Fragen: Was und wie wird über die PISA-Studie 2000 in finnischen Zeitungen einerseits, in deutschen Zeitungen andererseits geschrieben? Unterscheiden sich finnische und deutsche Zeitungsartikel über PISA voneinander? Was für Unterschiede gibt es möglicherweise? Die Untersuchung ist eine qualitative kontrastive Textanalyse, deren Ziel ist, sechs finnische und sechs deutsche Zeitungsartikel, in denen die PISA-Studie 2000 behandelt wird, in Bezug auf die *Themenentfaltung* zu analysieren und miteinander zu vergleichen. Genauer formuliert werden die Artikel unter drei Aspekten, nämlich *Textsorte*, *Hauptthema* und *Form der Themenentfaltung* analysiert. Ich gehe in dieser Arbeit davon aus, dass der Begriff Themenentfaltung alle genannten Aspekte umfasst: Themenentfaltung weist darauf hin, wie das Thema eines Textes (Hauptthema) in bestimmter, jeweils unterschiedlicher Weise (Form der Themenentfaltung) entfaltet wird, so dass sich daraus der Gesamthalt des Textes (der also eine Textsorte repräsentiert) ergibt.

In der Analyse wird auf die drei Aspekte folgendermaßen eingegangen. Erstens wird analysiert, welche Textsorte der Artikel über die PISA-Studie 2000 repräsentiert: handelt es sich um einen informationsbetonten Text, wie *harte Nachricht*, *Bericht* oder *Reportage*, oder ist der Artikel eher als meinungsbetonter *Kommentar* zu charakterisieren. Zweitens wird der Versuch unternommen, eine größtmögliche Zusammenfassung des Textinhalts zu geben, indem das Hauptthema des Artikels bestimmt und formuliert wird. Die PISA-Studie wird sozusagen für ein Rahmenthema gehalten, innerhalb dessen die Artikel je unterschiedliche Hauptthemen zeigen können. Drittens wird analysiert, wie das Hauptthema des Artikels entfaltet wird: ist die Entfaltung des Themas vor allem informativ und sachlich beschreibend (*deskriptive* Themenentfaltung), wird das Hauptthema detailliert schildernd (*narrative* Themenentfaltung) oder genau erklärend (*explikative* Themenentfaltung) entfaltet, werden für oder gegen das Thema Argumente geäußert (*argumentative* Themenentfaltung), oder werden vielleicht Dialoge geführt oder Phantasie und Ironie bzw. andere stilistische Mittel benutzt, um den Text lebendiger und effektiver zu machen (*dialogische* und „*unernste*“ Themenentfaltung). Davon ausgehend, dass deutsche Jugendliche unterdurchschnittliche Leistungen in der PISA-Studie erzielten und Finnland dagegen zu den erfolgreichen Ländern gehörte, habe ich die Vermutung, dass die Studie und die Ergebnisse schärfer und kritischer in deutschen Zeitungsartikeln im Vergleich zu den finnischen behandelt werden.

Bei der Analyse stütze ich mich zunächst auf Heinz-Helmut Lüger (1995) und auf seine Beschreibung und Klassifikation von Preetexten. Darüber hinaus dient mir als Grundlage die von Klaus Brinker (2001) dargestellten textanalytischen Schritte zur Bestimmung des Textthemas bzw. -themen und der Formen der Themenentfaltung. Neben den Brinkerschen Grundformen der Themenentfaltung fungieren zwei Formen der thematischen Entfaltung von Barbara Sandig (2006) als wichtige Ergänzungen.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen aufgebaut. Den theoretischen Teil bilden die Abschnitte zwei bis vier. Im zweiten Abschnitt wird ein Blick auf die Textklassifikation im Allgemeinen geworfen, indem einige Typologierungsansätze behandelt und zentrale Begriffe der Textklassifikation erklärt werden. Danach wird im dritten Abschnitt unter Anknüpfung an Lüger auf die Zeitungstexte eingegangen: die für die Presse typische Kommunikationssituation wird erstens kurz beschrieben, wonach der Intentionalitätsbegriff dargestellt wird und Zeitungstextklassen sowie

Zeitungstextsorten anhand dieses Begriffs differenziert werden. Im vierten Abschnitt steht der Begriff *Thema* im Mittelpunkt. Es werden zuerst einige Definitionen des *Themas* dargestellt und anschließend wird das Brinkersche Themenkonzept erläutert sowie die Themenbestimmung in einem Text in Anlehnung an Brinker beschrieben. Zuletzt wird auf die Themenentfaltung mit ihren Grundformen unter Anknüpfung an Brinker und Sandig eingegangen. Der fünfte Abschnitt umfasst den empirischen Teil der Arbeit, in dem eine Analyse von sechs finnischen und sechs deutschen Zeitungsartikeln über die PISA-Studie 2000 durchgeführt wird. Zu Beginn des fünften Abschnitts werden das Korpus, Ziel und die Methode der Analyse beschrieben. Im Anschluss daran werden die Artikel in den Abschnitten 5.2 und 5.3 im Einzelnen der Analyse unterzogen, worauf eine zusammenfassende, kontrastive Betrachtung in Abschnitt 5.4 folgt.

Anschließend soll ein Überblick über die PISA-Studie gegeben werden. Es wird auch ein kurzer Blick auf das finnische sowie auf das deutsche Schul- und Ausbildungssystem geworfen, da sie in den zu analysierenden Artikeln zur Sprache kommen.

## **1.2 Die PISA-Studie im Überblick**

PISA (Programme for International Student Assessment) ist die bisher umfassendste international durchgeführte Schulleistungsstudie, die Teil des Indikatorenprogramms INES der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ist. Die Studie bietet vergleichende Daten über die Bildungssysteme der OECD-Mitgliedsstaaten und zielt darauf ab, die Erträge von Schulen in den Teilnehmerstaaten zu untersuchen. PISA ist ein langfristig angelegtes Projekt, das bislang aus drei Zyklen besteht. In jedem Zyklus werden drei Kompetenzbereiche, nämlich Lesekompetenz, mathematische Grundbildung und naturwissenschaftliche Grundbildung untersucht, mit jeweils wechselndem Schwerpunkt. Die erste PISA-Studie wurde 2000 durchgeführt mit Lesekompetenz als Schwerpunkt. Im zweiten Zyklus 2003 bildete die mathematische Grundbildung den Schwerpunkt, während im dritten Zyklus in 2006 die naturwissenschaftliche Grundbildung betont wurde. (Internetquelle 1.)



Im Rahmen der PISA-Studie wird auch der Versuch unternommen, so genannte fächerübergreifende Kompetenzen zu untersuchen. Im ersten Zyklus wurden Lernstrategien, Interessen und andere wichtige Voraussetzungen für selbstständiges Lernen hervorgehoben. Im zweiten Zyklus lag der Schwerpunkt in allgemeinen Problemlösefähigkeiten, während im dritten untersucht wurde, wie die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler mit modernen Informations- und Kommunikationstechnologien zu verbinden sind. Im Großen und Ganzen will die PISA-Testkonzeption nicht erfassen, ob Schüler bestimmtes Faktenwissen haben. Vielmehr soll untersucht werden, ob Jugendliche die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten in realen Situationen benutzen und Alltagsprobleme bewältigen können. Daneben spielen auch der soziale Hintergrund der Schüler, Aspekte der Beziehung der Jugendlichen zu ihren Eltern, Einstellungen der Schüler zum Lesen, sowie auch ihre privaten Lesegeohnheiten eine Rolle, die mit Hilfe von Fragebögen erhoben werden. Was die Schulen betrifft, werden in der Analyse beispielsweise die finanzielle und personelle Ausstattung, Größe von Lerngruppen, Organisationsstrukturen und Entscheidungsprozesse berücksichtigt. (Internetquelle 1.)

An der ersten PISA-Studie im Jahr 2000, auf die ich mich also in dieser Arbeit konzentriere, nahmen rund 180 000 Jugendliche aus 28 OECD-Mitgliedsstaaten<sup>1</sup> sowie aus Brasilien, Lettland, Liechtenstein und der Russischen Föderation teil. In den Teilnehmerstaaten wurden jeweils zwischen 4500 und 10 000 15-jährige Schüler durch Stichproben ausgewählt und getestet. Wie schon oben erwähnt, bildete in diesem ersten PISA-Test die Lesekompetenz den Schwerpunkt. Es wurde Gewicht darauf gelegt, inwieweit Jugendliche in der Lage sind, geschriebenen Texten Informationen zu entnehmen, die dargestellten Inhalte zu verstehen und zu interpretieren sowie das Material in Bezug auf Inhalt und Form zu bewerten. Nach den Ergebnissen des internationalen Vergleichs nahm Finnland die erste Position im Bereich Lesen ein, gefolgt von Kanada, Neuseeland und Australien. In Deutschland, Liechtenstein und Luxemburg lagen die Schülerleistungen dagegen unter dem Mittelwert der OECD-Mitgliedsstaaten. Im Bereich Mathematik belegten Japan und Korea die zwei ersten Plätze. Den erfolgreichen Ländern gehörten auch Neuseeland, Finnland, Australien, Kanada, die Schweiz und das Vereinigte Königreich an. Unterdurchschnittliche Ergebnisse waren z.B. in den USA, in Deutschland, Ungarn, Spanien und Polen zu verzeichnen. In den Naturwissenschaften lagen Korea und Japan auf den

---

<sup>1</sup> An der PISA-Studie 2000 nahmen folgende OECD-Mitgliedsstaaten teil: Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, Tschechische Republik, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten.

ersten beiden Plätzen, gefolgt von Finnland, dem Vereinigten Königreich, Kanada, Australien und Neuseeland. Unter dem OECD-Durchschnitt blieben u.a. Spanien, Deutschland und Dänemark. (Internetquelle 1.)

### **1.3 Zum finnischen und deutschen Schul- und Ausbildungssystem**

#### **1.3.1 Das finnische Schul- und Ausbildungssystem**

Der eigentliche Schulbildungsweg beginnt in Finnland mit dem Besuch der einheitlichen *Gesamtschule* in dem Jahr, in dem das Kind das siebente Lebensjahr vollendet. Eigentliche Vorschulen gibt es im finnischen System nicht, aber Vorschulunterricht wird jedoch in Schulen und Kindertagesstätten erteilt. Nach dem Gesetz sollen die Kommunen für alle sechsjährigen Kinder kostenlosen Vorschulunterricht organisieren, der darauf abzielt, die Lernvoraussetzungen der Kinder vor dem Beginn des regulären Schulunterrichts zu verbessern. Obwohl die Teilnahme am Vorschulunterricht nicht obligatorisch ist, nehmen die meisten Sechsjährigen daran teil. (Internetquelle 2.)

Die *Gesamtschule* dauert neun Jahre und endet, wenn der Jugendliche das Lernpensum der Gesamtschule absolviert hat oder zehn Jahre nach dem Beginn der Lernpflicht vergangen sind. In Finnland ständig wohnende Kinder sind gesetzlich verpflichtet, das Lernpensum des Grundunterrichts zu absolvieren. Mit der Absolvierung des Lernpensums bekommen die Schülerinnen und Schüler die Befähigung zum Besuch weiterführender Schulen, d.h. einer allgemein bildenden Ausbildung an der *gymnasialen Oberstufe* oder einer *berufsbildenden Schule*. (Internetquelle 2.)

*Die gymnasialen Oberstufen* suchen ihre Schüler aufgrund des Schulerfolgs in der Gesamtschule selbst aus. Der Unterricht basiert auf dem Kurssystem, wobei die Jugendlichen sich selbst entscheiden können, an welchen Kursen in welchem Tempo sie teilnehmen wollen. Die Wahl der einzelnen Kurse bestimmt also das Tempo, mit dem die gymnasiale Oberstufe absolviert wird. So dauert sie von zwei bis vier Jahre. Zu den Kursen gehören sowohl obligatorische als auch vertiefende wie auf praktische Anwendung ausgerichtete Kurse. Da Schüler zwischen verschiedenen Kursen wählen, gibt es auch keine Jahrgangsklassen mehr, sondern die gymnasiale Oberstufe ist klassenlos. Die gymnasiale Oberstufe endet mit dem Abitur, mit der landesweit einheitlichen Abschlussprüfung. Mit dem

Abschluss der gymnasialen Oberstufe haben die Jugendlichen die Befähigung, sich auf höheren Stufen weiterzubilden. (Internetquelle 2.)

Macht ein Schüler nach der Gesamtschule mit der *beruflichen Grundausbildung* weiter, so ist unter vielen verschiedenen Ausbildungsalternativen und -bereichen zu wählen. Die berufliche Grundausbildung, die drei Jahre dauert, wird sowohl in berufsbildenden Schulen als auch in einer sog. Lernvertragsausbildung (einer deutschen Facharbeiterausbildung entsprechend) absolviert, wonach auch der Zugang zu einem nachfolgenden Hochschulstudium möglich ist. Dem finnischen *Hochschulwesen* gehören die *Universitäten* und *Fachhochschulen* an. (Internetquelle 2.)

### **1.3.2 Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem**

Das deutsche Schul- und Ausbildungssystem gliedert sich in den *Elementarbereich*, *Primarbereich*, *Sekundarbereich* und den *tertiären Bereich*. Dem *Elementarbereich* gehören Einrichtungen für Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt mit in der Regel sechs Jahren an. Der Besuch dieser Einrichtungen ist in der Regel freiwillig. Der eigentliche Schulbildungsweg beginnt mit der *Grundschule* im *Primarbereich* im Alter von sechs Jahren. Sie wird von allen Kindern im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht gemeinsam besucht. Die Grundschule dauert vier Jahre, in Berlin und Brandenburg allerdings sechs Jahre. (Internetquelle 3.)

Nach der Grundschule machen die Schüler mit dem *Sekundarbereich* weiter, der in *Sekundarbereich I* und *II* eingeteilt werden kann. Der Übergang von der Grundschule in eine weitere Schulart des Sekundarbereichs wird vom jeweiligen Landesrecht unterschiedlich geregelt. Als Grundlage für die Entscheidung für eine weiterführende Schulform dient das Votum der abgebenden Schule mit eingehender Beratung von Eltern. Die Entscheidung wird entweder von den Eltern oder der Schule getroffen und sie hängt mit der Erfüllung bestimmter Leistungskriterien durch Schüler und/oder mit der Kapazität der gewünschten Schule zusammen. Der Sekundarbereich I umfasst die *Hauptschule*, die *Realschule*, das *Gymnasium* und die *Gesamtschule*. In mehreren Ländern gibt es Schularten mit länderspezifischen Bezeichnungen, in denen die traditionellen Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule organisatorisch zusammengefasst werden (wie z.B. *Mittelschule* oder *Sekundarschule*). In der *Hauptschule*, die normalerweise die Jahrgangsstufen 5-9 umfasst, wird eine *grundlegende*

*allgemeine Bildung* vermittelt. In Ländern mit zehnjähriger Vollzeitschulpflicht wird auch die Jahrgangsstufe 10 miteingeschlossen. Die *Realschule* vermittelt den Schülern eine *erweiterte allgemeine Bildung* und besteht im Normalfall aus den Jahrgangsstufen 5-10. Den persönlichen Neigungen und Fähigkeiten entsprechend können die Jugendlichen bestimmte Pflichtfächer verstärken oder neue Fächer wählen (z.B. eine Fremdsprache). Der Abschluss der Realschule gibt eine Befähigung zum Übergang in berufs- bzw. studienqualifizierende Bildungsgänge. Im *Gymnasium*, die im Sekundarbereich I im Normalfall die Jahrgangsstufen 5-10 enthält, wird eine *vertiefte allgemeine Bildung* gegeben. In den meisten Ländern wird nach der Jahrgangsstufe 10 des Gymnasiums der Zugang zur gymnasialen Oberstufe ermöglicht. Weiter ist die *Gesamtschule in kooperativer Form* eine Art Mischform, die die Hauptschule, Realschule und das Gymnasium pädagogisch und organisatorisch zusammenfasst. Der Unterricht wird in Klassen erteilt, die jeweils zu unterschiedlichen Abschlüssen führen (Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss, Befähigung zur gymnasialen Oberstufe). Die *Gesamtschule in integrierter Form* bedeutet eine pädagogische und organisatorische Einheit, in der in einigen Fächern (z.B. in der Mathematik und Fremdsprache) leistungsdifferenziert, aber in anderen Fächern gemeinsam unterrichtet wird. Die Gesamtschulen in den beiden Formen berechtigen nach den Jahrgangsstufen 9 und 10 alle Abschlüsse der Sekundarstufe I sowie den Übergang in die gymnasiale Oberstufe. (Internetquelle 3.)

Dem *Sekundarbereich II* seinerseits gehören *allgemein bildende Schulen* und *berufliche Schulen* in Vollzeit- oder Teilzeitform sowie *Ausbildung im dualen System* an. Die allgemein bildende *gymnasiale Oberstufe* umfasst die Jahrgangsstufen 11-13 nach dem Gymnasium, wonach in den meisten Ländern die Allgemeine Hochschulreife erworben wird. Zu den beruflichen Vollzeitschulen gehören die *Berufsfachschule*, die *Fachoberschule*, das *Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium*, die *Berufsoberschule* und weitere Schularten, die nur in einzelnen Ländern vertreten sind bzw. quantitativ von geringer Bedeutung sind. Diese beruflichen Schulen bauen in der Regel auf dem Abschluss der Realschule (dem Mittleren Schulabschluss) auf. Die *Berufsfachschule* dauert ein bis drei Jahre und führt Jugendliche in einen bzw. mehrere Berufe ein oder bietet ihnen einen Berufsausbildungsabschluss in einem Beruf an. Die *Fachoberschule* ihrerseits führt zur Fachhochschulreife und das *Berufliche Gymnasium/Fachgymnasium* ermöglicht teilweise sowohl eine Studienqualifikation (Hochschulreife/Fachhochschulreife) als auch einen beruflichen Abschluss nach Landesrecht (z.B. für den Assistentenberuf). Die *Berufsoberschule* führt in zweijährigem Vollzeitunterricht zur

Fachgebundenen Hochschulreife und in einer zweiten Fremdsprache zur Allgemeinen Hochschulreife. Unter dem *dualen System* versteht man in der Regel eine dreijährige Berufsausbildung, die ca. 60 % der deutschen Jugendlichen je nach Beruf absolvieren. Das System wird als dual bezeichnet, weil sie sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule organisiert wird. (Internetquelle 3.)

Dem *tertiären Bereich* sind im Wesentlichen die verschiedenen *Hochschulen* und einige Einrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs zuzurechnen. Zu diesen Einrichtungen werden die *Berufsakademien* von einigen Ländern gezählt, die berufsqualifizierende Bildungsgänge für Absolventen des Sekundarbereichs II mit Berechtigung zum Hochschulzugang anbieten. Daneben sind auch die *Fachschulen*, *Fachakademien* in Bayern sowie zwei- und dreijährige *Schulen des Gesundheitswesens* Teil des tertiären Bereichs. (Internetquelle 3.)

## **2 ZUR KLASSIFIKATION VON TEXTEN**

### **2.1 Zu Klassifikationsansätzen**

Innerhalb der Textlinguistik hat es zahlreiche Typologien gegeben, die Texte nach einem bestimmten Kriterium zu bestimmen versuchen und somit eine einheitliche Typologisierungsbasis anstreben. Eine eindeutige Zuordnung von Texten scheint jedoch problematisch zu sein, da es sich gezeigt hat, dass über ein und dieselbe Textmenge unterschiedliche Klassifizierungen gemacht werden können. In einigen Klassifikationen liegt der Schwerpunkt auf textinternen Faktoren, wie z.B. Wortschatz, Textstruktur oder Themenverlauf, während sich andere auf textexterne Kriterien, wie z.B. Tätigkeitsbereiche oder Kommunikationssituation, konzentrieren. (Vgl. Heinemann & Viehweger 1991, 137, 142-143; Linke & Nussbaumer & Portmann 1996, 249-250; Reiß & Vermeer 1984, 172.) Zu Beginn dieses zweiten Abschnitts werfe ich einen kurzen Blick auf die Klassifikationsansätze, wonach ich einige zentrale Begriffe der Textklassifikation behandle.

Unter Anknüpfung an Brinker (2001, 134-135) ist bei der Textklassifikation praktisch zwischen zwei Hauptforschungsrichtungen zu unterscheiden, nämlich dem sprachsystematisch ausgerichteten und dem kommunikations- bzw. handlungstheoretisch orientierten Ansatz. In der erst genannten Richtung wird

mittels struktureller, d.h. vor allem grammatischer Merkmale, eine Typologisierung angestrebt, während der zweite Ansatz die situativen und kommunikativ-funktionalen Aspekte betont. (Vgl. auch Lux 1981, 30.) Brinker ist jedoch der Auffassung, dass es den sprachsystematisch ausgerichteten Forschungen nicht gelungen ist, genauere textsortenspezifische Unterscheidungen zu begründen. Beispielsweise sollten statt der groben Einteilung in wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Texte genauere Differenzierungen gemacht werden können. Die kommunikations- bzw. handlungsorientierte Richtung dagegen ließe sich als Erfolg versprechender bewerten, da sie mehr auch unserem intuitiven alltagssprachlichen Textsorten-Wissen entspreche. (Brinker 2001, 134-135.)

Wie auch Heinemann & Viehweger (1991, 147) feststellen, scheint es offensichtlich schwierig zu sein, eine Texttypologie auf ein einziges Kriterium zu beschränken. Außerdem sei so eine Klassifikation auch nicht ausreichend, denn ein Klassifizierungsmodell sollte gegenüber Veränderungen der Zeiten offen sein. Die gesellschaftlichen Aufgabenstellungen und Bedürfnisse ändern sich ja im Laufe der Zeit. Daraus folgt, dass flexiblere Klassifikationsansätze nötig sind. (Heinemann & Viehweger 1991, 146-147.) Multidimensionale Klassifikationsansätze, die sowohl textinterne als auch -externe Merkmale zu verbinden versuchen, stellen u.a. Heinemann und Viehweger (1991, 148-168) dar. Sie unterscheiden fünf Typen bzw. Muster: *Funktions-, Situations-, Verfahrens- und Textstrukturierungstypen* und *prototypischen Formulierungsmustern*. Auch Brinker (2001, 136) kombiniert in seinem Textklassifikationsmodell verschiedene Kriterien, hebt aber die Textfunktion als Basiskriterium hervor. Aufgrund dieses Kriteriums unterscheidet er fünf Textklassen: *Informations-Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationstexte*. Vom Basiskriterium lassen sich weiter zwei Kriteriengruppen ableiten, nämlich *kontextuelle* und *strukturelle Kriterien*, anhand derer Brinker Textsorten differenziert. Unter kontextuellen Kriterien versteht Brinker (2001, 138) einerseits die Kommunikationsform, in der die Kommunikationssituation und das Medium den Kontakt zwischen Kommunikationspartnern jeweils bestimmen. Zu unterscheiden sind vor allem fünf Medien: Face-to-face-Kommunikation, Telefon, Rundfunk, Fernsehen und Schrift. Andererseits geht es um den Handlungsbereich, der vor allem darauf hinweist, ob die Kommunikation im privaten, offiziellen oder öffentlichen Bereich stattfindet. Was die strukturellen Kriterien betrifft, schlägt Brinker (2001, 142) *Textthema* und *Form der Themenentfaltung* als die zwei Hauptkategorien vor. Die Anzahl der möglichen Themen ist im Prinzip grenzlos, aber Differenzierungen können dadurch gemacht werden, wie sich die Themen zum Sprechzeitpunkt („temporale Orientierung“) und zur Sender-Rezipient-

Relation („lokale Orientierung“) verhalten. Bezüglich der Form der Themenentfaltung ist zwischen einigen Grundformen zu unterscheiden, die jeweils unterschiedliche Textsorten charakterisieren: die *deskriptive*, *narrative*, *explikative* und *argumentative Themenentfaltung*. Auf das *Thema* und die Formen der *Themenentfaltung* werde ich ausführlicher in Abschnitt 4 eingehen. (Brinker 2001, 136-142.)

## **2.2 Zur Unterscheidung von *Texttyp*, *Textklasse*, *Textsorte*, *Textsortenklasse*, *Textsortenvariante***

Im Folgenden werden näher einige zentrale Begriffe der Textklassifikation erläutert. Es ist jedoch festzustellen, dass verschiedene Begriffe innerhalb der Linguistik oft uneinheitlich definiert und verwendet werden (vgl. z.B. Lux 1981, 29). Trotzdem wird im Folgenden der Versuch unternommen, die entscheidenden Merkmale dieser Begriffe hervorzuheben und damit die Unterschiede zwischen den Begriffen zu verdeutlichen. Zuerst werden die Begriffe *Texttyp* und *Textklasse* und danach *Textsorte*, *Textsortenklasse* und *Textsortenvariante* behandelt.

### **2.2.1 Zu den Begriffen *Texttyp* und *Textklasse***

Linke & Nussbaumer & Portmann (1996, 253) konstatieren, dass in der textlinguistischen Literatur vor allem *Texttyp* und *Textklasse* uneinheitlich und nicht eindeutig verwendet werden. Deswegen sei im Einzelfall immer aus dem Kontext zu schließen, welche Klassifikationsebene mit dem verwendeten Begriff gemeint ist. Ich definiere *Texttyp* hier in Anlehnung an Fix & Poethe & Yos (2001, 220) als eine verallgemeinernd erfasste Gruppe von Texten, die in der Regel mit der *Textklasse* vergleichbar ist. Ergänzt man diese Auffassung noch, so lässt sich Reiß & Vermeer (1984, 157) zufolge *Texttyp* als ein universales Phänomen beschreiben, das in drei kommunikative Grundformen eingeteilt werden kann: beim *informativen Texttyp* liegt der Schwerpunkt in der Informationsvermittlung, während der *expressive Texttyp* vor allem darauf zielt, Inhalte nach ästhetischen Gesichtspunkten weiterzugeben. Beim *operativen Texttyp* will man schließlich den Textrezipienten durch persuasiv gestalteten Inhalt zum Handeln bringen. Während sich Reiß & Vermeer auf drei unterschiedliche Arten von *Texttypen* konzentrieren, differenzieren sowohl Brinker als auch Lüger zwischen fünf *Textklassen* (zu den Zeitungstextklassen Lügers siehe Abschnitt 3.3). Wie oben erwähnt, sind es bei Brinker (2001, 136)

*Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationstexte* und bei Lüger (1995, 66) *informationsbetonte, meinungsbetonte, auffordernde, instruierend-anweisende* und *kontaktorientierte Texte*.

### **2.2.2 Zu den Begriffen *Textsorte*, *Textsortenklasse* und *Textsortenvariante***

Ausgehend von einer handlungstheoretischen Perspektive definiert Brinker (2001, 135) den Begriff *Textsorte* auf folgende Weise: „Textsorten sind konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen und lassen sich als jeweils typische Verbindungen von kontextuellen (situativen), kommunikativ-funktionalen und strukturellen (grammatischen und thematischen) Merkmalen beschreiben.“ Textsorten haben sich in der Sprachgemeinschaft historisch entwickelt und sie gehören zum Alltagswissen der Sprecher. (Vgl. auch die Presstextsorten Lügers in Abschnitt 3.3.) Laut Heinemann & Viehweger (1991, 144) könnte *Textsorte* als „ein Potential, ein bestimmtes Reservoir an Kenntnissen“ betrachtet werden, das die Mitglieder einer Gemeinschaft in Kommunikationssituationen benutzen können. Auch Grobet und Filliettaz (2000, 79) beschäftigen sich mit dem Begriff *Textsorte* und benutzen die Definition von Jean-Paul Bronckart: eine Textsorte sei eine konventionelle sprachliche Handlung, die aus kollektiven Konventionen bestehe. Sie weise eine eigene innere Struktur auf und habe gleichzeitig bestimmte nach außen gerichtete Zwecke, wie z.B. informieren oder argumentieren. Einige Beispiele für Textsorten wären etwa *Kochrezept* und *Vertrag* oder *Bericht* oder *Kommentar* aus dem Korpus dieser Pro Gradu-Arbeit.

Die Dreiteilung von *Textsortenklasse* - *Textsorte* - *Textsortenvariante* stellen Reiß & Vermeer (1984, 187) folgendermaßen dar: als *Textsortenklasse* lässt sich z.B. eine *Anzeige* betrachten, die bestimmte Konventionen bezüglich der Sprach- und Textgestaltung hat. Neben diesen Konventionen weisen die einer Textsortenklasse angehörenden *Textsorten* noch andere zusätzliche Konventionen auf. Ein Beispiel für eine Textsorte wäre etwa eine *Todesanzeige*. Wenn noch weitere Konventionen beispielsweise nach dem Auftraggeber oder dem publizierenden Medium hinzugefügt werden, ist von *Textsortenvariante* die Rede: bei der *Todesanzeige* kann man etwa zwischen einer *familiären* oder *amtlichen Todesanzeige* differenzieren. (Reiß & Vermeer 1984, 187.)



### 3 PRESSESPRACHLICHE KOMMUNIKATIONSSITUATION UND KLASSIFIZIERUNG VON PRESSETEXTEN

In diesem Abschnitt behandle ich in Anlehnung an Heinz-Helmut Lüger (1995) zunächst kurz einige Besonderheiten, die sich mit der presssprachlichen Kommunikationssituation verbinden lassen. Zweitens wird anhand des Begriffs *Intentionalität* auf die Klassifikation von Presstexten eingegangen, indem journalistische Textklassen und Textsorten beschrieben werden.

#### 3.1 Charakteristika der Kommunikationssituation in der Presse

Unter Anknüpfung an Lüger (1995, 46) können in Zusammenhang mit Presstexten folgende Faktoren genannt werden, die die Gestaltung von Presstexten beeinflussen: Erstens lässt sich die für die Presse typische Kommunikationssituation als *öffentlich*, im Prinzip ohne Begrenzung der Kommunikationsteilnehmer, bezeichnen. Zweitens wird die Information durch das periodisch erscheinende *Medium* „*Zeitung*“ vermittelt. Ein charakteristisches Merkmal für die medienspezifische Informationsvermittlung sei, so Lüger, die Sprachökonomie (Gedrängtheit/Knappheit)<sup>2</sup>, das heißt, dass auf engem Raum möglichst viel an Information gegeben wird. Dieses Merkmal hängt eng damit zusammen, dass Zeitungstexte oft, vor der endgültigen Version, durch mehrere Bearbeitungsinstanzen gegangen sind. Sie werden ja häufig von Artikeln verschiedener Agenturen und anderer Quellen zusammengefasst. Einige Beispiele für die knappe, aber trotzdem präzise Wiedergabe sind etwa komplexe Komposita und Nominalstil. Wie Lüger (1995, 47) noch erklärt, wird seitens der Zeitung aufgrund der aktuellen, periodischen Berichterstattung vorausgesetzt, dass der Leser schon bestimmte Kenntnisse über den zu beschreibenden Sachverhalt verfügt. Dieses kommt u.a. in der Verwendung von bestimmten Begriffen zum Ausdruck. (Lüger 1995, 46-47.)

Bezüglich der Faktoren, die Einfluss auf die Gestaltung von Presstexten haben, sind noch zwei Aspekte zu erwähnen, nämlich die *Indirektheit* und *Einseitigkeit* der Kommunikation. Unter diesen Aspekten versteht man, dass erstens keine gemeinsame Kommunikationssituation von Sender und

---

<sup>2</sup> Zu den Stilzügen im Detail siehe z.B. Fix et al. (2001), *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.

Empfänger vorhanden ist und dass zweitens in dieser Situation praktisch nur der Sender kommuniziert (allerdings von Leserbriefen abgesehen). Dennoch ist in diesem Zusammenhang auch die Auffassung darzustellen, nach der der Sprachgebrauch immer einen dialogischen Charakter hat. Diese *Dialogizität der Sprache* weist darauf hin, dass der Textproduzent und der Rezipient immer in den Text eingeschrieben sind. Der Textproduzent habe immer eine gewisse Vorstellung vom potentiellen Rezipienten, obwohl er seinen Text nicht unbedingt an eine bestimmte Person oder Personengruppe richten würde. (Piitulainen 2006, 107; vgl. Bakhtin 1981.) Auch Lüger (1995, 49) schreibt, die Beziehung zwischen Zeitung und Leserschaft spiele eine äußerst wichtige Rolle. Denn Zeitungstexte seien nicht nur für ein Publikum, sondern auch *durch* das Publikum bestimmt. Bei der Textproduktion wird demnach besonders darauf geachtet, welche sprachlichen Gewohnheiten und Erwartungen die Leser haben, um vor allem Verständnisbarrieren abzubauen und die Identifikation mit der Zeitung zu fördern. Auch die *Antizipation möglicher Rezipientenreaktionen* sei beachtenswert, damit der Autor das in der Kommunikationssituation gesetzte Ziel auch erreicht. Je nach dem vermuteten Wissensstand, der ideologischen Haltung und der institutionellen und sozialen Zugehörigkeit des Rezipienten werden Sachverhalte mehr oder weniger detailliert dargestellt, unterschiedlich betont und versprachlicht, Erklärungen und Begründungen gegeben oder nicht. (Lüger 1995, 46, 49.)

Im vorangegangenen Abschnitt wurde die allen Presstexten gemeinsame Kommunikationssituation beschrieben, die bei der Konstitution von Presstexten eine Rolle spielt. Trotz der Gemeinsamkeiten, weisen die Zeitungstexte auch recht unterschiedliche Merkmale auf. Im folgenden Abschnitt wird auf diese Besonderheiten eingegangen, indem zuerst journalistische Textklassen und danach Textsorten nach dem Lügerschen Modell dargestellt werden. Zu Beginn des nächsten Abschnitts wird aber der Begriff *Intentionalität* erläutert, da der Ausgangspunkt bei der Klassifikation von Presstexten nach Lüger gerade der Intentionalitätsbegriff ist.

### **3.2 Bedeutung des Intentionalitätsbegriffs für die Konstitution von Presstexten**

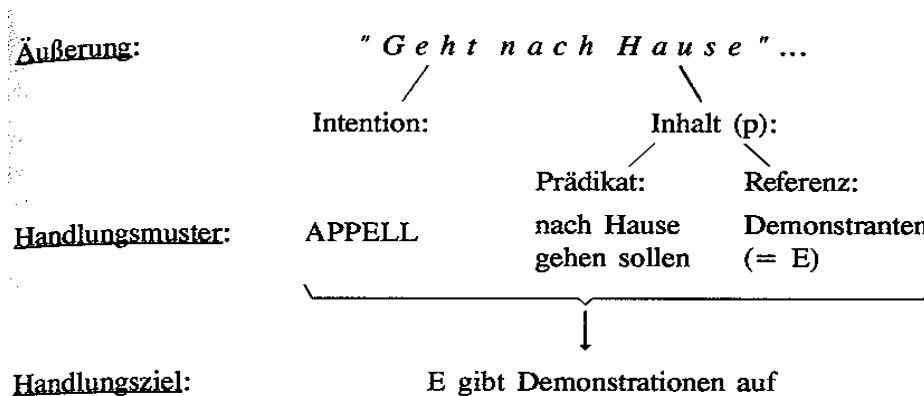
Nach der allgemeinen textlinguistischen Auffassung sind die Intentionen des Autors bei der Textproduktion von entscheidender Bedeutung: die einem Text zugrunde liegenden Intentionen bestimmen zu einem großen Teil die Auswahl sprachlicher Mittel und die Art der Vertextung. Lüger

(1995, 51) teilt diese textlinguistische Auffassung, indem er meint, dass der Begriff *Intentionalität* auch zu den wichtigsten Presstexte und ihre Konstitution beeinflussenden Faktoren zählt. In Anlehnung an Lüger stellt sich bei der Beschreibung und Klassifizierung von Presstexten als entscheidendes Kriterium gerade der Intentionalitätsfaktor dar. Der Begriff *Intention* könne allerdings bei der Analyse von Presstexten, d.h. bei der massenmedialen Kommunikation, einigermaßen problematisch sein, wenn man den sprechakttheoretischen Begriff der Intention berücksichtige; nämlich dass ein ‚Subjekt‘ vorausgesetzt wird, das Intentionen hat und realisiert. Lüger (1995, 54) will den Intentionsbegriff im umfangreicheren Sinne verstehen und die Rolle der Kommunikationsteilnehmer betonen. Er meint, das Wichtigste für das Verstehen sprachlicher Äußerungen bestehe nicht gerade darin, welche Absichten der Sender hat, sondern vielmehr darin, wie die Adressaten die Äußerungen nach intersubjektiv gültigen gemeinsamen Regeln interpretieren. Eine Äußerung muss in ihrem verbalen und situationellen Kontext von Kommunikationsteilnehmern sozusagen „wiedererkannt“ und einem Muster zugeordnet werden, so dass sie als Realisierung einer Handlung (oder wie Lüger auch genauer sagt: eines bestimmten Handlungsmusters) betrachtet wird. Der Intentionalitätsfaktor bedeutete also dabei, als was eine Äußerung in ihrem Kontext gilt bzw. welche kommunikative Rolle der Adressat ihr zuschreibt. Als Resultat kann eine Äußerung beispielsweise als Versprechen oder als Ankündigung verstanden werden. Mit der Intentionalität sei ein weiterer Aspekt direkt verbunden, nämlich die *Zielgerichtetheit* oder *Zweckhaftigkeit* von Handlungen. Eine Handlung bekommt ihren Sinn, wenn man auch versteht, welches Ziel mit ihr erreicht werden soll bzw. welchen Zweck sie hat. Beispielsweise wird ein Interrogativsatz nicht nur formuliert, um eine Frage zu stellen, sondern um bestimmte Information zu bekommen. (Lüger 1995, 54-55.)

Um diese beschriebenen Aspekte der Intention zu veranschaulichen, lässt sich ein Beispiel in Anlehnung an Lüger (1995, 56) anführen. Es handelt sich um die Äußerung *Geht nach Hause*, mit der der Autor an eine Gruppe appelliert, die Demonstrationen zu beenden. Als Intention gilt *Appellieren*, eine spezielle Form von *Auffordern*, die mit folgender inhaltlicher Komponente verbunden ist: der Autor referiert auf eine bestimmte Personengruppe (Demonstranten), über die das Prädikat *nach Hause gehen sollen* ausgesagt wird. Dabei ist, wie bei Aufforderungen generell, das Referenzobjekt, auf das der Autor Bezug nimmt (also die Demonstranten) mit dem Adressaten der gesamten Äußerung identisch. Die Intention *Appellieren* bildet zusammen mit der inhaltlichen Komponente der Äußerung

das Handlungsmuster. Das Handlungsziel des Autors besteht schließlich darin, dass der Adressat sein Verhalten ändert und die Demonstrationen wirklich aufgibt. (Lüger 1995, 56.)

Das folgende Schema fasst das oben Beschriebene zusammen (Lüger 1995, 57):



In diesem Zusammenhang ist ein wichtiger Aspekt bezüglich der Interpretation zu erwähnen. In der öffentlichen Kommunikation werden Texte meistens nicht nur an einen Empfänger, sondern an mehrere Adressaten gerichtet, so dass von *Mehrfachadressierung* die Rede ist. Dieses bedeutet, dass Äußerungen und die dahinter liegenden Intentionen unterschiedlich auch auf mehreren Ebenen interpretiert werden können. Schauen wir noch das oben angeführte Beispiel: Lüger zufolge könnten einige Leser die Äußerung *Geh nach Hause* als Kritik an der Verhaltensweise der Demonstranten verstehen. Darüber hinaus sei es möglich, dass eine Gruppe von Lesern die Äußerung z.B. als Stellungnahme eines Politikers interpretiert, mit der dieser zeigen will, die gleichen Werte zu vertreten wie seine Leser bzw. seine potentiellen Wähler. (Lüger 1995, 57-58.)

Hat es sich im vorigen Abschnitt praktisch um die Satzebene gehandelt, werden Intentionen im Folgenden von der Textebene aus betrachtet. Unter Anknüpfung an Lüger (1995, 62), der Hans Rossipal (1979, 172) zitiert, versteht man einen Text „in seiner Ganzheit als *einen* Kommunikationsakt mit *einer* zentralen Botschaft“. Das bedeutet, dass sich wenigstens eine Handlung als übergeordnet interpretieren lässt. Von den übergeordneten/dominierenden Handlungen können dann untergeordnete/subsidiäre Handlungen unterschieden werden, deren Funktion darin besteht, die mit der

dominierenden Handlung angestrebte Zielrealisation zu unterstützen. Beispiele dafür sind u.a. Rechtfertigungen und Begründungen. Die dominierende Handlung kann im Text nicht immer von einer speziellen Äußerung abgeleitet werden. Oft kommt sie im Text gar nicht explizit zum Ausdruck. Bezüglich des Begriffs *Handlung* in einem Text ist zu erwähnen, dass sie laut Lüger (1995, 51) sowohl inhaltlich (thematisch) als auch intentional begriffen werden kann. Hebt man den intentionalen Aspekt der Handlung hervor, so kann man von einer *Textintention* sprechen. Damit wird eine solche Intention gemeint, die einem Text insgesamt zuzuschreiben ist. Sie weist also darauf hin, was der Textautor mit seinem Text hinsichtlich des Empfängers tut, welche kommunikative Rolle dem Text in seinem Kontext gegeben wird. (Lüger 1995, 51, 62-63.)

Zur genaueren Charakterisierung von Intentionen verwendet Lüger den Begriff *Grundintention* bzw. *Intentionstyp*, der sich aus der Verallgemeinerung text- und situationsspezifischer Faktoren ergibt. Als Beispiel für den Intentionstyp kann *Auffordern* angesehen werden, anhand dessen etwa eine *Textklasse* charakterisiert wird (etwa *auffordernde Texte*). Spezifizieren wir die Intention noch, können wir *Appellieren* als ein Spezialfall von *Auffordern* bezeichnen. (Lüger, 1995, 64.)

### **3.3 Journalistische Textklassen und Textsorten**

Wie Lüger (1995, 65) feststellt, sind in Presstexten viele medienbedingte Gemeinsamkeiten zu erkennen, aber trotzdem bilden sie eine in vielerlei Hinsicht heterogene Gruppe von Texten. Zur Klassifizierung dieser Vielfalt verwendet Lüger ein kombiniertes Verfahren, indem er einerseits eine deduktive, andererseits eine induktive Vorgehensweise benutzt. In einer *deduktiv* orientierten Vorgehensweise ist der Ausgangspunkt ein globales Modell, aus dem weitere Unterscheidungsmerkmale abgeleitet werden und so eine möglichst systematische und umfassende Typologie erzielt wird. Mit einem *induktiven* Vorgehen dagegen versucht man, bestimmte Gliederungsprinzipien von der Textebene aus zu entwickeln und dadurch die spezifischen Merkmale des Untersuchungsgegenstandes näher zu betrachten. Induktiv ist die Methode Lügers in dem Sinne zu nennen, dass die Typologisierungsfaktoren nicht einem vorgegebenen globalen Funktions- oder Intentionskonzept entstammen, sondern auf Beobachtungen an konkreten Pressematerialien basieren. Andererseits geht es bei der Klassifizierung natürlich auch um verschiedene texttheoretische

Grundannahmen, aus welchem Grund man das Verfahren als deduktiv bezeichnen kann. (Lüger 1995, 65-66.)

Das Klassifikationsmodell von Presstexten nach Lüger basiert gerade auf dem *Intentionalitätsfaktor*. Wie schon erwähnt, weist die zugrunde liegende Textintention (oder genauer der Textintentionstyp) darauf hin, welche kommunikative Rolle die betreffenden Texte in ihrem Kontext besitzen und welches Handlungsmuster mit ihrer Äußerung ausgeführt werden kann. Lüger (1995, 66) vertritt die Meinung, dass damit auch die Homogenitätsforderung erfüllt sein dürfte, da mit dem Intentionalitätskriterium zumindest auf dieser Ebene eine einheitliche Basis für die Textklassifikation geschaffen wird. Anhand des Intentionalitätskriteriums unterscheidet Lüger (1995, 66-73) fünf Grundtypen von Presstextklassen: *informationsbetonte*, *meinungsbetonte*, *auffordernde*, *instruierend-anweisende* und *kontaktorientierte Texte*. Von diesen Grundtypen seien die informations- und meinungsbetonten Texte deutlich die zwei üblichsten, aus denen auch das Analysekorpus dieser Arbeit besteht. Bevor ich auf diese zwei Klassen genauer eingehe, behandle ich kurz journalistische Textsorten.

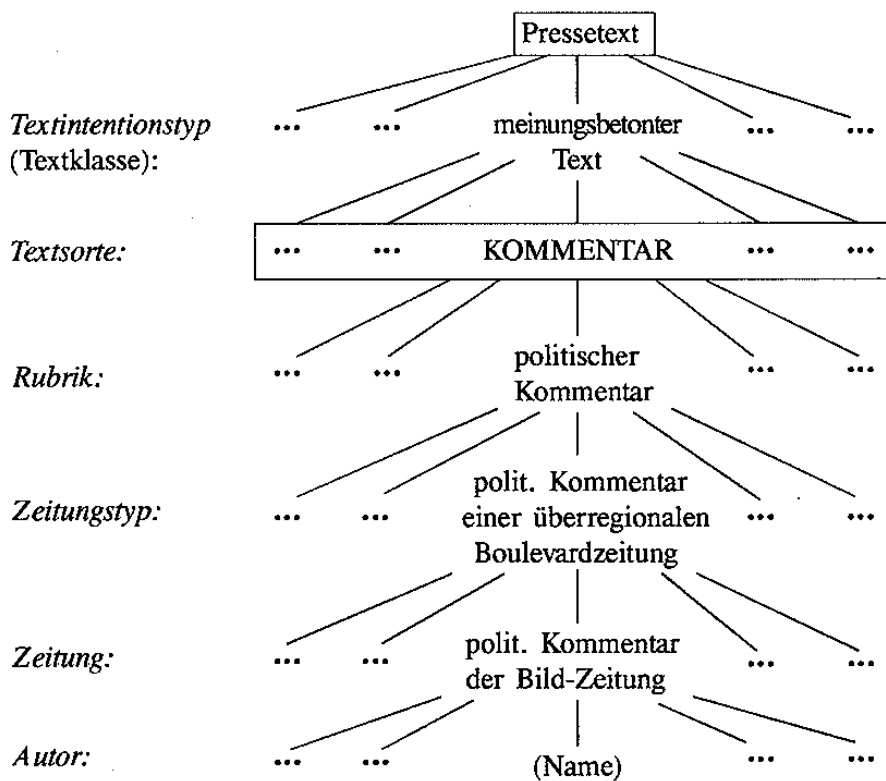
Um die spezifischen sprachlichen Merkmale und verschiedenen Kompositionsmuster der Texte genauer beschreiben zu können, benutzt Lüger (1995, 74) den Begriff von Siegfried J. Schmidt (1969, 65f.), nämlich *Schemata des Informationsumsatzes*. Diese Schemata bzw. *Textsorten* sind häufig stark konventionell festgelegt: es gibt bestimmte Regeln, wie sie zu bilden sind. Die Textsorten zeichnen sich durch verschiedene Charakteristika aus, wie z.B. die Art und die Abfolge von sprachlichen Handlungen, die Textgliederung und durch weitere konstitutive Faktoren wie Zeitbezug oder Textthema. So ist z.B. der Aufbau eines informierenden *Berichts* anders als der eines bewertenden *Kommentars*. (Lüger 1995, 74, 77.) Wie Lüger (1995, 77) noch meint, ist es vielleicht treffender von standardisierten als konventionellen Textmustern zu sprechen. Aufgrund der konkreten Situationsbedingungen ist ja deutlich geworden, dass bestimmte Textsorten für die Verwirklichung bestimmter Intentionen geeignet sind. Sie haben sich als solche im Laufe der Zeit etabliert.

Im Hinblick auf die Charakterisierung von journalistischen Textsorten stellt Lüger (1995, 77) fest, dass neben den Faktoren, die den Text selbst betreffen, wie z.B. die Wortwahl, Textstruktur oder das Thema, auch einige metatextuelle Merkmale zu berücksichtigen sind. Mit den metatextuellen Merkmalen meint Lüger so genannte *Präsignale*, die einen Hinweis darauf geben, als was ein Text zu

betrachten ist. Vor dem eigentlichen Textbeginn stehen etwa *Nachricht*, *Kommentar* oder *Leserbrief*, mit deren Hilfe der Rezipient den Text schon vor der eigentlichen Textlektüre z.B. primär informationsbetont oder meinungsbetont interpretieren kann. Daneben bieten auch Überschriften wichtige Hinweise auf die Art eines Textes. Aber es ist auch eine Tatsache, dass längst nicht alle journalistischen Texte diese metatextuellen Indizien aufweisen. (Lüger 1995, 77-78.)

Im Anschluss an diese Beobachtungen zur Klassifizierung von Presstexten lässt sich noch erwähnen, dass die Zuordnung zu Klassen und Sorten normalerweise problemlos verläuft. Wir als Kommunikationsteilnehmer verfügen ja bezüglich der Strukturierungsprinzipien von Texten über bestimmte Kenntnisse; es gehört zu unserer Intuition in Bezug auf Texte, dass wir sie spontan kategorisieren und beispielsweise als Kommentar oder Wetterbericht erkennen können. (Lüger 1995, 75; vgl. Linke et al. 1996, 248.)

Zuletzt stelle ich das Lügersche Gliederungsschema von Zeitungstexten dar. Das Schema beinhaltet das folgende Gliederungsprinzip: „Vergleichbare Beschreibungen journalistischer Texte erfolgen im jeweiligen Rahmen von Textintentions- und Textsortenzugehörigkeit; alle weiteren Differenzierungen nach Rubrik, Zeitungstyp usw. sind dem nachgeordnet. „ (Lüger 1995, 75-76.)



In den folgenden Abschnitten sollen die Textklassen *informations-* und *meinungsbetonte Texte* und danach die Textsorten *harte Nachricht*, *Bericht*, *Reportage* und *Kommentar* behandelt werden. Bevor darauf eingegangen wird, muss festgestellt werden, dass eine eindeutige Differenzierung zwischen informations- und meinungsbetonten Texten nicht immer möglich ist. In einem vorwiegend informativen Text können Merkmale bewertender Aussagen zumindest implizit vorhanden sein. Auch Brinker (2001, 109) konstatiert, dass die informative Textfunktion zusammen mit der evaluativen Einstellung (etwas gut/schlecht finden) vorkommen kann, wobei der Emittent dem Rezipienten seine Bewertung eines Sachverhalts äußert, ohne aber die Haltung des Rezipienten beeinflussen zu wollen. Bewertende Texte beinhalten auch häufig einen eigenen informativen Teil für die Darstellung des Sachverhalts, auf den sich die bewertenden Stellungnahmen beziehen. Diese und andere textklassen- und textsortenspezifischen Merkmale werden in den nächsten Abschnitten ausführlicher behandelt. (Lüger 1995, 68-69, 102.)



### 3.3.1 Informationsbetonte Texte

Lüger (1995, 66) zufolge besteht die primäre Aufgabe der umfangreichsten Klasse der Presse, nämlich der informationsbetonten Texte, darin, Informationen über Sachverhalte zu vermitteln. Die betreffenden Sachverhalte werden im Allgemeinen als tatsächlich existierende Fakten dargestellt, wobei bewertende Aussagen des Senders meistens fehlen oder zumindest nicht im Vordergrund stehen. Fix & Poethe & Yos (2001, 106, 109) schreiben noch, dass der sachlich-objektive Charakter durch einen möglichst hohen Authentizitätsgrad unterstützt wird: zusammen mit den sog. Realienbezeichnungen, unter denen Fix et al. beispielsweise Eigennamen und Titel verstehen, sei die Redewiedergabe vorhanden, indem Äußerungen kompetenter Personen zum jeweiligen Sachverhalt referiert und zitiert werden. Die Redewiedergabe kann aber auch eine zusätzliche Bedeutung haben: indem der Textautor eine bestimmte Redewiedergabe präsentiert, kann er auf solche Weise dem Rezipienten seine Stellung signalisieren. (Fix & Poethe & Yos 2001, 109.)

Den dominierenden Intentionstyp *Informieren* stellt Lüger (1995, 67) in Form einer Paraphrase dar: „Ein Sender S informiert einen Empfänger E darüber, dass p...“, wobei p den dargestellten Sachverhalt, wie etwa Handlungen oder Ereignisse, repräsentiert. Die vorliegende Informationsart lässt sich meistens schon an der Überschrift erkennen, wie z.B. in *Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan*, auf Deutsch etwa *Finnische Jugendliche können am besten Lesen* (Aamulehti 5.12.01). Die Abfolge der einzelnen Textabschnitte entspricht meistens dem Prinzip, dass zuerst ein zusammenfassender Überblick gegeben wird, wonach speziellere Teilinformationen behandelt werden. Schließlich ist das Ziel der informationsbetonten Texte die Wissensvermittlung, d.h. dass der Empfänger E den vom Sender S informierten Sachverhalt zur Kenntnis nimmt. (Lüger 1995, 53, 66-67; Fix & Poethe & Yos 2001, 106, 109.)

Innerhalb der informationsbetonten Texte kann zwischen verschiedenen Textsorten unterschieden werden: es kann unter anderem von *Meldung*, *harter und weicher Nachricht*, *Bericht* oder von *Reportage* die Rede sein. Es ist jedoch zu beachten, dass die Differenzierung zwischen verschiedenen Formen nicht so einfach ist. Verschiedene Textsorten weisen gemeinsame Merkmale auf, woraus resultiert, dass die Grenzen fließend sein können. Man spricht hier auch von *Mischformen*. (Lüger 1995, 89, 94, 103, 109, 113.) Jedenfalls wird als Nächstes erklärt, wie sich die typischen Merkmale der

informationsbetonten Texte genauer in einigen Textsorten zeigen. Im Folgenden erläutere ich die Textsorten *harte Nachricht*, *Bericht* und *Reportage*.

### 3.3.1.1 Harte Nachricht

Lüger (1995, 94) unterscheidet zunächst zwischen *harter* und *weicher Nachricht*, indem er schreibt, dass sich die *weiche Nachricht* auf die freiere leserwerbende Darstellung von Unglücksfällen o.Ä. konzentriert, während die *harte Nachricht* als „Urzelle“ der Zeitung zu betrachten ist, in der sich am deutlichsten die Informationsaufgabe des Mediums zeigt – nämlich Informationen möglichst knapp, aktuell und sachlich zu vermitteln. Straßner (2000, 75) fügt noch hinzu, dass die *Meldung* häufig mit der *Nachricht*<sup>3</sup> gleichgesetzt wird, dass aber manche Autoren auch den Unterschied zwischen ihnen machen, indem sie die Nachricht für eine etwas ausführlichere Meldung mit Vorgeschichte oder Folgerung halten. Lüger (1995, 94) zufolge sind in der harten Nachricht explizite Bewertungen kaum vorhanden. Im Unterschied zur freieren Darstellung der weichen Nachricht werden die bedeutenden gesellschaftlichen Themen der harten Nachricht nach einem ziemlich festen Prinzip behandelt. Die wichtigste Information ist im Titel und am Anfang des Textes enthalten, im restlichen Teil wird diese Kerninformation mit Hilfe der Zusatzinformationen und Einzelheiten spezifiziert. In der publizistikwissenschaftlichen Literatur ist die Bezeichnung für diese Art der Textbildung *inverted pyramid*. (Lüger 1995, 94-95.)

Um die Verlässlichkeit und Authentizität der Information zu zeigen, werden in der harten Nachricht häufig so genannte Glaubwürdigkeitssignale verwendet. Lüger (1995, 99) schreibt, Beispiele für solche Signale seien eine texteinleitende Nennung der Nachrichtenagentur als Informationsquelle sowie auch die Wiedergabe von Zitaten. Mit den Signalen wird eine möglichst objektive Informationsdarstellung angestrebt und somit auch darauf hingezielt, dass der Leser bereit ist, die Information zu übernehmen.

---

<sup>3</sup> Einige Autoren unterscheiden nicht zwischen harter und weicher Nachricht, sondern benutzen einfach den Begriff

### 3.3.1.2 Bericht

Im Unterschied zur harten Nachricht, unter der eine knappe Informationsvermittlung mit reinen Fakten zu verstehen ist, lässt sich *Bericht* nach Lüger (1995, 109) als eine umfangreichere Textsorte beschreiben. Zwar basiert der Bericht auf dem Informieren über ein Ereignis, Geschehen oder über einen anderen Sachverhalt, aber die Sachverhaltsdarstellung des Berichts kann als noch komplexer, vielfältiger und quantitativ länger charakterisiert werden. (Vgl. auch Burger 2005, 214.) Einige Beispiele für diese umfangreichere Sachverhaltsdarstellung sind Zitate, kommentierende Stellungnahmen oder eingefügte Hintergrundinformationen. Von der Struktur her betrachtet kann man feststellen, dass die Überschriften (Haupt- und Untertitel) des Berichts eine wichtige Rolle spielen. Wie Straßner (2000, 29) schreibt, sollten sie den Inhalt des Beitrags fixieren und zusammenfassen, sein Thema formulieren, aber sie fungieren auch als wichtige Attraktivmacher, die den Leser zum Lesen motivieren. Lüger meint zu den Überschriften, dass es bereits in ihnen deutlich wird, dass in Berichten offensichtlich stärker als in harten Nachrichten darauf ankommt, beim Leser das Interesse an der Lektüre zu wecken. Die eigentliche Sachverhaltsdarstellung, vor allem wenn es sich um die Darstellung eines Ereignisses, eines Geschehens o.Ä. handelt, folgt im Haupttext in der Regel einer temporalen Strukturierung, diese kann aber in sehr flexiblerer Weise gestaltet sein. Zum Beispiel wird mit der Aufteilung des Geschehensablaufs in mehrere Sequenzen und mit Rückblenden versucht, eine dem Leser unterhaltsame Lektüre anzubieten. (Lüger 1995, 109-111; Straßner 2000, 29.)

Bei Berichten sei noch ein Aspekt zu nennen, auf den schon oben im Zusammenhang mit den Mischformen verwiesen wurde. Lüger (1995, 113) schreibt, dass in Berichten auch explizite Bewertungen vorkommen können, und dass demzufolge manche Berichtstexte sich sowohl als informierend als auch meinungsbetont beschreiben lassen. Nach der Ansicht Burgers (2005, 214) kommt der Bericht ohne ein gewisses Maß an interpretativen Aspekten sogar nicht aus. Die Stellungnahmen können dann als „nebenbei“ geäußerte Aussagen betrachtet werden, die der informierenden Textintention jedoch untergeordnet bleiben (Lüger 1995, 113).

---

*Nachricht.* In dieser Arbeit verwende ich die Bezeichnung *harte Nachricht* in Anlehnung an Lüger.

### 3.3.1.3 Reportage

In Anlehnung an Lüger (1995, 113) ist festzustellen, dass die Differenzierung zwischen *Bericht* und *Reportage* einigermaßen problematisch ist, da beide sehr viele Gemeinsamkeiten aufweisen. Aus diesem Grund wird oft einfach nur die gemeinsame Benennung *Bericht* verwendet. Trotzdem ist es bei näherer Betrachtung möglich, einige gerade für die Reportage typische Merkmale zu nennen. Die Handlungsmuster, die auch den Bericht charakterisieren, zeigen sich auch in der Reportage, aber in stark persönlich gefärbter Weise. Die Autorenperspektive ist klar: der Berichtende ist eine Art teilnehmender Beobachter, der mitteilt, was er erlebt hat, welche Rolle er im Berichteten gespielt hat und in welcher Weise er das Berichtete erlebt hat. Der Leser bekommt Information sozusagen aus erster Hand. Genaue Ortsangaben und weitere Informationen zum Ort des geschilderten Geschehens, Stimmungskundgaben sowie auch der Gebrauch des Präsens ermöglichen dem Leser, „gleichsam das Geschehen in unmittelbarer zeitlicher und räumlicher Nähe“ mitzuerleben (Straßner 2000, 84). Zur möglichst authentischen Darstellung werden auch Zitate mit direkter Rede benutzt. Das Ziel ist, den Text anschaulicher und leichter verständlich zu machen, sowie dem Leser eine möglichst attraktive Lektüre zu bieten. (Lüger 1995, 113; Straßner 2000, 84.)

Als Zusammenfassung lässt sich die Auffassung von Ilze Plaude (2005, 144) anführen, die *harte Nachricht*, *Bericht* und *Reportage* auf einer Skala angeordnet hat. An einem Ende steht die möglichst knappe Darstellung einer harten Nachricht und am anderen Ende die Reportage mit ihrer Augenzeugenperspektive. Der Bericht könnte laut Plaude in die Mitte der Skala eingeordnet werden, da es im Bericht vor allem um die sachliche Darstellung geht wie in der harten Nachricht, aber die persönliche Sichtweise des Autors auch dabei ist. Sie ist nicht offenbar, kann aber in einigen Textpassagen durchaus ausgedrückt werden. (Plaude 2005, 144.)

### 3.3.2 Meinungsbetonte Texte

#### 3.3.2.1 Merkmale der meinungsbetonten Texte

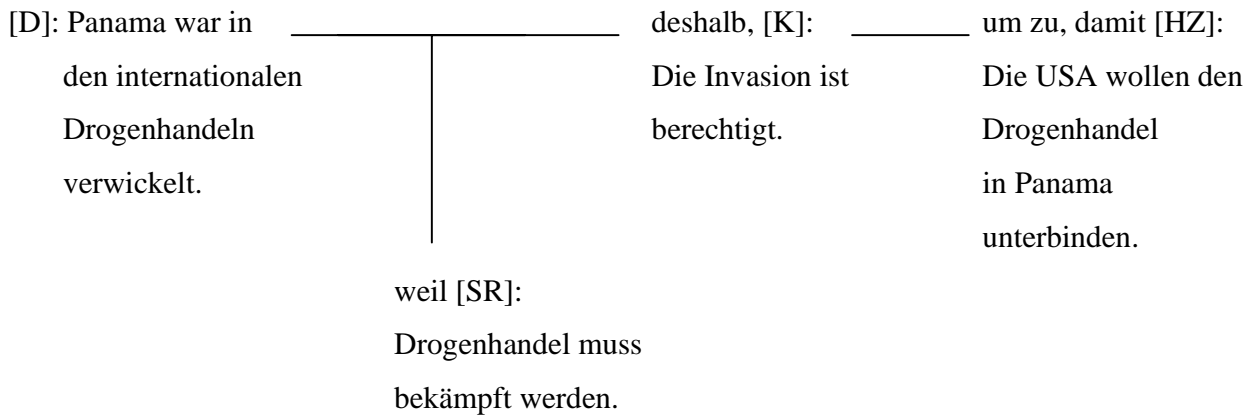
Anders als in den oben beschriebenen informationsbetonten Texten, wie *harter Nachricht*, *Bericht* oder *Reportage*, wird in den meinungsbetonten Texten ein bestimmter Sachverhalt kommentiert. Der dominierende Intentionstyp der meinungsbetonten Texte lässt sich *Bewerten* oder *Evaluieren* nennen. Sandig (2006, 249-250) schreibt, dass *Bewerten* in der Regel vielfältig und komplex ist, denn mit dem Bewerten sind häufig andere stilistische Handlungsmuster verbunden. Beispielsweise hängen *Bewerten* und *Emotionalisieren* häufig zusammen. Für das Bewerten ist laut Lüger (1995, 67) im Großen und Ganzen charakteristisch, dass der Textautor ein bestimmtes Bewertungsprädikat verwendet und auf solche Weise signalisiert, wie er einem Bewertungsgegenstand (z.B. ein Ereignis oder eine Handlungsweise) entgegensteht. Als Beispiel stelle ich einen Satz aus meinem Korpus dar: *Die Debatten ... sind jedoch Scheingefechte („Vernachlässigte Grundschule“, Frankfurter Allgemeine Zeitung 22.2.2002)*. Wie auch bei den informativen Texten, weist schon die Überschrift eines meinungsbetonten Textes darauf hin, in welcher Weise die Sachverhalte dargestellt werden. Darüber hinaus sei noch die *Bewertungsdimension* zu berücksichtigen, nach der ein Sachverhalt bewertet wird. Die Bewertung kann zunächst auf der politischen Angemessenheit oder der Einschätzung der Durchführbarkeit (*es wird kaum möglich sein, dass...*) basieren. Dazu ist es möglich, den Sachverhalt nach der moralischen oder ästhetischen Qualität (*es war unverantwortlich, x zu tun*), nach der Relevanz, der Nützlichkeit für den Adressaten oder für bestimmte soziale Gruppen (*es ist wichtig vor allem...*) oder schließlich nach der Quantität (*x zog sich länger hin als erwartet*) zu bewerten. Das Ziel ist, dass der Adressat erfahren soll, wie ein Sachverhalt zu interpretieren ist und wie man ihn aus der Sicht des Mediums oder Autors beurteilt. Es ist zu bemerken, dass eine Bewertung nicht nur zur Kenntnis genommen, sondern auch anerkannt, vom Empfänger übernommen werden soll. Lüger unterteilt die meinungsbetonten Texte in vier Textsorten: *Kommentar*, *Glosse*, *Kritik* und *Meinungsinterview*. Von diesen Textsorten soll in meiner Arbeit der *Kommentar* im Folgenden behandelt werden. (Lüger 1995, 67-69.)

### 3.3.2.2 Kommentar als meinungsbetonter Text

Eine wichtige Funktion des *Kommentars* besteht nach Lüger (1995, 126) darin, Tagesereignisse und Zeitströmungen unabhängig zu interpretieren und erläutern. Dabei wird in der Regel darauf hingezielt, dem Adressaten die Einstellungen des Autors oder des Mediums zu übermitteln. Der Adressat sollte von diesen Aussagen überzeugt sein, so dass er möglicherweise auch seine eigenen Meinungen ändert. Bei *Kommentaren* wird meistens davon ausgegangen, dass ein Sachverhalt, eine Position oder eine Handlung problematisiert wird. Bei der Behandlung dieses Sachverhalts bringt der Autor, der namentlich gekennzeichnet wird, seine bewertende Einstellung zum Ausdruck und versucht mit Hilfe der Rechtfertigung und Begründung die Gültigkeit seiner Gedanken zu beweisen. Diese Sachverhaltsbewertung lässt sich, so Lüger (1995, 128), als die dominierende Handlung betrachten. Rechtfertigungen und Begründungen fungieren als subsidiäre Handlungen, die dazu beitragen, dass die Bewertung akzeptiert und damit das Ziel erreicht wird. Die Bewertung mit ihren Rechtfertigungen und Begründungen bildet *den argumentativen Kern*. Entscheidend für Kommentare ist gerade die argumentative Textstruktur. (Lüger 1995, 126, 128.)

Für die Untersuchung der argumentativen Struktur verwendet Lüger als Basis das Argumentationsmodell von Stephen Toulmin (1958). Das Toulminsche Argumentationsschema wird in Abschnitt 4.5.4. in Zusammenhang mit der *argumentativen Themenentfaltung* ausführlicher dargestellt und deswegen wird es hier nur in groben Zügen behandelt: in der Argumentation wird eine *Behauptung* bzw. *Konklusion* (K) geäußert (bei Toulmin *claim*), die mit Hilfe bestimmter *Daten* (D; *data*) begründet wird. Da die Daten möglicherweise nicht ausreichen, den Rezipienten von der Geltung der Behauptung zu überzeugen, wird eine allgemeine hypothetische Aussage, eine sog. Schlussregel (SR; *warrant*) hinzugefügt. Diesem *argumentativen Kern* gehört nach der Ansicht Lügers noch eine weitere wichtige Komponente an, nämlich das *Handlungsziel* (HZ): eine Behauptung bzw. Konklusion wird nicht nur durch bestimmte Daten und Schlussregel begründet, sondern auch durch die Angabe des Handlungsziels. (Vgl. Lüger 1995, 127-128; Toulmin 1958, 97-98.)

Das um das Handlungsziel erweiterte argumentative Schema kann anhand des folgenden Beispiels dargestellt werden (Lüger 1995, 128):



Lüger ist der Ansicht (1995, 128), das Toulminsche Schema sei gut geeignet, die Ableitung von Thesen zu veranschaulichen. Vor allem berücksichtige es die Voraussetzungen der Argumentation, die im Text nicht explizit ausgedrückt werden, wie etwa die *Schlussregel*.

Die Textsorte *Kommentar* wird nach Lüger (1995, 132) weiterhin durch eine *Orientierung über den zugrunde liegenden Sachverhalt* charakterisiert. Der Adressat soll darüber im Bilde sein, worauf sich die Bewertung bezieht. Obwohl der Autor aufgrund des Aktualitätszusammenhangs ein gewisses Vorinformationsniveau voraussetzt, wird in diesem informativen Teil, oder in der sog. Berichterstattung, Information über den zu bewertenden Gegenstand bzw. über das zu bewertende Ereignis kurz gegeben. Jedoch besteht der Unterschied zu *Nachricht*, *Bericht* oder zu anderen informationsbetonten Texten darin, dass die Informationsdarstellung eher selektiv je nach der zu vermittelnden Position realisiert wird. Dieser von Lüger beschriebene informative Teil ist mit der Brinkerschen Bezeichnung *Einbettung* zu vergleichen, die in Zusammenhang mit der argumentativen Themenentfaltung behandelt werden soll. Ferner ist es beim Kommentar möglich, dass der Autor auch die Position eines Opponenten darstellt und sie dann argumentativ widerlegt, um die eigenen bewertenden Aussagen zu stärken. Diese *Präsentation einer Gegenposition* nennt Lüger eine *zweiseitige Argumentation*. (Lüger 1995, 129-130, 132.)

Schließlich sind auch einige gerade für einen Kommentar charakteristische sprachliche Merkmale zu erwähnen. Diese Merkmale betreffen u.a. das sog. *delectare-Prinzip*, mit dem man die Bemühungen meint, die auf Lesewerbung abzielen und den Text attraktiver für den Leser macht. Dieses Prinzip zeigt sich vor allem in Kommentartiteln, die Hinweise auf den vorliegenden Intentionstyp geben (in diesem Fall auf einen meinungsbetonten Text). Dazu spornen sie zum Lesen an, da sie semantisch nicht eindeutig sind und des Kontexts bedürfen. (Lüger 1995, 135.) Bei Kommentartiteln werden häufig auch z.B. Sprichwörter, idiomatische Verwendungen oder deren Variation benutzt, wie auch ein Kommentartitel aus meinem Korpus zeigt: *Behlers Flucht nach vorn* (*Süddeutsche Zeitung*, 19.3.2002). Im Großen und Ganzen sind die sprachlichen Mittel, mit denen der Intentionstyp *Bewerten* signalisiert wird, recht vielfältig. Bewertungen werden in Kommentaren durch ausdrucksvolle Adjektive (*gespannt, entscheidend, hervorragend*), hervorhebende Adverbien (*wieder, einzig*), bildhafte Ausdrücke (*...lastet schwer auf dem anderen deutschen Staat*) oder Phraseologismen oder deren Abwandlungen (*sich im Aufwind befinden*) sichtbar, um nur einige Mittel zu nennen. (Lüger 1995, 134-136.)

## **4 THEMA UND THEMENENTFALTUNG**

In diesem Abschnitt wird der Schwerpunkt auf *Thema* und *Themenentfaltung* gelegt. Zuerst stelle ich einige Definitionen des Themenbegriffs dar, wonach ich auf die Auffassung Klaus Brinkers (2001) eingehe. In dieser Arbeit stütze ich mich gerade auf die Brinkersche Definition, nach der *Thema* als textbezogen, als *Kern des Textinhalts*, anzusehen ist. Im Anschluss daran soll die Bestimmung des Themas bzw. der Themen in einem Text beschrieben sowie *Themenentfaltung* erläutert werden. Dies geschieht wiederum unter Anknüpfung an Brinker (2001). Schließlich werden Grundformen der thematischen Entfaltung in Anlehnung an Brinker und Barbara Sandig (2006) behandelt.

### **4.1 Zum Begriff *Thema***

Adamzik (2004, 119) schreibt hinsichtlich des *Themas*, es sei überraschend, dass man innerhalb der Linguistik *Thema* für so einen selbstverständlichen Begriff gehalten hat, dass die Definition dieses



Begriffs häufig im Hintergrund geblieben ist. Anstatt den Begriff weiter zu erläutern, stütze man sich einfach mehr oder weniger offen auf das *Alltagsverständnis* des Begriffs, mit dem der *Gegenstand* eines Textes, Gesprächs o.Ä. gemeint ist, wie etwa *Thema* eines Buches. Adamzik ist der Ansicht, dem Gedanken Hellwigs sei zuzustimmen: „Der Begriff des Themas ist eine der in der Linguistik bisher am meisten verkannten Größen“ (Hellwig 1984, 14; zitiert nach Adamzik 2004, 119). Trotz der häufigen alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs kommen in der Linguistik auch verschiedene Themendefinitionen vor. Zu Beginn dieses Abschnitts stelle ich einige von diesen Definitionen kurz dar, wonach ich die Auffassung Brinkers (2001) behandle.

Als bekannte satzbezogene Definition gilt die Konzeption von Vilém Mathesius in der Prager Schule, nämlich die Thema-Rhema-Gliederung oder auch *Funktionelle Satzperspektive* genannt. Nach diesem Konzept lassen sich in einem Satz zwei Teile ihrem „Mitteilungswert“ entsprechend unterscheiden: *Thema* bedeutet „das der Mitteilung zugrunde liegende“, d.h. das, worüber etwas gesprochen wird, während *Rhema* als „Mitteilungskern“ betrachtet wird, d.h. das, was über das Thema gesprochen wird. (Gülich & Raible 1977, 61-62.)

Laut Brinker (2001, 49) hat F. Daneš dieses satzorientierte Konzept in den 60er Jahren weiterentwickelt, indem er versucht hat, das Thema-Rhema-Paar auf die Analyse von Texten auszuweiten. Daneš hat sich gerade für die Textstruktur interessiert, indem er einen Text als eine Art Themenkomplex ansieht. Die Themen sind hierarchisch geordnet und ihre Beziehungen zu Textabschnitten, zum Textganzen und zur Situation sind vielfältig. *Thema* bedeutet das, worüber etwas geäußert wird, d.h., es geht um die bekannte, vorgegebene oder aus der Situation ableitbare Information. Mit dem *Rhema* wird dagegen das gemeint, was über das Thema gesagt wird, also die neue, nicht aus dem Text ableitbare Information. Dieses Netz von Beziehungen nennt Daneš die *thematische Progression*, die er in verschiedene Progressionstypen einteilt. Adamzik (2004, 119) hat zusammenfassend einige Grundtypen der thematischen Progression folgendermaßen beschrieben: bei der linearen Progression wird das Rhema eines Satzes jeweils zum Thema im nächsten Satz, bei einem durchlaufenden Thema ist das Thema in allen Sätzen gleich und bei der Progression mit abgeleiteten Themen wird ein Hyperthema in Unterthemen gegliedert. Brinker (2001, 51) hebt jedoch die Problematik bezüglich dieses Thema-Rhema-Konzepts von Daneš hervor. Er schreibt, es sei schwierig, das Thema und Rhema voneinander abzugrenzen, da es keine eindeutigen Definitionskriterien gibt.

Darüber hinaus sei der Themenbegriff auch einigermaßen unklar, weil er einerseits als semantisch (als Basis der Aussage), andererseits als kommunikativ-pragmatisch (als bekannte Information) betrachtet wird. Schließlich sei es Daneš nach Brinkers Auffassung nicht gelungen, den Themenbegriff von der Satzebene auf die Textebene zu erweitern: die einzelnen Satzthemen haben nicht direkt mit dem zu tun, was intuitiv für das Textthema gehalten wird. Aus diesen Gründen bestehe die Notwendigkeit für eine andere Themadefinition. (Brinker 2001, 49-51; Adamzik 2004, 119-120.)

Eine weitere Definition des Themenbegriffs hat u.a. Teun A. van Dijk (1980) im Rahmen der Erzähltextanalyse vorgeschlagen. Sein Ansatz basiert neben anderen verschiedenen texttheoretischen Ansätzen auf der Generativen Transformationsgrammatik mit ihrer Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenstruktur. Nach dem Modell van Dijks gibt es in einem Text eine semantische Texttiefenstruktur, eine *Makrostruktur*, die die *globale Bedeutung* des Textes repräsentiert: sie bestimmt die semantischen Repräsentationen der Sätze und die zwischen ihnen bestehenden Relationen. Man könnte die Makrostruktur sozusagen das Thema des Textes nennen. Die Makrostruktur lässt sich aus der Textoberfläche mit sog. *Makroregeln*, Operationen der semantischen Informationsreduktion, generieren. Einige Beispiele für die Makroregeln sind *Auslassen*, *Selektieren*, *Generalisieren* und *Integrieren*. Die Auffassung van Dijks, dass in einem Text eine semantisch-thematische Basis vorhanden ist, könnte, wie Brinker (2001, 54) meint, durchaus plausibel sein. Sie entspreche wohl unserem alltagssprachlichen Themenkonzept, zu dessen Stützung einige Bemerkungen erwähnt werden können: wir können Texte in einer Kurzfassung zusammenfassen, wir können über ein und dasselbe Thema verschiedene Texte produzieren und wir können auch sagen, dass ein Roman oder ein Film dasselbe Thema behandelt. Sonst hat man viel Kritik am Modell van Dijks ausgeübt, da es offen bleibt, wie die Makroregeln praktisch anzuwenden sind. Auch die Form und Ableitung der Makrostruktur sei einigermaßen unklar geblieben. (Vgl. Brinker 2001, 52-54; Adamzik 2004, 129-130.)

Das von Zifonun & Hoffmann & Strecker (1997, 508) verwendete Themenkonzept befindet sich zwischen den satz- und textbezogenen Definitionen, denn es ist nicht als rein satzorientiert wie die traditionelle Thema-Rhema-Diskussion zu betrachten, sondern bezieht sich auf die größeren Einheiten von Text und Diskurs. Es unterscheidet sich aber auch von den textorientierten Themenbegriffen, da Zifonun et al. den Themenbegriff gegenüber der Redeweise von Text- bzw. Diskursthema enger und

sprachnäher definieren wollen. Unter einem Thema verstehen sie „den kommunikativ konstituierten Gegenstand oder Sachverhalt, über den in einem Diskurs oder Text(-abschnitt) fortlaufend etwas gesagt wird“. Ein Rhema dagegen bedeutet, „was an einer bestimmten Stelle von Text oder Diskurs über ein Thema gesagt wird“. (Zifonun et al. 1997, 509, 511.) Das heißt, das Thema könnte als „inhaltliches Grundgerüst von Text oder Diskurs“ angesehen werden, das nicht mit einer bestimmten Äußerung gleichzusetzen sei. Das Rhema dagegen bedeutet „das lokale, auf die einzelne Äußerung beschränkte Gegenstück“. (a.a.O., 511.) Zifonun et al. wollen die Dynamik von Text mit einbeziehen, indem sie der Auffassung sind, dass ein Thema innerhalb eines Textes fortgeführt und entwickelt wird. Die Realisierung sei aber unmittelbar an eine Abfolge sprachlicher Ausdrücke, d.h. an eine Thema-Rhema-Einheit, gebunden und es wird nicht versucht, eine inhaltlich übergreifende Zusammenfassung als *Thema* zu gewinnen. (Zifonun & Hoffmann & Strecker 1997, 508-509, 511, 536.)

Einen textorientierten Themenbegriff hat Adamzik (2004, 120) zufolge unter anderem Lötscher (1987, 77-78) verwendet, und zwar so, dass er eine Differenzierung zwischen *speziellen Themenbegriffen* macht. Er beschreibt das Thema erstens als zentralen Gegenstand, zweitens als Informationskern und drittens als Problemstellung – je nachdem, um was für einen Texttyp es sich handelt. In deskriptiven Texten versteht Lötscher unter Thema einen Gegenstand, in narrativen Texten bedeutet Thema den Inhaltskern und zu argumentativen Texten passt die Problemstellungstheorie besonders gut. Diese Auffassung Lötschers hat zum Teil Gemeinsames mit dem Themenbegriff von Brinker, denn die beiden Definitionen lassen sich vor allen Dingen als textbezogen betrachten und außerdem definiert Brinker das Thema auch als Kern des Textinhalts. Der Unterschied zu Lötscher besteht darin, dass Brinker nur einen Themenbegriff benutzt, unterscheidet aber dann unterschiedliche Themenentfaltungstypen, die jeweils unterschiedliche Textsorten charakterisieren. Wie ich schon oben erwähnt habe, stütze ich mich in dieser Arbeit auf die Auffassung Brinkers. Auf seine Themadefinition und auf die verschiedenen Themenentfaltungsformen werde ich als Nächstes eingehen. Ich möchte hier noch darauf hinweisen, dass ich im Folgenden mit dem Wort *Thema* gerade den von Brinker benutzten Themenbegriff meine, wenn sonst kein anderer Autor oder keine andere Quelle erwähnt wird.

## 4.2 Das Brinkersche Themenkonzept – Thema als Kern des Textinhalts

Ganz zu Beginn dieses Abschnitts wurde darauf hingewiesen, dass man in der Linguistik mit dem Begriff *Thema* häufig die alltagssprachliche Bedeutung des Ausdrucks verbindet. Im alltagssprachlichen Gebrauch wird mit dem *Thema* der Gegenstand eines Textes oder eines Gesprächs gemeint, wie etwa das Thema eines Buches oder eines Vortrags. Darüber hinaus bedeutet Thema nicht nur diesen kommunikativen Hauptgegenstand eines Textes, sondern vielfach auch das, was im Text über diesen Gegenstand geäußert wird (vgl. z.B. über ein Thema diskutieren und vom Thema abkommen). Man sagt dann, dass es sich um den Grund- oder Leitgedanken eines Textes handelt. Brinker (2001, 56) geht auch von dieser alltagssprachlichen Verwendung des Wortes aus, indem er in seiner Definition das Thema zunächst als textorientiert betrachtet: das Thema ist an einen Text gebunden und aus einem Text ableitbar. Er kommt dann zur folgenden Definition: der Begriff Thema bedeutet *Kern des Textinhalts*, wobei *Textinhalt* auf den Gedankengang eines Textes hinweist, der sich auf einen oder mehrere Gegenstände (Personen, Sachverhalte, Ereignisse usw.) bezieht. Das Textthema, als Inhaltskern, kommt laut Brinker entweder in einem bestimmten Textsegment zum Ausdruck, wie beispielsweise in der Überschrift, oder es muss aus dem Textinhalt mithilfe eines zusammenfassenden Verfahrens abstrahiert werden. Brinker (2001, 56) zufolge stellt das Textthema dann *die größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts* dar. Sandig (2006, 340) stellt die Auffassung Hellwigs (1984) und Lötschers (1987) vor, nach der das Thema eines Textes schon am Textanfang relativ deutlich werden sollte. Dieses ist nach Sandig besonders bei informierenden Texten der Fall, aber Sandig weist auch darauf hin, dass manche Themenformulierungen die Leser neugierig machen und zum Lesen „verführen“ wollen. Dieses bedeutet also, dass das Thema am Textanfang nicht unbedingt das eigentliche Thema des Textes ist, sondern dass es sich vielleicht erst später im Text erkennen lässt. Deswegen spreche Vieles für die Auffassung Brinkers, nach der das Thema als *Kern des Textinhalts* aus dem Textinhalt zusammenfassend abstrahiert wird. (Brinker 2001, 55-56; Sandig 2006, 340.)

Im nächsten Abschnitt beschäftigen wir uns damit, wie das Thema bzw. Themen eines Textes unter Anknüpfung an Brinker (2001) zu bestimmen sind.

### 4.3 Zur Themenbestimmung

Zunächst ist in Anlehnung an Brinker (2001, 56) bezüglich der Themenbestimmung in einem Text zu betonen, dass es dabei keine mechanische Prozedur gibt, die automatisch zur richtigen Themenbestimmung führen würde, sondern dass die Bestimmung vielmehr auf Interpretation basiert und vom jeweiligen Rezipienten und seinem vom Text gewonnenen Gesamtverständnis abhängt. Dabei spielt die vermutete Intention eine wichtige Rolle, die der Sprecher/Schreiber *nach der Meinung des Hörers/Lesers* verfolgt (siehe auch Abschnitt 3.2 über Intentionen in Zusammenhang mit Presstexten). Obwohl keine einzige richtige Methode zur Themenbestimmung genannt werden kann, können nach Brinker (2001, 57) jedoch einige Prinzipien dargestellt werden. Bei der Bestimmung des Textthemas geht man zunächst vom so genannten Wiederaufnahmeprinzip aus, anhand dessen herauszufinden sei, welche grammatischen Strukturen in verschiedenen Formen wiederaufgenommen werden und auf solche Weise die zentralen Gegenstände eines Textes, d.h. das Textthema bzw. die -themen, aufweisen. Das Prinzip der Wiederaufnahme weist sozusagen auf die andere, „tiefere“ Schicht eines Textes hin, die wir „thematische Textstruktur“ nennen. (Brinker 2001, 45, 56-57.) Das Wiederaufnahmeprinzip wird anschließend kurz erläutert.

#### 4.3.1 Bedeutung der Wiederaufnahmerelation für die thematische Textstruktur

Es ist zunächst zu unterscheiden zwischen expliziter und impliziter Wiederaufnahme. Die *explizite* Wiederaufnahme ist in der Referenzidentität (Bezeichnungsgleichheit) bestimmter sprachlicher Ausdrücke in aufeinanderfolgenden Sätzen eines Textes vorhanden. Ein Wort oder eine Wortgruppe wird durch ein anderes Wort oder durch mehrere andere Wörter in den nachfolgenden Sätzen in Referenzidentität wiederaufgenommen. Die *Referenzidentität* bedeutet, dass sich der wiederaufgenommene Ausdruck und der wiederaufnehmende Ausdruck auf das gleiche außersprachliche Objekt (Referenzträger), wie etwa eine Person, einen Gegenstand, ein Ereignis usw., beziehen. Zur Veranschaulichung stellt Brinker (2001, 28) einige Beispiele dar, die ich hier verkürzt anführe: *Ein Mann war zu Rad unterwegs... Der Mann...* (Wiederaufnahme durch Wiederholung desselben Substantivs), *...der 47-jähriger Düsseldorfer Rechtsanwalt... Der Jurist...* (Wiederaufnahme durch ein Substantiv oder mehrere andere Substantive), *Ein Mann war zu Rad unterwegs... Er* (Wiederaufnahme durch ein Personalpronomen). (Brinker 2001, 27-28.)

In der *impliziten* Wiederaufnahme dagegen existiert zwischen dem wiederaufnehmenden Ausdruck (d.h. einem Substantiv oder einer substantivischen Wortgruppe) und dem wiederaufgenommenen Ausdruck keine Referenzidentität. Die beiden Ausdrücke verweisen auf verschiedene Objekte, also Referenzträger. Brinker (2001, 36) führt ein Beispiel an: *Am 8. November 1940 kam ich in Stockholm an. Vom Bahnhof...* Zwischen diesen Ausdrücken gibt es doch bestimmte Beziehungen, von denen die Teil-von- oder Enthaltenseinsrelation die wichtigste ist. Die Enthaltensrelation kann man unter dem Begriff „semantische Kontiguität“ betrachten, unter dem man die „begriffliche Nähe“ und „inhaltliche Berührung“ versteht (z.B. *Bahnhof* ist in *Stadt* enthalten). Die implizite Wiederaufnahme kann in explizite umgewandelt werden, indem man einen Zwischensatz einfügt, wie etwa: *Am 8. November 1940 kam ich in Stockholm an. (Dort gab es einen Bahnhof). Vom Bahnhof...* Es ist zu bemerken, dass die implizite Wiederaufnahme zur Sprachkompetenz der Hörer und Leser gehört, so dass man z. B. das Merkmal *Bahnhof* ohne weiteres als mit dem Begriff *Stadt* zusammengehörend betrachtet. (Brinker 2001, 36-37.)

Das Prinzip der Wiederaufnahme wurde laut Brinker (2001, 40) in den Anfängen der Textlinguistik für besonders konstitutiv für die Textkohärenz<sup>4</sup> gehalten, d.h. dafür, dass eine Folge von Sätzen als Text verstanden wird. Brinker (2001, 46) bemerkt jedoch dazu, die Bedeutung der Wiederaufnahme für die Kohärenz bestehe vor allem darin, dass die Einheitlichkeit des Textgegenstandes (sozusagen das Thema) sprachlich zum Ausdruck kommt. Er ist der Überzeugung, dass es vielmehr gerade die thematische Orientierung ist, anhand derer ein Text als kohärent betrachtet wird. Im Großen und Ganzen sei die Kohärenz aber ein komplexes Konzept, in dem sich verschiedene Aspekte verbinden (wie z.B. kognitive und pragmatische). Auf die Textkohärenz an sich wird im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht eingegangen. (Vgl. Brinker 2001, 40-46.)

---

<sup>4</sup> Einige textlinguistische Autoren unterscheiden zwischen „Kohäsion“ und „Kohärenz“, wenn sie einerseits die Verknüpfung der Oberflächenelemente des Textes durch bestimmte grammatische Mittel meinen (Kohäsion). Andererseits ist die Rede von größeren Zusammenhängen, die die Rezipienten mittels des Textes und des Sprach- und Weltwissens herstellen (Kohärenz). Brinker macht diesen Unterschied nicht, sondern benutzt ein umfassendes Kohärenzkonzept, das verschiedene Aspekte (z.B. grammatische, thematische, pragmatische und kognitive) beinhaltet. (Brinker 2001, 18; vgl. Adamzik 2006, 363.)

#### 4.3.2 Zur Differenzierung zwischen Themen von unterschiedlicher Relevanz

Texte sind aber selten, wie u.a. Zifonun & Hoffmann & Strecker (1997, 510) konstatieren, thematisch einfach. Sie sind in der Regel komplex, was heißt, dass in einem Text mehrere Themen vorhanden sind, die unterschiedlich behandelt werden. Brinker (2001, 57) fügt hinzu, dass die Themen sich jeweils in der thematischen Relevanz unterscheiden, so dass eine Art Themenhierarchie entsteht. Neben dem oben behandelten Wiederaufnahmeprinzip, das auf die zentralen Textgegenstände, d.h. das Textthema bzw. die -themen hinweist, sollen also andere Prinzipien zur Verfügung gestellt werden, um die unterschiedlich relevanten Themen voneinander unterscheiden zu können. Diese Differenzierung macht Brinker (2001, 57) durch zwei Prinzipien, durch das *Ableitbarkeits-* oder das *Kompatibilitätsprinzip*. Nach dem *Ableitbarkeitsprinzip* versteht er unter dem Hauptthema das Thema, aus dem sich die anderen Textthemen am deutlichsten für unser Textverständnis „ableiten“ lassen. Diese anderen Themen werden Teilthemen genannt, da sie sozusagen als thematische Komponenten des Hauptthemas verstanden werden. Zur Veranschaulichung dieses Prinzips führe ich ein Beispiel Brinkers (2001, 58) an. Es handelt sich um eine Zeitungsnachricht mit dem Titel *Zimmer ausgebrannt*. Nach der Textanalyse von Brinker, die zeigen soll, welche Ausdrücke am häufigsten wiederaufgenommen werden, ergibt sich, dass die Lexeme *Feuerwehr* und *Wohnung* die zentralen Textgegenstände (dominierende Referenzträger) sind. Von diesen zentralen Gegenständen ausgehend lässt sich feststellen, dass *Wohnungsbrand* das Hauptthema des Textes ist, da andere Themen, die Teilthemen, am deutlichsten aus ihm abgeleitet werden können. Im Brinkerschen Beispiel stellen sich dementsprechend als Teilthemen *Bekämpfung des Brandes durch die Feuerwehr*, *Folgen des Brandes* und *Ursachen des Brandes* dar. Im Anschluss an diese Beobachtungen ist nach Brinker (2001, 59) noch zu beachten, dass die thematische Gliederung in der Wiederaufnahmestruktur nur bis zu einem gewissen Grade, aber in keiner 1:1-Beziehung, sichtbar wird. Statt einzelner Ausdrücke als Referenzträger muss man das Thema als auf einen ganzen Text bezogen berücksichtigen. Die thematische Analyse geht, wie früher konstatiert, vor allem von einem Gesamtverständnis des Textes aus, wobei die Interpretation des jeweiligen Rezipienten eine entscheidende Rolle spielt. (Zifonun & Hoffman & Strecker 1997, 510; Brinker 2001, 57-59, 62.)

Das *Kompatibilitätsprinzip* geht von der Annahme aus, dass das Thema und die kommunikative Funktion des Textes in Verbindung stehen. Als Hauptthema wird dasjenige Thema angesehen, das sich am besten mit der aufgrund einer textpragmatischen Analyse ermittelten Textfunktion verträgt.

(Brinker 2001, 57.) Brinker (2001, 107) unterscheidet mit Hilfe der Klassifikation von John R. Searle<sup>5</sup> folgende textuelle Grundfunktionen: Informations-, Appell-, Obligations-, Kontakt- und Deklarationsfunktion. Der Begriff Funktion weist auf die im Text mit bestimmten, in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten: der Emittent gibt dem Rezipienten eine Anweisung, als was dieser den Text insgesamt auffassen soll. (Vgl. auch *Handlung* und *Intention* bei Lüger, siehe Abschnitt 3.2). Dieses Prinzip lässt sich an einem Beispiel Brinkers (2001, 60) veranschaulichen: in einem Werbetext, der für *Nivea-Milk* wirbt, ergeben sich nach der thematischen Analyse praktisch zwei Themen. Das eine Thema lautet *Für Hautpflege gibt es nichts Besseres als Nivea milk* und das andere *Hautpflege mit Nivea milk macht Spaß*. Im Vergleich zum ersten Textbeispiel *Wohnungsbrand*, in dem zwischen dem Hauptthema und den Teilthemen anhand des Ableitbarkeitsprinzips unterschieden werden konnte, passt in diesem Fall das Kompatibilitätsprinzip besser, denn logisch gesehen stehen ja beide Themen nebeneinander (in beiden ist der thematische Schlüsselbegriff *Pflege*). Man kommt zu dem Resultat, dass das Thema *Für Hautpflege gibt es nichts Besseres als Nivea milk* als Hauptthema und das Thema *Hautpflege mit Nivea milk macht Spaß* dementsprechend als Nebenthema angesehen werden können. Das erste Thema spricht nämlich kräftiger für das Produkt und steht dann in unmittelbarer Verbindung mit der Kaufaufforderung bzw. Kaufempfehlung (d.h. der Appellfunktion) als das zweite. (Brinker 2001, 57, 60-61, 95, 107.)

Wie Brinker (2001, 59) noch meint, sei es bezüglich der Themenbestimmung nicht immer eindeutig, welche Angaben zur Themenbestimmung mitgenommen werden sollten. Dieses Problem versucht Brinker zu lösen, indem er mit Hilfe des schon dargestellten Beispieltexes über *Wohnungsbrand* den Rahmen zur Themenformulierung durch textsortenspezifische Merkmale festlegt. Es ist laut Brinker zu beachten, dass der Text das Thema *Wohnungsbrand* behandelt, und gerade der Textsorte *Nachricht* entsprechend als ein bestimmtes, räumlich und zeitlich fixiertes Ereignis. Es geht also um keine allgemeine Information zu diesem Thema, wie etwa eine Aufklärung, die von der Versicherungsgesellschaft gegeben worden ist. Diesen Bemerkungen Brinkers lässt sich entnehmen, dass es hilfreich ist, einen Text zuerst einer Textsorte zuzuordnen, und danach das Thema sowie auch die Form der Themenentfaltung zu bestimmen. Die Themenentfaltung und ihre Grundformen werde ich als Nächstes behandeln.

---

<sup>5</sup> Siehe John R. Searle (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge.



#### 4.4 Zur Themenentfaltung

Brinker (2001, 61) stellt fest, mit dem Ableitbarkeitsprinzip sei eigentlich schon auf den Begriff der Themenentfaltung hingewiesen, der kurz gefasst die gedankliche Ausführung des Themas bedeutet. Stellen wir eine ausführlichere Definition in Anlehnung an Brinker dar:

„Die Entfaltung des Themas zum Gesamthalt des Textes kann als Verknüpfung bzw. Kombination relationaler, logisch-semantic definierter Kategorien beschrieben werden, welche die internen Beziehungen der in den einzelnen Textteilen (Überschrift, Abschnitten, Sätzen usw.) ausgedrückten Teilinhalte bzw. Teilthemen zum thematischen Kern des Textes (dem Textthema) angeben (z.B. Spezifizierung und Begründung usw.). „ (Brinker 2001, 61.)

Von dieser Definition ausgehend stellt Brinker (2001, 61-62) praktisch zwei Schritte dar, durch die die Analyse der thematischen Entfaltung eines Textes stattfindet. Im ersten Schritt wird versucht, den inhaltlichen Beitrag zu ermitteln und möglichst knapp, zum Beispiel in Form einer substantivischen Wortgruppe oder eines sog. Aussagesatzes, zu formulieren. Mit anderen Worten wird versucht, die Themen (d.h. Hauptthema und Teilthemen) im Text deutlich hervorzuheben und möglichst knapp zu formulieren. Danach handelt es sich im zweiten Schritt darum, dass die logisch-semantic Relationen der im ersten Schritt gewonnenen Teilinhalte bzw. Teilthemen zum Textthema bestimmt und kategorial bezeichnet werden. Beispielsweise wird die Verknüpfung von Hauptthema und Teilthemen allgemein als Spezifizierung bezeichnet, während sie z.B. in der argumentativen Themenentfaltung Begründung genannt wird.

Da kommunikative und situative Faktoren (wie zum Beispiel Kommunikationsintention oder Art der Sender-Rezipient-Beziehung) die Themenentfaltung steuern, kann ein Thema im Grunde genommen jeweils unterschiedlich entfaltet werden. Darüber hinaus werden in vielerlei Texten unterschiedliche Themen behandelt und außerdem können innerhalb eines Textes mehrere Themen vorhanden sein. Die Entfaltungsmöglichkeiten sind also reich. (Brinker 2001, 61-62, 64.) Unter Anknüpfung an Brinker (2001, 64) können wir praktisch eine Reihe von Grundformen der thematischen Entfaltung beschreiben. Von ihnen sind die *deskriptive* (beschreibende), die *narrative* (erzählende), die *explikative* (erklärende) und die *argumentative* (begründende) Entfaltung eines Themas zum Textinhalt die wichtigsten. Diese Grundformen kommen in den konkreten Texten in vielerlei Kombinationen vor und somit bestimmen sie die thematische Struktur der Texte. Je von der jeweiligen dominierenden

Grundform abhängig spricht man von einer primär deskriptiven, narrativen, explikativen oder argumentativen Textstruktur. (Brinker, 200, 64.) Diese Grundformen der thematischen Entfaltung sollen jetzt erläutert werden.

#### **4.5 Grundformen der thematischen Entfaltung**

Im diesem Abschnitt gehe ich zunächst nach dem Modell Brinkers auf vier Grundformen der thematischen Entfaltung, nämlich auf die *deskriptive*, *narrative*, *explikative* und die *argumentative* Themenentfaltung ein. Die narrative Themenentfaltung behandelt Brinker eigentlich zusammen mit der deskriptiven, aber ich stelle sie hier in einem eigenen Teil dar und ergänze sie durch Gedanken von Sandig (2006). Danach füge ich noch zwei andere Typen der Themenentfaltung in Anlehnung an Sandig (2006) hinzu, nämlich die *dialogische* und „*unernste*“ Themenentfaltung.

##### **4.5.1 Deskriptive Themenentfaltung**

Jeweils von der Art des Themas abhängig, kann auch die deskriptive Themenentfaltung einigermaßen variieren. Das Thema kann entweder einen einmaligen Vorgang oder ein historisches Ereignis, einen als wiederholbar dargestellten Prozess oder ein Lebewesen/einen Gegenstand behandeln. Wenn das Thema ein einmaliges Ereignis betrifft, orientiert sich der thematische Textaufbau am zeitlichen Ablauf des berichteten Geschehens. Im Text bekommen die Fragen *was*, *wie*, *wer*, *wann* und *wo* Antworten. Auch *warum* und *mit welcher Folge* werden möglicherweise, zumindest in längeren Berichten, beantwortet. Es geht dann üblicherweise um einen informativen Text, *Nachricht* oder *Bericht*. Ein als wiederholbar dargestellter Prozess kann z.B. eine Arbeitsbeschreibung sein oder in einem medizinischen Handbuch vorkommen. Ein Text dagegen, der ein Lebewesen thematisiert, kann beispielsweise die Merkmale eines Tiers beschreiben. Der in diesen genannten Beispielen existierenden deskriptiven Themenentfaltung sei gemeinsam, dass das Thema in seinen Komponenten, d.h. Teilthemen, dargestellt und in Raum und Zeit eingeordnet wird. Das Thema wird sozusagen nach der *Spezifizierung* (Aufgliederung) und der *Situierung* (Einordnung) entfaltet. (Brinker, 2001, 65-67.)

Im Großen und Ganzen kennzeichnet die deskriptive Themenentfaltung besonders informative<sup>6</sup> Texte: sie kommt vor allem in Nachrichten, Berichten und Lexikonartikeln vor. Es ist aber möglich, dass sie auch in instruktiven Texten (Gebrauchsanweisung, Arbeitsbeschreibung) und in normativen Texten (Vertrag) zu finden ist. In appellativen Texten, wie etwa in einem Kommentar, wird die deskriptive Themenentfaltung oft zusammen mit der argumentativen Themenentfaltung benutzt, wobei der deskriptive Teil dem Leser die benötigende Information gibt, auf die das Thema (Argumentation) verweist. (Brinker 2001, 69-70.)

Laut Brinker (2001, 68) kann innerhalb der deskriptiven Themenentfaltung genauer zwischen *Berichten* und *Beschreiben* unterschieden werden. Mit einem Hinweis auf Wilhelm Schmidt et al. (1981, 91) lässt sich sagen, dass die Darstellung eines einmaligen Geschehens dem *Berichten* entspricht, während die Darstellung eines Lebewesens, eines unbelebten Dings oder eines Vorgangs, der ein Teil eines Prozesses ist, eher dem *Beschreiben* angehört.

#### **4.5.2 Narrative Themenentfaltung**

Die narrative Themenentfaltung behandelt Brinker (2001, 69) nicht separat, sondern ordnet sie in die deskriptive Themenentfaltung ein. Die narrative Entfaltung des Themas kommt vor allem in Alltagserzählungen vor, wo das Thema durch ein abgeschlossenes, singuläres Ereignis repräsentiert wird. Das Ereignis kann meistens für einigermaßen ungewöhnlich oder sonst interessant gehalten werden und der Erzähler ist daran irgendwie beteiligt. Das Thema ließe sich durch folgende thematische Kategorien entfalten: die *Komplikation* (Darstellung des ungewöhnlichen Ereignisses), die *Resolution* (Auflösung der Komplikation in positiver oder negativer Hinsicht), die *Evaluation* (Bewertungen, emotionale Einschätzungen und Stellungnahmen des Erzählers zum Ereignis) sowie die *Orientierung* (Orts-, Zeit- oder Personenangaben) und die *Koda* („Moral“, Lehren für die Zukunft). (Brinker 2001, 69.)

Sandig (2006, 357) ist der Ansicht, es sei begründet, die narrative Themenentfaltung als eigene Form zu betrachten, weil sie gerade ihre charakteristische Struktur in der Darstellung eines Geschehens habe.

---

<sup>6</sup> Bei Lüger sind die Bezeichnungen für informative, instruktive, normative und appellative Texte informationsbetonte,

Es lassen sich folgende Charakteristika der narrativen Themenentfaltung berücksichtigen, die zum großen Teil mit Brinkers Beschreibung übereinstimmen: das Geschehen wird aus einer Perspektive (eines Teilnehmers, Beobachters oder generalisierten Anderen) dargestellt und im Detail mit direkter Rede nachgebildet, wobei eine überraschende Wendung oder ein überraschender Schluss vorhanden ist. Das „aktualisierende“ Präsens kann auch bei der Darstellung verwendet werden. Darüber hinaus handelt es sich bei der narrativen Themenentfaltung um eine Wertung des Geschehens, die auch emotional sein kann, und es wird schließlich darauf gezielt, die Bewertung(en) mit den Beteiligten zu teilen. Wie Sandig noch feststellt, geht es bei der narrativen Entfaltung nicht immer um die Beschreibung eines singulären Ereignisses, sondern auch um eine Variante des Erzählens, die u.a. „Illustrieren“ (zitiert nach Schwitalla 1991) genannt werden kann: es handelt sich um ein wiederkehrendes, wiederholtes Erleben, das perspektivisch, schrittweise, detailliert und wertend mitgeteilt wird. (Sandig 2006, 357-358, 363.)

#### **4.5.3 Explikative Themenentfaltung**

Die explikative Themenentfaltung charakterisiert vor allem Lehrbücher und wissenschaftliche Texte, d.h. solche Textsorten, die eine Erweiterung des Wissens als Ziel haben. Sie kann häufig zusammen mit der deskriptiven Themenentfaltung auftreten, und die Verbindung mit argumentativen Texten ist auch möglich. Um die explikative Themenentfaltung zu charakterisieren, benutzt Brinker (2001, 70) das bekannte Modell der wissenschaftlichen Erklärung von Hempel und Oppenheim („H-O-Schema“). In diesem Schema wird zwischen *Explanandum* und *Explanans* unterschieden. *Explanandum* oder *das zu Erklärende* entsteht dadurch, dass es aus bestimmten anderen Sachverhalten, also *Explanans*, *das Erklärende*, logisch abgeleitet wird. Das *Explanans* wird wieder in zwei Teile eingeteilt: in die so genannten Anfangs- oder Randbedingungen und die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, woraus als Resultat das durch das *Explanandum* repräsentierte Thema entsteht. Dieses explikative Schema existiert besonders in Alltagstexten, aber auch in manchen wissenschaftlichen Texten häufig nur implizit. Man kann jedoch feststellen, dass es sich um einen Erklärungstext immer dann handelt, wenn die Einteilung in *Explanandum* (was erklärt werden soll) und *Explanans* (die Erklärung) zu erkennen ist. (Brinker 2001, 70-71, 74.)

---

instruierend-anweisende und meinungsbetonte Texte (siehe z.B. Abschnitt 2.2.1 in dieser Arbeit).

#### 4.5.4 Argumentative Themenentfaltung

Unter Anknüpfung an Brinker (2001, 82) ist die argumentative Themenentfaltung vor allem in appellativen (d.h. meinungsbetonten) Texten zu finden, in denen der Autor versucht, den Rezipienten mit Hilfe der Begründung von seiner Sichtweise, seiner Wertung eines Sachverhalts zu überzeugen und ihn möglicherweise zum Handeln zu bewegen. Die argumentative Themenentfaltung kann aber auch in normativen Texten (wie Gerichtsentscheidungen) und in bestimmten informativen Texten (z.B. Rezensionen) vorhanden sein. (Brinker 2001, 82.)

Bei der argumentativen Themenentfaltung stützt sich Brinker (2001, 74) auf das Argumentationsmodell des englischen Philosophen Stephen Toulmin. Das Hauptwerk Toulmins *The Uses of Argument (Der Gebrauch von Argumenten)* wurde in 1958 veröffentlicht. Toulmin (1958, 96, 107) geht in seinem Argumentationsschema vom klassischen *Syllogismus* aus, der traditionell in der Theorie der Logik verwendet wird. Der Syllogismus besteht aus drei Hauptkomponenten: aus einer konkreten Prämisse (propositio minor), einer allgemeingültigen Prämisse (propositio maior) und einer Konklusion. (Vgl. Lüger 1995, 127.) In Anlehnung an Toulmin (1958, 108) lässt sich ein bekanntes Beispiel anführen:

1. Prämisse: Sokrates ist ein Mensch.
  2. Prämisse: Alle Menschen sind sterblich.
- Konklusion: Also ist Sokrates sterblich.

Toulmin beschreibt in seinem Modell jedoch ausführlicher und spezifizierter die verschiedenen Teile der Argumentation als das traditionelle syllogistische Schema (vgl. Summa 1998, 78). Das Toulminsche Modell wurde in 3.3.2.2 bei *Kommentar* kurz angedeutet, aber wird hier ausführlicher behandelt. Nach dem Modell Toulmins (1958, 97-103) besteht die „Anatomie“ einer praktischen Argumentation aus sechs logisch-semantisch definierten Kategorien, die miteinander in Verbindung stehen: wenn der Emittent eine *Behauptung* bzw. *Konklusion* (K; *claim*)<sup>7</sup> äußert, heißt es, sie auch zu begründen. Die Behauptung bzw. Konklusion repräsentiert laut Brinker (2001, 74) also das Textthema. Zur Begründung der Konklusion gibt der Emittent *Daten* (D; *data*) an. Brinker verwendet statt *Daten* die Bezeichnung *Argumente*, die meiner Ansicht nach ein brauchbarer Begriff ist. Will der Emittent noch einen überzeugen, dass er anhand der Daten überhaupt die Behauptung begründen kann, wird die

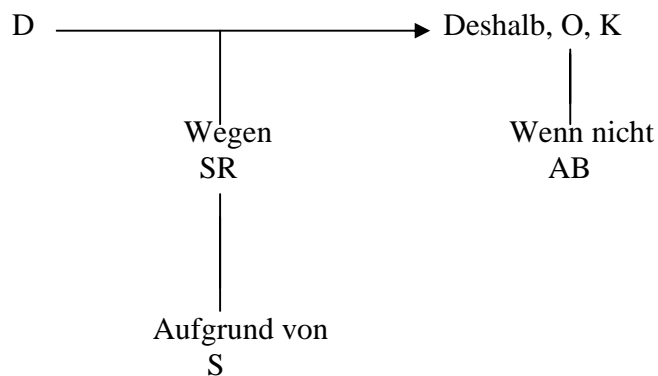
---

<sup>7</sup> Die Termini in Klammern stammen von Toulmin.

so genannte *Schlussregel* (SR; *warrant*) als Rechtfertigung benutzt. Toulmin (1958, 98) beschreibt die Schlussregel als eine „Brücke“, mit der der Schritt von den Daten zur Behauptung gerechtfertigt wird. Diese Schlussregel bedeutet eine allgemeine hypothetische Aussage, die die Form „wenn D, dann K“ hat, oder wie Brinker (2001, 75) expliziter formuliert: „Wenn die Daten x, y, z gegeben sind, dann kann man annehmen, dass C [d.h. K]“. In einer Argumentation kann es vorkommen, dass die gegebenen Daten, Schlussregel und Behauptung nicht ausreichend sind. Dann muss der Emittent den Wahrscheinlichkeitsgrad der Behauptung explizit anhand des so genannten *Modaloperators* (O; *qualifier*) zeigen, wie etwa *wahrscheinlich* oder *vermutlich*. Ferner ist es durch die sog. *Ausnahmebedingung* (AB; *rebuttal*) möglich, die Umstände darzustellen, die die Gültigkeit der Schlussregel einschränken. (Toulmin 1958, 97-101; vgl. auch Brinker 2001, 74-75.)

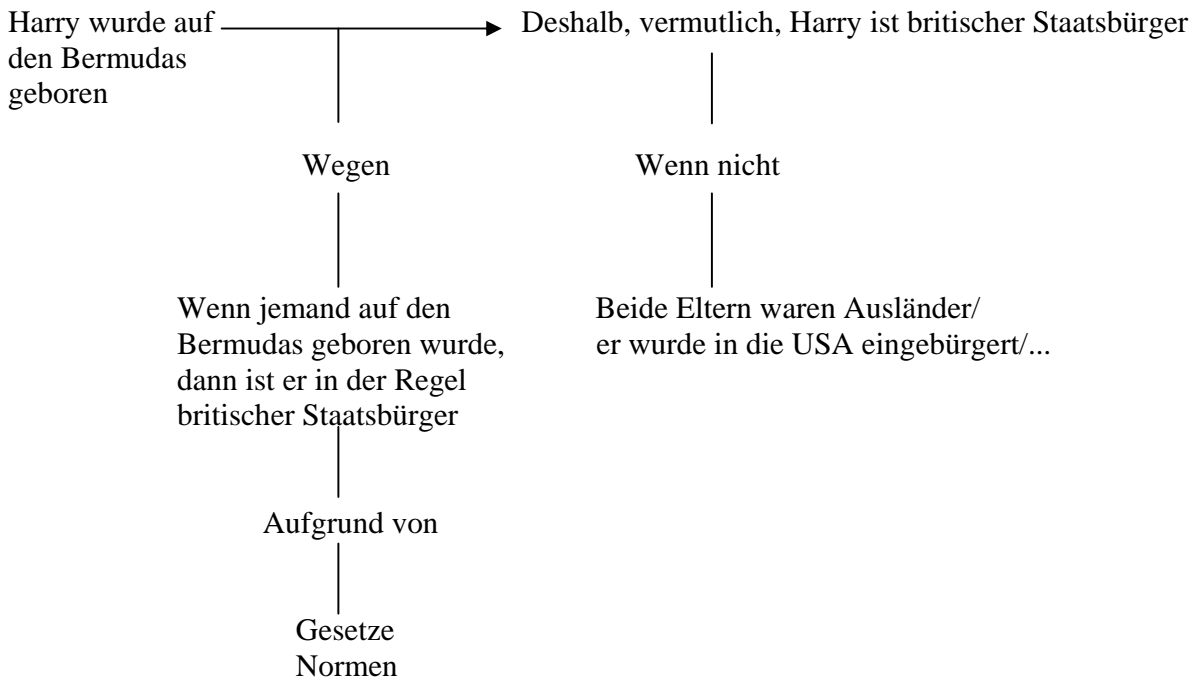
Schließlich kann der Emittent zur Begründung seiner Behauptung Daten und Schlussregel darstellen, sowie auch den Wahrscheinlichkeitsgrad und die relevanten Bedingungen berücksichtigen, aber dennoch die Argumentation verstärken muss. Dieses geschieht durch die *Stützung* (S; *backing*), die die Zulässigkeit der Schlussregel beweist. Unter der Stützung werden beispielsweise Gesetze und Normen verstanden, auf die der Emittent in der Argumentation verweist. (Toulmin 1958, 103-104; vgl. Brinker 2001, 75.)

Das beschriebene Schema sieht graphisch wie folgt aus (Toulmin 1958, 104):



D = Datum, K = Konklusion, SR = Schlussregel, S = Stützung, O = Modaloperator,  
 AB = Ausnahmebedingung

Zur Verdeutlichung des Schemas führt Toulmin ein bekanntes Beispiel an. Dabei wird die Behauptung *Harry ist britischer Staatsbürger, weil er auf Bermudas geboren wurde* mit Hilfe der oben genannten Begriffe in seine Bestandteile zerlegt (Toulmin 1958, 105):



Brinker (2001, 76) zufolge lässt sich sagen, dass Behauptung und Argumente die Basis des argumentativen Textes bilden. Ohne die Angabe der Argumente, die als Begründung für die aufgestellte Behauptung fungieren, bestehe keine Argumentation. Auch die Verbindung von Schlussregel und Stützung mit Behauptung und Argumenten sei wesentlich, obwohl die Schlussregel und Stützung in Alltagssprachlichen argumentativen Texten unbedingt nicht zum Ausdruck kommen. Sie sind implizit vorhanden und müssen in der Argumentationsanalyse explizit gemacht werden. (Brinker 2001, 76.)

Brinker (2001, 80-81) ist noch der Meinung, dass das Toulminsche Schema durch eine weitere Kategorie zu ergänzen sei. In (politischen) Zeitungskommentaren insbesondere können nämlich Textteile vorhanden sein, in denen die Themenentfaltung eher deskriptiv als argumentativ ist und die deswegen beim Toulminschen Argumentationsschema unberücksichtigt bleiben. Es sei also die thematische Kategorie *Einbettung* einzuführen, die z.B. einen Rückblick auf die Geschichte gibt und

die Argumentation in einen bestimmten Zusammenhang einordnet. Beispielsweise wird in einem politischen Kommentar ein Blick auf die Geschichte einer Partei geworfen. Die Argumentation wird durch die Einbettung möglicherweise auch gestützt.

Es ist zuletzt noch eine Kategorie zu erwähnen, auf der die ganze Argumentation eigentlich basiert. Diese Kategorie heißt *Wertbasis* und sie weist auf die Werte hin, die der Autor mit seinen Lesern zu teilen glaubt. Die Wertbasis wird in Kommentaren jedoch nur selten explizit ausgedrückt und sie ist vielmehr sozusagen zwischen den Zeilen zu lesen. (Brinker 2001, 80-81.)

#### **4.5.5 Dialogische und „unernste“ Themenentfaltung**

Laut Sandig (2006, 357) sind die Arten der thematischen Entfaltung auch als stilistische Handlungsmuster zu betrachten, unter denen sie solche Muster versteht, mit denen stilrelevante Teilhandlungen eines Textes durchgeführt werden. Beispiele für stilistische Handlungsmuster seien *Emotionalisieren*, *Generalisieren*, *Ästhetisieren* oder *Dialogisieren*. Sandig (2006, 357) vertritt die Meinung, dass stilistische Handlungsmuster zur Ergänzung der Brinkerschen Formen der thematischen Entfaltung benutzt werden könnten. Hinzuzufügen seien mindestens zwei andere Formen: die *dialogische* und „*unernste*“ *Themenentfaltung*. Wie früher schon erwähnt und wie auch Sandig (ebd.) zeigt, werden in Texten oft mehrere Typen von Themenentfaltung gemischt. Beispielsweise kann eine deskriptive Themenentfaltung durch eine Textpassage mit dialogischer Themenentfaltung unterbrochen werden, oder eine argumentative Themenentfaltung kann sich mit „unernerster“ Themenentfaltung verbinden. Dann lässt sich also sagen, dass die unterschiedlichen Formen einander ergänzen.

Die *dialogische Themenentfaltung* wird benutzt, um monologische, komplexe Handlungen lebendig, interessant oder möglicherweise auch emotional oder leicht lesbar zu machen: die Wirkung hängt davon ab, in welcher Textsorte die dialogische Entfaltung jeweils zum Ausdruck kommt. Bei informationsbetonten Texten, wie etwa in einem Bericht, könnte die Wirkung *interessant oder lebendig machen* sein, während es sich in einem meinungsbetonten Kommentar eher um *emotional machen* handelt. (Sandig 2006, 212.)



Das Dialogisieren kommt in verschiedener Weise zum Ausdruck: der Autor kann den Leser direkt ansprechen oder einen fiktiven Kommunikationspartner einführen, um mit ihm einen natürlichen Dialog mit Fragestellen und Antwortgeben zu simulieren. Es ist auch möglich, dass ein Dritter angesprochen wird. Man kann weiter mit sich selbst als Autor dialogisieren, indem man über etwas nachdenkt und dabei Um- bzw. Neuformulierungen macht. Schließlich kann es auch sein, dass ein Dialog mit Zitaten geführt wird, so dass die direkte Rede den Personen sozusagen in den Mund gelegt wird. Im Großen und Ganzen lässt sich die dialogische Themenentfaltung mit solchen Merkmalen charakterisieren, die auch in einem natürlichen Gespräch vorkommen; zum Beispiel mit Interjektionen (*oh ja, ach so*), Antwortpartikeln (*ja, nein*), einigen Gesprächsformeln (*Moment mal*) und mit der Abtönungspartikel *doch* (*es ist doch wahr*). (Vgl. Sandig 2006, 213-215.)

Die „*unernste*“ Themenentfaltung ist nach Sandig (2006, 357) neben der dialogischen Themenentfaltung als eine Form zu betrachten, die zur Ergänzung der von Brinker dargestellten Arten der thematischen Entfaltung dient. Wie schon der Name sagt, geht es bei der „*unernsten*“ Entfaltung des Themas um eine spielerische Sprachverwendung. Als konstitutives Merkmal ist das Herstellen unerwarteter Zusammenhänge anzusehen: ein Thema wird durch Komposita und Wortmischungen sowie auch durch Ironie und ironische Übertreibungen entfaltet, wobei Phantasie und Wortspiele von wichtiger Bedeutung sind. Auch die Mehrdeutigkeit und der Doppelsinn von Äußerungen, sowie paralleler Rhythmus und Reim der Ausdrücke können benutzt werden. (Sandig 2006, 237-239, 259.) Meines Erachtens besteht die Bedeutung der „*unernsten*“, sowie auch der dialogischen Themenentfaltung vor allem darin, als „Effektmittel“ zu fungieren: sie werden benutzt, um den Text lebendiger, interessanter, emotionaler und attraktiver für den Leser zu machen.

## **5 ZUR THEMENENTFALTUNG IN FINNISCHEN UND DEUTSCHEN ZEITUNGSARTIKELN ÜBER DIE PISA-STUDIE 2000**

Dieser fünfte Abschnitt umfasst den empirischen Teil der Arbeit, in dem ich eine Analyse von sechs finnischen und sechs deutschen Zeitungsartikeln, in denen die PISA-Studie 2000 behandelt wird, durchführen werde. Zuerst werden in Abschnitt 5.1 das Korpus, Ziel und die Methode der Analyse

dargestellt. Anschließend folgt die Analyse der Artikel zuerst im Einzelnen in den Abschnitten 5.2 und 5.3. In 5.4 werden die Analyseergebnisse der Artikel zusammengefasst und zugleich auch kontrastiert.

## **5.1 Korpus, Ziel, und Methode der Analyse**

### **5.1.1 Korpus der Analyse**

Das Analysekorpus besteht aus 12 Zeitungsartikeln, aus sechs finnischen und sechs deutschen, die ich aus drei finnischen und drei deutschen überregionalen Tageszeitungen zusammengestellt habe. Für das finnische Korpus stehen *Aamulehti* (1), *Helsingin Sanomat* (2) und *Kaleva* (3) und dem deutschen Korpus gehören *Die Frankfurter Allgemeine Zeitung* (3), *Die Süddeutsche Zeitung* (2) und *Die Zeit* (1) an. Die ausgewählten finnischen Artikel entstammen dem Jahr 2001 und die deutschen den Jahren 2001 und 2002: die finnischen Artikel dem Zeitraum 5.12.2001-21.12.2001 und die deutschen 4.12.2001-19.3.2002. Alle diese Artikel sind innerhalb eines ziemlich kurzen Zeitraums nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 Anfang Dezember 2001 erschienen.

Zur Zusammenstellung des Korpus habe ich in den größten finnischen und deutschen Tageszeitungen nach Artikeln in Bezug auf die *PISA-Studie 2000* gesucht. Dabei habe ich sowohl gedruckte Zeitungen als auch Online-Versionen berücksichtigt und für *Die Süddeutsche Zeitung* habe ich zusätzlich eine Artikelsammlung auf der CD-ROM benutzen können. Bei der Zusammenstellung des Korpus ist mein Ausgangspunkt nicht gewesen, bestimmte Presstextsorten bewusst zur Analyse auszuwählen, sondern ich habe untersuchen wollen, was und wie über die PISA-Studie 2000 überhaupt geschrieben wird. Die Leserbriefe und Leitartikel habe ich schließlich ohne Berücksichtigung gelassen, denn sie wären ja als eigene besondere Textsorten mit den anderen Nachrichtentexten nicht vergleichbar gewesen. Beim Zusammenstellen des Korpus hat es sich gezeigt, dass es in deutschen Zeitungen gegenüber den finnischen leichter gewesen ist, Artikel über PISA zu finden. Bei der Auswahl des finnischen Korpus ist schließlich das finnische Unterrichtsministerium hilfreich gewesen, das mir seine Artikelsammlung über die PISA-Studie 2000 zur Verfügung stellte.

### 5.1.2 Ziel der Analyse

Folgende Fragen stehen als Nächstes im Mittelpunkt meiner Betrachtungen: Was und wie wird über die PISA-Studie 2000 in finnischen Zeitungen einerseits, in deutschen Zeitungen andererseits geschrieben? Wird die PISA-Studie unterschiedlich in finnischen und deutschen Zeitungsartikeln behandelt? Was für Unterschiede können festgestellt werden? Das Ziel besteht zunächst darin, die sechs finnischen und sechs deutschen Zeitungsartikel in Hinblick auf Textsorte, Hauptthema und Form der Themenentfaltung zu analysieren. Ich analysiere also die *Themenentfaltung* in den Artikeln, denn alle drei genannten Aspekte beziehen sich darauf: Themenentfaltung bedeutet, dass das Thema eines Textes (Hauptthema) in bestimmter, jeweils unterschiedlicher Weise (Form der Themenentfaltung) entfaltet wird, so dass sich daraus der Gesamtinhalt des Textes ergibt. Der Text wiederum repräsentiert eine bestimmte Textsorte. Bei der Analyse wird Folgendes untersucht und analysiert: Erstens wird darauf eingegangen, welche Textsorte der Artikel über die PISA-Studie 2000 repräsentiert. Darüber hinaus wird Gewicht auf das Hauptthema des Artikels gelegt. Es wird versucht, eine größtmögliche Kurzfassung des Textinhalts zu geben, indem das Hauptthema bestimmt und formuliert wird. Die PISA-Studie 2000 wird sozusagen als Rahmenthema betrachtet, innerhalb dessen die Artikel je unterschiedliche Hauptthemen haben können. Ferner ist der Schwerpunkt der Analyse herauszufinden, wie das Hauptthema des Artikels entfaltet wird bzw. wie sich die unterschiedlichen Formen der thematischen Entfaltung im Artikel realisieren. Schließlich verfolgt die Analyse das Ziel, die finnischen und deutschen Zeitungsartikel bezüglich der Themenentfaltung miteinander zu vergleichen. Wenn ich die Ergebnisse der PISA-Studie berücksichtige, nach denen sich Finnland in der Gruppe der besten Länder befand und Deutschland unter dem OECD-Mittelwert blieb, könnte man vermuten, dass über die PISA-Studie und die Ergebnisse im Großen und Ganzen schärfer und kritischer in deutschen Zeitungsartikeln im Vergleich zu den finnischen geschrieben wird.

### 5.1.3 Methode der Analyse

Die Analysemethode ist eine Paralleltextanalyse, die innerhalb der kontrastiven Textsortenlinguistik u.a. Bernd Spillner (1981) behandelt hat. Spillner sieht die Paralleltextanalyse als ein Verfahren kontrastiver Textanalysen, bei dem die zu vergleichenden Texte in keiner Translat-Relation zueinander stehen, sondern die Texte sind miteinander aus textthematischen und textpragmatischen Gründen zu

vergleichen. Dementsprechend ist die Paralleltextanalyse laut Spillner von der anderen Methode, dem Übersetzungsvergleich, deutlich zu unterscheiden, denn der Übersetzungsvergleich basiert auf Texten und deren Übersetzungen. In der vorliegenden Analyse werden die zu kontrastierenden Texte also im Sinne Spillners als Paralleltexte verstanden, die in **keiner** Translat-Relation zueinander stehen, sondern dadurch vergleichbar sind, dass sie informations- und meinungsbetonte Zeitungstexte repräsentieren, in denen das Thema in Bezug auf die PISA-Studie 2000 behandelt wird. (Vgl. Spillner 1981, 241-243.)

Der erste Schritt bei der Analyse ist die Bestimmung der Zeitungstextsorte, die der jeweilige Artikel repräsentiert. Es wird beschrieben, ob es um einen informationsbetonten Text, wie eine *harte Nachricht*, einen *Bericht* oder eine *Reportage* geht, oder ob der Artikel eher als meinungsbetont, als ein *Kommentar*, anzusehen ist. Dabei dient mir als Grundlage die Klassifikation von Presstexten nach Heinz-Helmut Lüger (1995) (siehe auch Abschnitt 3.3 in dieser Arbeit). In der harten Nachricht, dem Bericht sowie in der Reportage steht im Mittelpunkt die Informationsvermittlung, wobei die Sachverhaltsdarstellung vorwiegend als sachlich zu beschreiben ist. In der *harten Nachricht* zeigt sich am deutlichsten diese Aufgabe des Mediums – nämlich Informationen möglichst aktuell, sachlich und knapp zu vermitteln. Der *Bericht* dagegen lässt sich häufig als umfangreichere und quantitativ längere Textsorte betrachten, was sich meistens darin zeigt, dass neben der Faktendarstellung Zitate und eingefügte Hintergrundinformationen zu finden sind. Darüber hinaus sind auch bewertende Aussagen der Autorin oder des Autors möglich, die aber der informierenden Textintention untergeordnet bleiben. Bei der *Reportage* ihrerseits ist die sog. Augenzeugenperspektive klar: die Autorin oder der Autor beobachtet eine Situation und schildert die Geschehnisse detailliert aus eigener Perspektive, wobei u.a. genaue Orts- und Stimmungsangaben zu erkennen sind. Der *Kommentar* ist dagegen deutlich von den informationsbetonten Texten zu unterscheiden, denn der Intentionstyp *Bewerten* dominiert. Die Autorin oder der Autor äußert ihre bzw. seine Bewertung zum darzustellenden Sachverhalt und versucht sie mit Argumenten zu begründen, was man auch die argumentative Textstruktur nennt. Bewertungen werden beispielsweise durch ausdrucksvolle Adjektive, Adverbien, Substantive und Verben, sowie durch Idiome, Sprichwörter und andere bildhafte Ausdrücke sichtbar.

Nach der Bestimmung der Textsorte heißt es, das Hauptthema des Artikels zu bestimmen und zu formulieren, sowie auf die Entfaltung des Hauptthemas einzugehen (siehe auch Abschnitte 4.2-4.5 in dieser Arbeit). Dabei stütze ich mich auf die von Klaus Brinker (2001) beschriebenen textanalytischen

Schritte. Die Brinkersche Analyse orientiert sich an einem ganzen Text und geht davon aus, dass Texte einen thematischen Kern, ein Thema haben, das nach bestimmten Prinzipien zum Gesamthalt des Textes entfaltet wird. Brinker betrachtet die Begriffe *Textthema* und *Form der thematischen Entfaltung* als Analysekatoren, anhand derer wir die thematische Struktur von Texten transparent zu machen versuchen. Er meint auch, dass unser jeweiliges Textverständnis dadurch, zumindest bis zu einem gewissen Grade, auch intersubjektiv nachprüfbar wird. (Brinker 2001, 55.) An dieser Stelle, wie auch früher gesagt, ist unter Anknüpfung an Brinker (2001, 56-57) zu betonen, dass zur Analyse und Bestimmung des Textthemas keine „mechanische“ Prozedur oder keine detaillierten Operationen genannt werden können. Die Analyse beruht vielmehr auf der Interpretation, auf dem aus einem Text gewonnenen Gesamtverständnis des Textrezipienten, oder hier der Textrezipientin. In Hinblick auf das Gesamtverständnis ist wiederum die Intention, d.h. die kommunikative Absicht, von entscheidender Bedeutung, die der Sprecher/Schreiber in seinem Text *nach der Meinung des Hörers/Lesers* verfolgt (vgl. auch Abschnitt 3.2. in dieser Arbeit). In diesem Fall spielt also auch die Bestimmung der Textsorte eine große Rolle.

Trotz des interpretativen Charakters können doch, wie Brinker (2001, 57) schreibt, einige Prinzipien dargestellt werden, auf die sich die thematische Analyse richtet. Bei der Bestimmung des Textthemas fungiert das Prinzip der Wiederaufnahme als wichtiger Ausgangspunkt. Mittels des Wiederaufnahmeprinzips kann nämlich herausgefunden werden, welche grammatischen Strukturen in verschiedenen Formen wiederaufgenommen werden und so auf die zentralen Textgegenstände, d.h. Textthema bzw. -themen, hinweisen. In Texten sind in der Regel mehrere Themen zu finden, die jeweils unterschiedliche Relevanz besitzen. Die Differenzierung zwischen verschiedenen Themen wird durch das Ableitbarkeits- oder das Kompatibilitätsprinzip gemacht. Nach dem Brinkerschen Ableitbarkeitsprinzip halte ich für das Hauptthema dasjenige Thema, aus dem sich die anderen Themen am deutlichsten, für mein Textverständnis, ableiten lassen. Die anderen Themen werden dementsprechend Teilthemen genannt. Nach dem Kompatibilitätsprinzip dagegen wird als Hauptthema das Thema betrachtet, das sich am besten mit der Textfunktion verträgt. Zum Beispiel gibt es in einem Werbetext praktisch zwei Themen, die logisch gesehen nebeneinander (und nicht untereinander wie bei den abgeleiteten Teilthemen) stehen. Als Hauptthema gilt dann das Thema, das kräftiger für das Produkt spricht und in unmittelbarer Verbindung mit der Kaufaufforderung bzw. der Appelfunktion steht. Das andere Thema wird dementsprechend als Nebenthema betrachtet. Es ist anzumerken, dass

ich bei der Analyse nur diejenigen wiederaufgenommenen Ausdrücke genau im Einzelnen darstelle, die auf das Hauptthema des Artikels hinweisen und anhand derer ich das Hauptthema formulieren werde. Diejenigen Wiederaufnahmen, in denen die Teilthemen (oder Nebenthemen) enthalten sind, werden nicht, wegen der begrenzten Länge dieser Arbeit, im Einzelnen beschrieben, sondern bei der Bestimmung und Formulierung der Teilthemen (Nebenthemen) werden die Sätze oder andere Aussagen genannt, in denen die jeweiligen Teil- oder Nebenthemen zu erkennen sind.

Obwohl Brinker einige Prinzipien zur Themenbestimmung darstellt, kann man diese Prinzipien in Frage stellen und die eigenen Interpretationen, wie oben erwähnt, mit einbeziehen. Die Subjektivität kann sicherlich als Schwachpunkt der Analyse angesehen werden. Trotzdem kann man die subjektive Sicht auch als Stärke betrachten, da sie Raum gerade den eigenen Interpretationen überlässt und vielleicht auch solche Analyseergebnisse ermöglicht, die formale detaillierte Operationen nicht produzieren würden. Außerdem kann die Subjektivität wohl nie völlig bei der Analyse von Texten vermieden werden.

Nach der Bestimmung des Hauptthemas wird die Form der Themenentfaltung analysiert. Dabei stütze ich mich auf die Brinkerschen vier Grundformen der thematischen Entfaltung: die *deskriptive*, *narrative*, *explikative* und *argumentative* Themenentfaltung. Daneben werden auch zwei von Sandig (2006) dargestellte Arten der thematischen Entfaltung benutzt, nämlich die *dialogische* und „*unernste*“ Themenentfaltung. (Zu den Formen der Themenentfaltung siehe Abschnitt 4.5 in dieser Arbeit.) Diese Arten der thematischen Entfaltung von Sandig sehe ich als wichtige Ergänzungen an, denn es hat sich herausgestellt, dass neben Brinker wenige andere textlinguistische Autoren die Entfaltung des Themas bzw. die Formen der thematischen Entfaltung in einem Text behandeln. Bei der Analyse der Art der Themenentfaltung fungiert, wie oben angedeutet, auch noch die Lügersche Klassifizierung von Zeitungstexten als hilfreiche Stütze, da die Bestimmung der Textsorte auch einen wichtigen Hinweis darauf gibt, welche Form der Themenentfaltung sich am häufigsten mit der betreffenden Textsorte verbindet. Beispielsweise ist die deskriptive Themenentfaltung gerade für einen informationsbetonten Bericht und eine harte Nachricht typisch.

Ich betrachte die Themenentfaltung unter folgenden Aspekten als *deskriptiv*: das Hauptthema wird nach den Kategorien *Situierung* (Aufgliederung) und *Spezifizierung* (Einordnung) entfaltet, d.h. das

Thema wird in Raum und Zeit eingeordnet und in seinen Teilthemen dargestellt. Wie schon erwähnt, charakterisiert die deskriptive Themenentfaltung vor allem informationsbetonte Texte, wie harte Nachrichten und Berichte, wo das Ziel des Autors ist, den Leser über einen aktuellen Sachverhalt zu informieren.

Für die *narrative* Themenentfaltung ist charakteristisch, dass ein meistens ungewöhnliches, singuläres Ereignis aus einer Perspektive detailliert dargestellt wird (*die Komplikation*) und wobei Angaben zu Ort, handelnden Personen usw. (*die Orientierung*) vorhanden sind. Bei der Darstellung wird häufig das aktualisierende Präsens benutzt. Bewertungen und emotionale Einschätzungen des Erzählers (*die Evaluation*) spielen auch eine wichtige Rolle. Darüber hinaus muss es nicht, wie Sandig (2006, 358) meint, unbedingt ein singuläres Ereignis sein, sondern es kann sich auch um ein wiederkehrendes, wiederholtes Erlebnis handeln, das vor allem detailliert, schrittweise, perspektivisch und wertend mitgeteilt wird.

Die *explikative* Themenentfaltung erkennt man laut Brinker (2001, 70) an einem explikativen Schema, das allerdings meistens nicht in konkreter vollständiger Form realisiert, sondern aus dem Text herausgefunden werden kann. In diesem bekannten „H-O-Schema“ kann zwischen *Explanandum*, das zu Erklärende, und *Explanans*, das Erklärende, unterschieden werden. Das Explanandum, das sozusagen das Thema repräsentiert, entsteht dadurch, dass es aus bestimmten anderen Sachverhalten, also dem Explanans, logisch abgeleitet wird. Dabei spielen die so genannten Anfangs- oder Randbedingungen und die allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, die dem Explanans angehören, eine wichtige Rolle. Vereinfacht lässt sich sagen, dass es sich um die explikative Themenentfaltung immer dann handelt, wenn die Einteilung in Explanandum (was erklärt werden soll) und Explanans (die Erklärung) zu erkennen ist.

Die *argumentative* Themenentfaltung kann vor allem in meinungsbetonten Texten gefunden werden, in denen der Autor versucht, den Rezipienten mithilfe der Begründung von seiner Sichtweise, seiner Wertung eines Sachverhalts zu überzeugen. Bei der Analyse der argumentativen Themenentfaltung dient mir neben den Brinkerschen Beschreibungen das Schema von Stephen Toulmin als Grundlage, in dem die *Konklusion* (K), d.h. die Bewertung eines Sachverhalts, und die zur Begründung der Konklusion vorgebrachten *Argumente* (D) die Basis des argumentativen Texts bilden. Die Konklusion

vertritt im Kommentar das Hauptthema und die Argumente sozusagen die Teilthemen. Der Schritt von den Argumenten zur Konklusion wird durch eine allgemeine hypothetische Aussage, eine *Schlussregel* (SR) gerechtfertigt. Dass die Schlussregel zulässig ist, wird wiederum durch eine *Stützung* (S) bewiesen. Den Wahrscheinlichkeitsgrad der Konklusion kann man mit einem *Operator* (O) angeben (z.B. *unbedingt*) und schließlich werden durch die *Ausnahmebedingung* (AB) die die Gültigkeit der Schlussregel einschränkenden Umstände dargestellt. Es ist jedoch noch zu konstatieren, dass die Schlussregel, Stützung und Ausnahmebedingung meistens nicht explizit in alltagssprachlichen argumentativen Texten geäußert werden. Bei der Analyse der Argumentation beziehe ich noch eine Komponente, nämlich eine *Gegenposition* von Lüger (1995, 132) mit ein. Die Argumentation kann dadurch verstärkt werden, dass der Autor die Position eines Opponenten einführt und sie dann argumentativ widerlegt. Nach der wörtlichen Beschreibung der Argumentation wird dann noch ein Schema nach dem Toulminschen Modell dargestellt.

Neben den von Brinker dargestellten vier Grundformen der thematischen Entfaltung sehe ich bei der Analyse auch die *dialogische* und „*unernste*“ Themenentfaltung Sandigs als wichtige Ergänzungen an. Für die dialogische Themenentfaltung ist kennzeichnend, dass die Autorin oder der Autor beispielsweise den Leser direkt anspricht oder mit einem fiktiven Kommunikationspartner einen Dialog führt. Es ist auch möglich, dass der Autor mit sich selbst kommuniziert, was heißt, dass er über etwas reflektiert, und dabei Um- und Neuformulierungen äußert. Dabei kann mit bestimmten, in natürlichen Gesprächen vorkommenden Merkmalen ein natürlicher Dialog simuliert werden. Beispielsweise können Interjektionen (*ach, oh*), Antwortpartikeln (*ja, nein*), Gesprächsformeln (*Moment mal*) und die Abtönungspartikel *doch* (*es ist doch wahr*) zur Sprache gebracht werden.

Neben der dialogischen Themenentfaltung zielt auch die „*unernste*“ Themenentfaltung darauf hin, den Text lebendiger, interessanter, emotionaler – mit einem Wort effektiver zu machen. Unter Anknüpfung an Sandig (2006, 237-239, 259) halte ich die Themenentfaltung für „*unernst*“ unter folgenden Aspekten: wichtig ist vor allem das Herstellen unerwarteter Zusammenhänge, wobei Phantasie und spielerische Sprachverwendungen eine entscheidende Rolle spielen. Es werden Komposita, Wortmischungen, Ironie und ironische Übertreibungen sowie auch paralleler Rhythmus und Reim verwendet, um einige Charakteristika zu nennen.



In den folgenden zwei Abschnitten 5.2 und 5.3 werden die finnischen und deutschen Zeitungsartikel der Analyse unterzogen. Bei den finnischen Artikeln versuche ich, die Artikel so gut wie möglich ins Deutsche zu übersetzen. An direkt zitierten Textstellen werden die ausgangssprachlichen, finnischen Ausdrücke verwendet und die entsprechenden deutschen Übersetzungen dann in Klammern angegeben. Es ist noch anzumerken, dass ich unter einem *Satz* einen Ausdruck verstehe, der mit einem Großbuchstaben beginnt und mit einem Punkt, Frage- oder Ausrufezeichen aufhört. Das Wort *Segment* wiederum bezieht sich auf Sätze, die ich als inhaltlich zusammengehörend betrachte. Sie weisen beispielsweise auf ein bestimmtes Teilthema bzw. Argument hin.

## **5.2 Analyse der finnischen Zeitungsartikel**

### **5.2.1 „Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan“, *Aamulehti* 5.12.2001**

#### **Textsorte**

Den betreffenden Artikel, dem eine Meldung der Nachrichtenagentur STT (Suomen Tietotoimisto) zugrunde liegt, definiere ich als *harte Nachricht*, da folgende Charakteristika zu erkennen sind: erstens basiert der Text auf Informieren über einen aktuellen Sachverhalt, über die Ergebnisse der PISA-Studie. Zweitens ist die Darstellung knapp, auf die Vermittlung von Fakten orientiert und drittens kann man die Darstellungsweise für sehr sachlich und wertungsneutral halten. Nur an einer Textstelle wird ein fein bewertender Ausdruck erkennbar: *loistokas menestys* (der glänzende Erfolg) (9). Die Nennung der Nachrichtenagentur funktioniert als so genanntes Glaubwürdigkeitssignal – als Zeichen für die Verlässlichkeit und Authentizität der Information.

#### **Hauptthema**

Stellen wir zunächst die wiederaufgenommenen Ausdrücke dar, mithilfe derer das Hauptthema der harten Nachricht bestimmt werden kann:

(a): *suomalaisnuoret* (finnische Jugendliche) (Überschrift) – *suomalaiset 15-vuotiaat* (die finnischen 15-Jährigen) (1) – *(joka toisen) yhdeksäsluokkalaisen* (jedes zweiten Schülers der neunten Klasse) (2) – *suomalaiset (die Finnen)* (4) – *taitojaan (ihre Kenntnisse)* (4) – *Suomi* (Finnland) (6) – *Suomesta* (in Finnland) (9) – *suomalaisnuoresta* (von ... finnischen Jugendlichen) (15) – *Suomessa* (in Finnland) (16) – *meilläkin* (auch bei uns) (17)

(b): *32 maan tuoreen oppimisvertailun* (im vor kurzem durchgeführten Lernvergleich zwischen 32 Ländern) (1) – *tutkimuksessa* (in der Studie) (2) – *vertailun* (den Vergleich) (3) – *vertailun* (des Vergleichs) (7) – *PISA eli Programme for International Student Assessment-tutkimuksia* (PISA, d.h. Programme ... -Studien) (10) – *PISA-ohjelmaan* (am PISA-Programm) (13)

(c): *ovat parhaita lukemaan* (können am besten lesen) (Überschrift) – *osoittautuivat parhaiksi lukijoiksi* (zeigten sich als die besten Leser) (1) – *lukutaito arvioitiin ... erinomaiseksi* (die Lesefähigkeit ... wurde als hervorragend bewertet) (2) – *loistokas menestys* (der glänzende Erfolg) (9)

Das Hauptthema bringe ich mithilfe der dargestellten Wiederaufnahmen in die folgende Satzform: *Die finnischen 15-jährigen Schüler besitzen nach der PISA-Studie die beste Lesefähigkeit*. Das Hauptthema ist zunächst in der Überschrift enthalten: *Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan* (finnische Jugendliche können am besten lesen) und kommt wiederholt in den drei ersten Sätzen des Haupttextes vor: Es hat sich gezeigt, dass die finnischen 15-Jährigen die besten Leser im vor kurzem durchgeführten Lernvergleich zwischen 32 Ländern gewesen sind (1) und dass die Lesefähigkeit sogar jedes zweiten Schülers der neunten Klasse als hervorragend bewertet worden ist (2). Es wird weiter festgestellt, dass die finnischen Jungen, die im Vergleich zu den Mädchen deutlich schlechtere Leser sind, den Vergleich zwischen Jungen jedoch gewonnen haben (3). Hier ist ein typisches Merkmal von Nachrichtentexten zu erkennen, nämlich dass die Überschrift sowie der Textanfang einen Überblick über den Inhalt geben und das Textthema skizzieren (siehe auch 3.3.1 in dieser Arbeit). Andere Themen des Artikels können vom Hauptthema nach dem Brinkerschen Ableitbarkeitsprinzip abgeleitet werden und sie werden Teilthemen genannt.

### **Form der Themenentfaltung**

Die vorliegende harte Nachricht besteht aus 18 Sätzen. Die thematische Entfaltung des Artikels halte ich für *deskriptiv*, für die typisch ist, dass das Hauptthema in Raum und Zeit eingeordnet und in seinen

Teilthemen dargestellt wird. Diese Kategorien werden als *Situierung* und *Spezifizierung* bezeichnet. Die Situierung ist im ersten (1) Satz enthalten, in dem berichtet wird, der Vergleich sei vor kurzem in 32 Ländern durchgeführt worden: „32 maan tuoreen oppimisvertailun“. Als erstes von den insgesamt vier Teilthemen betrachte ich die Aussage, die sich erst später im Text, in den Sätzen (15-16) befindet. Es geht darum, was die *gute Lesefähigkeit der finnischen Schüler praktisch* bedeutet. Im Satz (15) wird geschrieben, dass nach der Auffassung der Forscher vier von fünf finnischen Jugendlichen gut genug lesen, um die Forderungen der Informationsgesellschaft zu erfüllen. Schüler, die schwache Lesekenntnisse besitzen, hätten wir in Finnland weniger im Vergleich zu anderen Ländern gehabt, ausgeschlossen Südkorea (16). Danach wird das zweite Teilthema im Segment (4-6, 7-9) behandelt, das sich auf *die Ergebnisse der finnischen Jugendlichen in den anderen Kompetenzbereichen* der PISA-Studie bezieht. In Mathematik sind die Finnen an der vierten Stelle nach Japan, Südkorea und Neuseeland gewesen und in den Naturwissenschaften auf dem dritten Platz nach Südkorea und Japan (4-6). Die Unterschiede zwischen Schülern hätten in Finnland zu den kleinsten im Vergleich gezählt, und die Unterschiede zwischen Schulen seien die kleinsten in Finnland gewesen (7). Unterschiede zwischen Schulen hätten wir doch auch in Finnland (8). Echt Spitzenschüler habe es in Finnland weniger gegeben als man aufgrund des glänzenden Erfolgs erwarten könne (9).

In (10-14) ist das dritte Teilthema der harten Nachricht enthalten, indem *Hintergrundinformation über die PISA-Studie* gegeben wird. Es wird geschrieben, dass die PISA-Studie jedes dritte Jahr organisiert wird (10), wobei jeweils unterschiedliche Kompetenzbereiche betont werden, dieses Jahr also die Lesefähigkeit (11). Es werde darauf hingezielt, das Können, Verstehen sowie Anwenden und nicht nur das lehrplanmäßige Lernen zu beurteilen (12). Weiter wird berichtet, dass am PISA-Programm hauptsächlich OECD-Länder teilnehmen (13). Alle nordischen Länder sowie auch alle EU-Länder ausgeschlossen Holland gehörten den Teilnehmerstaaten an (14).

Das vierte und letzte Nebenthema bezieht sich darauf, *wie man sich in Finnland verbessern* könnte, und befindet sich in den Sätzen (17-18): auch bei uns hätte einer von 20 Schülern schwache Lesefähigkeit gehabt und einer von 50 Schülern sei unter dem Bewertungsmaßstab geblieben (17). Im Allgemeinen könne man sich vor allem hinsichtlich des kritischen Denkens und der Meinungsbildung verbessern (18).

## 5.2.2 „Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa”, *Helsingin Sanomat* 5.12.2001

### Textsorte

Ich betrachte den betreffenden Zeitungsartikel als informationsbetonten Text, in dem der Sender den Empfänger über einen aktuellen Sachverhalt, d.h. über die Ergebnisse der PISA-Studie, und insbesondere über den Erfolg der finnischen Schüler, informieren will. Genauer gesagt handelt es sich um einen *Bericht*, in dem der Schwerpunkt auf Informieren liegt, aber die Sachverhaltsdarstellung sich als umfangreicher und vielfältiger beschreiben lässt als in einer *harten Nachricht*. Um einige Zeichen für diese ausführlichere Darstellungsweise zu nennen, werden Experten referiert und zitiert und zusätzliche Hintergrundinformation über den zu berichtenden Sachverhalt (im eigenen separaten Teil) sowie auch graphische Visualisierungen gegeben. Die Redewiedergaben dienen auch dazu, dass ein möglichst hoher Authentizitätsgrad zur Unterstützung des sachlich-objektiven Charakters geschaffen würde. Trotz der sachlich informativen Darstellungsweise ist auch ein fein bewertender Ton an einigen Textstellen zu erkennen: *suomalaiset koululaiset loistivat* (finnische Schüler glänzten) (Überschrift), *osaamistutkimus osoittaa kiistatta* (die Studie zeigt unbestritten) (3), *tosi heikosti* (sehr schlecht) (14), *hieman yllättäen* (etwas überraschenderweise) (20), *jäivät kauaksi Suomesta* (blieben weit weg von Finnland) (21), *vain Koreassa ... merkitsevästi paremmin* (nur in Korea ... bedeutend besser) (24) und *selvästi heikommin* (deutlich schlechter) (26).

### Hauptthema

Erläutern wir zunächst, wie die auf das Hauptthema hinweisenden Wiederaufnahmen im Einzelnen aussehen:

- (a): *32 maan lukijatutkimuksessa* (in der Studie zur Lesefähigkeit innerhalb von 32 Ländern) (Überschrift) – *osaamistutkimus* (die Studie zu Kompetenzen) (3) – *PISA-testissä* (im PISA-Test) (16) – *tässä tutkimuksessa* (in dieser Studie) (28) – *PISA:ssa* (in der PISA) (29-30)
- (b): *lukija(tutkimuksessa)* ((in der Studie zur) Lesefähigkeit) (Überschrift) – *lukutaito* (die Lesefähigkeit) (1) – *lukutaidon* (die Lesefähigkeit) (3) – *lukutaitoa* (die Lesefähigkeit) (6) – *(huippu)lukutaitoon* (Spitzen)lesefähigkeit (9) – *(heikkoon) lukutaitoon* (schwache) Lesefähigkeit (10)

(c): *suomalaiset koululaiset* (finnische Schüler) (Überschrift) – *Suomi* (Finnland) (1. Untertitel), (2), (7), (18), (30) – *suomalaisoppilaitten* (den finnischen Schülern) (2. Untertitel) – *suomalaisten peruskoulun päättäjien* (der finnischen Schüler, die die Gesamtschule abschließen) (1) – *Suomen 15-vuotiaiden* (der 15-Jährigen in Finnland) (3) – *suomalaisten* (der Finnen) (7), (22) – *Suomessa* (in Finnland) (9-11), (24), (36) – *Suomen (lisäksi)* (neben Finnland) (13) – *Suomessakin* (auch in Finnland) (15) – *suomalaisilta* (die Finnen) (16) – *Suomesta* (von Finnland) (21) – *Suomen kannoilta* (nach Finnland) (25) – *suomalaisnuoret* (die finnischen Jugendlichen) (28) – *Suomikaan* (auch nicht Finnland) (35)

(d): *loistivat* (glänzten) (Überschrift) – *OECD-maiden paras* (die beste in den OECD-Ländern) (1) – *lukutaidon paitsi korkeatasoiseksi myös tasaiseksi* (die Lesefähigkeit ... von hohem Niveau und außerdem auch gleich) (3)

Anhand dieser wiederaufgenommenen Ausdrücke lässt sich das Hauptthema des Artikels formulieren, wobei ich die folgende Paraphrase verwende: *Nach der PISA-Studie ist die Lesefähigkeit der finnischen 15-jährigen Schüler die beste innerhalb von 32 OECD-Ländern.* Das Hauptthema des Artikels zeigt sich erstmal in der Überschrift und noch mal in den Sätzen (1) und (3) des Haupttextes, in denen man schreibt, finnische Schüler hätten in der Studie zur Lesefähigkeit innerhalb von 32 Ländern gegläntzt (Überschrift) und die Lesefähigkeit der finnischen Schüler, die die Gesamtschule absolvieren, sei die beste in den OECD-Ländern (1). Die Studie zeige unbestritten, dass die Lesefähigkeit der finnischen 15-Jährigen von hohem Niveau und außerdem auch gleich ist, denn die mittlere Abweichung, die auf die Leistungsunterschiede deutet, sei eine der kleinsten in Finnland gewesen (3). Andere Themen des Berichts betrachte ich als Teilthemen, die vom Hauptthema abgeleitet werden.

### **Form der Themenentfaltung**

Der Bericht umfasst 41 Sätze und die Entfaltung des Hauptthemas wird als *deskriptiv* betrachtet, was gerade für informationsbetonte Texte typisch ist. Das Thema wird sozusagen in seinen Komponenten, d.h. Teilthemen, dargestellt und in Raum und Zeit eingeordnet. Im Folgenden gehe ich darauf ein, wie das Hauptthema nach diesen zwei Kategorien, der *Spezifizierung* und der *Situierung* entfaltet wird.

Das Thema wird zunächst *situiert*, indem Zeit- und Ortsangaben über die Studie gemacht werden. Die Situierung wird im Wesentlichen im dritten Satz (3) deutlich: es handelt sich um eine umfangreiche Studie, die am Dienstag in Paris veröffentlicht worden ist. Nach der Situierung wird das Thema *spezifiziert*, d.h. in seinen Teilthemen dargestellt. Vom Hauptthema lassen sich insgesamt vier Teilthemen ableiten. Im ersten Teilthema, das im Segment (6-14, 16-22, 24-32) enthalten ist, handelt es sich um die *Ergebnisse* der finnischen Schüler in allen *drei getesteten Kompetenzbereichen* im Vergleich zu Schülern aus anderen Ländern. Von den Kompetenzbereichen wird die Lesekompetenz in Sätzen (6-14) behandelt. Es wird deutlich, dass die finnischen Jugendlichen besonders gut Information vom gelesenen Material gefunden, sowie das Gelesene verstanden und interpretiert haben, aber beim Erörtern und Bewerten des Gelesenen erst auf dem dritten Platz nach Kanada und Britannien gewesen sind (6-7). Man schreibt, dass von den finnischen Jugendlichen 18 % die Spitzenlesekompetenz, d.h. das höchste von den fünf Leistungsniveaus, erreicht haben, während die durchschnittliche Zahl 10 % gewesen ist (8-9). Sogar die Hälfte der finnischen Schüler hat ausgezeichnete Ergebnisse erzielt (9). Nur sieben Prozent der Finnen haben schwache oder sogar schlechtere Lesekompetenz, während die Zahl in anderen Ländern durchschnittlich 18 % gewesen ist (10). In Sätzen (12-13) wird festgestellt, dass in Finnland, Kanada und Australien, wo die Anzahl der Spitzenschüler groß gewesen, auch die Anzahl der schlechteren Jugendlichen klein gewesen ist. Dagegen hätten in den USA, in Belgien und Norwegen mehr Schüler als durchschnittlich die Spitzenstufe im Lesen erreicht, aber auch recht viele hätten sehr schlechte Ergebnisse erzielt (14). Die Ergebnisse im Kompetenzbereich Mathematik werden in Sätzen (16-22) dargestellt. Finnland lag in der Mathematik auf dem vierten Platz nach Japan, Korea und Neuseeland (18), während Island, Dänemark und Schweden weit weg von Finnland waren (21). In (20) wird geschrieben, dass es eine kleine Überraschung gewesen ist, dass viele traditionelle „Mathematikländer“, wie Tschechien, Ungarn und Deutschland, unter dem OECD-Durchschnitt geblieben sind. In Sätzen (24-27) werden noch die Naturwissenschaften behandelt, indem gesagt wird, dass Jugendliche nur in Korea bedeutend besser gewesen sind als in Finnland (24). Nach Korea war jedoch Japan als Zweite und als Dritte Finnland, gefolgt von Britannien, Kanada, Neuseeland und Australien (25). Die anderen 24 Länder hatten deutlich schwächere Resultate erzielt (26). Schweden war auf den zehnten Platz gekommen, Norwegen an der 13. und Dänemark erst an der 22. Stelle (27). Es werden die Ergebnisse der Finnen noch zur früheren TIMSS-Untersuchung verglichen und geschrieben, dass die Finnen deutlich besser in PISA gewesen sind (28). Laut Forschern könne dieses zum Teil dadurch erklärt werden, dass die Schüler in PISA mehr auch lange

Texte hätten lesen müssen (29). Zusammenfassend wird in (30) gesagt, dass Finnland das einzige Land in der PISA-Studie gewesen ist, das in allen drei Kompetenzbereichen innerhalb der fünf besten Länder gekommen sei. Belgien, Irland, Norwegen, Frankreich, die Schweiz und die Vereinigten Staaten hätten zumindest durchschnittliche Leistungen in allen Kompetenzbereichen erbracht (31). Im Großen und Ganzen können die Ergebnisse von Ungarn, Deutschland, Italien und Portugal als bescheiden im Vergleich zu früheren internationalen Bewertungen beschrieben werden (32).

Das Hauptthema wird im Segment (34-39) weiter durch das zweite Teilthema spezifiziert, nämlich durch Beschreibung der *Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen*. Die Geschlechtsunterschiede seien vor allem bezüglich der Lesekompetenz in allen Ländern groß gewesen (34), in Finnland sogar die größten, aber zugleich sei der Durchschnittswert der finnischen Jungen der höchste im Vergleich zu allen teilgenommenen Jungen gewesen (35-36). Den kleinsten Geschlechtsunterschied habe es in Korea und von den nordischen Ländern in Dänemark gegeben, wo aber das Niveau ziemlich schlecht gewesen sei (37-38). In der Mathematik und den Naturwissenschaften seien die Geschlechtsunterschiede geringer gewesen (39).

Das dritte Teilthema beschäftigt sich damit, *was für Gründe* für die guten Ergebnisse der Finnen zu nennen sind. Hier sind Forscher der Auffassung, dass ein durchschnittlich hohes Leistungsniveau dadurch erreicht wird, dass man für einheitliches Lernen in einer ganzen Altersgruppe sorgt statt die Altersgruppe frühzeitig in unterschiedliche Lehrprogramme mit jeweils unterschiedlichen Zielen einzuteilen (23). Darüber hinaus wird in (33) Dozent Jouni Välijärvi zitiert, der die Studie in Finnland koordiniert hat. Er meint, die finnische Lehrerausbildung spiele wohl eine wichtige Rolle: „Ehkä korkeatsoinen opettajankoulutus on yksi parhaita ehdokkaita yleiseksi selitykseksi hyville tuloksillemmä“. Nach Jukka Sarjala, dem Hauptgeschäftsführer des Zentralamts für Bildungswesen sprechen die Ergebnisse für die Gesamtschule und für das hohe Niveau der Lehrpläne (40).

Im Artikel wird auch das Thema aufgegriffen, *was in Finnland zu verbessern ist*. Ich betrachte dieses als viertes Teilthema, das im Segment (10-11, 15, 40-41) zu finden ist. In (10-11) kommt vor, dass Forscher sich darum sorgen, dass über 4000 finnische Jugendliche in der Altersgruppe (7 %) schwache Lesekompetenz besitzen – ungeachtet dessen, dass die Zahl doch kleiner ist als der Durchschnittswert der Studie. Die Auffassung von Jukka Sarjala wird auch noch referiert. Er meine, dass auch bei Jungen

der Anreiz zum Lesen geschaffen werden sollte (41). Und wie finnische Forscher feststellten, könnten den Spitzenschülern auch in Finnland noch mehr Herausforderungen gegeben werden (15).

### 5.2.3 „Lukutaitotutkimus ei mairittele Saksan kouluja“, *Helsingin Sanomat* 10.12.2001

#### Textsorte

In diesem Zeitungsartikel vermittelt die Autorin Information über die Ergebnisse der PISA-Studie, d.h. der Intentionstyp *Informieren* dominiert. Der Artikel weist Merkmale sowohl eines *Berichts* als auch einer *Reportage* auf, denn es wird einerseits über einen aktuellen Sachverhalt auf sachliche und vielfältige Weise informiert (Bericht), aber andererseits ist die Darstellung an einigen Textpassagen persönlich gefärbt (Reportage): die Autorin, namens Kaja Grünthal, besucht eine Berliner Schule, deren 15-jährige Schüler an der PISA-Studie teilgenommen haben, und schildert die Geschehnisse sowie die Stimmung in der Klasse detailliert im Präsens aus ihrer Perspektive. Es kommt dem Leser vor, die Situation sozusagen miterleben zu können. Wegen dieser klaren Autorenperspektive interpretiere ich den Artikel als *Reportage*. Explizite Bewertungen kommen allerdings nur wenig zur Sprache. Die PISA-Ergebnisse der Deutschen sowie deutsche Schüler bewertet die Autorin in den Sätzen (7) und (38): *saksalaisten kannalta shokeeraava* (schockierend für die Deutschen) und *laiskoiksi saksalaisia tuskin voi moittia* (wegen der Faulheit kann man die Deutschen kaum tadeln). Fein bewertende Ausdrücke kommen auch an folgenden Textstellen vor: *ykkösjalla komeilivat suomalaiset koululaiset* (an der ersten Stelle glänzten (~komeilivat) die finnischen Schüler) (9), *Saksa sijoittui selvästi alle keskitason* (Deutschland befand sich deutlich unter dem Mittel) (37), sowie *Lukutaitotutkimus ei mairittele Saksan kouluja* (Studie zur Lesefähigkeit schmeichelt Schulen in Deutschland *nicht*) in der Überschrift. Die Überschrift hat vor allem die Aufgabe, zum Lesen zu motivieren, aus welchem Grund ausdrucksvollere Wörter oft benutzt werden.



## Hauptthema

Die Wiederaufnahmen, die auf das Hauptthema deuten, werden wie folgt dargestellt:

(a): *lukutaitotutkimus* (Studie zur Lesefähigkeit) (Überschrift) – *Pisa (Programme...) – tutkimuksen mukaan* (nach der PISA (...) -Studie) (4) – *32 maan lukutaitovertailussa* (im Vergleich der Lesefähigkeit zwischen 32 Ländern) (7)

(b): *Saksan kouluja* (Schulen in Deutschland) (Überschrift) – *nuorista* (von Jugendlichen) (1. Untertitel) – *15-vuotiaiden saksalaisten joukkoon* (zur Gruppe der 15-jährigen Deutschen) (4) – *josta* (von der) (4) – *saksalaisten (kannalta)* ((für) die Deutschen) (7) – *Saksa* (Deutschland) (7), (37) – *Saksassa* (in Deutschland) (35)– *saksalaisia* (die Deutschen) (38) – *saksalaisessa koulussa* (in der deutschen Schule) (43)

(c): *ei mairittele* (schmeichelt nicht) (Überschrift) – *ymmärsi heikosti* (verstand schlecht) (1. Untertitel) – *lukutaidottomia* (leseunfähig) (4) – *viesti menee heikosti perille* (man versteht den Textinhalt schlecht) (5) – *ei käsitä yksinkertaisimpiakaan tekstejä* (versteht auch die einfachsten Texte nicht) (6) – *sijalla 21* – (den Platz 21) (7) – *tutkimustulosta* (das Studienergebnis) (41)

Mithilfe der wiederaufgenommenen Ausdrücke formuliere ich das Hauptthema der Reportage anhand der folgenden Paraphrase: *Nach der PISA-Studie ist die Lesefähigkeit der deutschen 15-Jährigen schwach.* Auf das Hauptthema weisen die Sätze (4-7) hin: nach der PISA-Studie kann ein gutes Fünftel der 15-jährigen Deutschen praktisch nicht lesen (4). Man kennt die Buchstaben, aber versteht den Textinhalt schlecht (5). Über ein Zehntel versteht auch die einfachsten Texte nicht (6). In (7) wird zusammenfassend geschrieben, dass das Studienergebnis für die Deutschen schockierend gewesen sei: in der Studie zur Lesefähigkeit innerhalb von Schülern aus 32 Ländern hat Deutschland den Platz 21 belegt. Andere Textthemen repräsentieren auch in dieser Reportage die Teilthemen, die sich nach dem Ableitbarkeitsprinzip vom Hauptthema ableiten lassen.

## Form der Themenentfaltung

Die Reportage umfasst 60 Sätze. Am Textanfang in den Sätzen eins bis drei (1-3) lässt sich die so genannte Augenzeugenperspektive erkennen: die Autorin Kaja Grünthal ist eine Art teilnehmende

Beobachterin, die erzählt, was sie erlebt hat. Sie macht Angaben zum Ort, zu den beteiligten Personen sowie zur Stimmung im sog. aktualisierenden Präsens: es sei Freitagmorgen 10.55 Uhr in der Alfred-Nobel-Oberschule in Berlin (1), der Lehrer Knauf wünsche den Schülern der Klasse 10 B guten Morgen, im Klassenraum sei still (2). Die Jacken seien am Kleiderhaken aufgehängt, Stifte und Hefte hätten die 29 Schüler, die an den Tischen sitzen, auf ihren Tischen (3). Weitere Beschreibung des Schulumilieus folgt am Ende des Artikels: es gebe ein Park um die Schule, Bilder und aufgeschriebene Gedanken von Schülern an den Wänden (57). Dieses Erzählen halte ich für *narrative* Themenentfaltung. Die Autorin berichtet über das Ergebnis der PISA-Studie anhand eines konkreten Beispiels: sie macht genaue Angaben zur Klasse 10 B der Alfred-Nobel Schule, die an der PISA-Studie teilgenommen hat (von Brinker die *Orientierung* genannt) und schildert die Geschehnisse im Klassenraum detailliert aus ihrer eigenen Perspektive.

Nach der Situationsbeschreibung wird das Hauptthema *spezifiziert*, d.h. in seinen Teilthemen dargestellt. Insgesamt sind in der betreffenden Reportage zwischen drei Teilthemen zu differenzieren. Das erste Teilthema befindet sich in den Sätzen (8-9), in dem das *Ergebnis Deutschlands mit anderen Ländern verglichen* wird. Die Autorin berichtet, dass nach Deutschland u.a. Luxemburg, Litauen, Russland, Mexiko und Brasilien gekommen sind (8), während Finnland den ersten Platz belegt hat (9). Die Darstellung der Ergebnisse entspricht keiner *narrativen*, sondern der *deskriptiven* Themenentfaltung. Statt detaillierten Erzählens mit Augenzeugenperspektive werden die Ergebnisse einfach kurz referiert.

Vom zehnten Satz (10) an bis zum Satz (34) wird das Hauptthema durch das zweite Teilthema *narrativ* entfaltet. Dabei geht es um die *Gründe für das schlechte Ergebnis der Deutschen*. Das Erzählen ist wieder reportageartig aus der Augenzeugenperspektive und direkter Rede. Die Autorin schildert, wie die Schüler still zuhören (10), wenn sie nach Gründen für das schlechte Ergebnis gefragt werden. Fünf Schüler hätten gleich Antwort auf die Frage (11-12): ein Grund sei, die Eltern hätten etwas mehr Interessantes zu tun, als dafür zu sorgen, dass die Kinder ihre Hausaufgaben tun (13-14). Eine Schülerin namens Marula erkläre, das deutsche Schulsystem habe Schuld daran (15), denn im Vergleich zur Türkei werde in einer deutschen Schule zu langsam vorwärts gegangen (15-18). Die Autorin erzählt, dass die Schüler insgesamt viele gut begründete Reden bezüglich der Gründe halten: es werden auch die Faulheit der Schüler und der Einfluss des Fernsehens erwähnt (19-20). Obwohl die

Stunde vorbei ist, gehe das Gespräch trotzdem weiter (21). Auch die Jungen seien dabei (22). Michael meine, dass die Umgangssprache ganz anders ist als die schwierige Schriftsprache, und z.B. in den deutschen Zeitungen werden viele fremde Wörter benutzt (23-24). Ein anderer Junge sei derselben Meinung: er müsse einen Zeitungstext häufig mehrmals durchlesen, bevor er den Inhalt versteht (25). Es kommt vor, dass insgesamt 12 von den 29 Schülern der Klasse Schwierigkeiten haben, Zeitungstexte zu verstehen (28-30). Der Klassenlehrer Knauf berichtete, dass alle Schüler in Deutschland geboren sind (31). 12 von den Schülern hätten ausländische Eltern (33-34).

In den Sätzen (35-45) wird das Hauptthema weiter anhand des zweiten Teilthemas spezifiziert, aber an dieser Textstelle ist die Themenentfaltung *deskriptiv*: die Autorin berichtet weiter über die Gründe für das schwache Ergebnis Deutschlands, indem sie u.a. die PISA-Studie referiert. Nach der PISA-Studie habe der soziale Hintergrund der Jugendlichen die Lesefähigkeit mehr in Deutschland beeinflusst als in den anderen Teilnehmerstaaten (35). Die Kinder von Eltern mit keiner Ausbildung oder von Emigranten hätten es am Schwierigsten gehabt (36). Die Autorin gibt jedoch zu verstehen, dass es auch andere Gründe geben müsste, da Deutschland auch in der Mathematik und in den Naturwissenschaften deutlich unter dem Durchschnitt geblieben sei (37). Für faul könne man die deutschen Jugendlichen kaum halten, denn die Schule beginne schon um acht Uhr jeden Morgen und Urlaub hätten die Schüler nur sechs Wochen im Jahr (38-39). Außerdem wird darauf hingewiesen, dass man in Deutschland schon im Alter von sechs Jahren in die Schule geht (40). Die Autorin schreibt, dass die Deutschen in der öffentlichen Diskussion das Ergebnis der Studie nicht in Frage gestellt haben, obwohl es vielen eine Überraschung gewesen sei (41). Man habe gefordert, dass die Lehrerausbildung und auch das Schulsystem, das Schüler schon in einer frühen Phase auseinander bringt, zu verändern sind (42). In (43-45) wird eine kurze Hintergrundinformation über das deutsche Schulsystem gegeben und geschrieben, dass Schüler nach der sechsten Klasse in drei Schulen unterschiedlichen Niveaus (Gymnasium, Realschule, Hauptschule) eingeteilt werden. Falls ein Schüler zweimal sitzen bleibt, könne man ihn zwingen, in eine andere Schule zu gehen (43-44). Die Alfred-Nobel-Schule gehöre der Mittelstufe an (Realschule) (45).

In den letzten Sätzen des Artikels (46-60) ist die Themenentfaltung wieder als *narrativ* anzusehen. Die Autorin berichtet, wie der Lehrer Knauf die Schwächen des deutschen Schulsystems veranschaulichen will und die Schüler danach fragt, wer sitzen geblieben ist: neun Schüler meldeten sich (46-50). In (51-

52) erfahren wir, dass das Gespräch mit den Schülern nach eineinhalb Stunden vorbei ist und danach mit dem Lehrer weiter geht.

Das dritte Teilthema, die *Reaktion der Lehrer auf das Ergebnis der PISA-Studie*, ist noch im Segment (53-56, 59-60) enthalten. Der Lehrer der Klasse sei gar nicht überrascht vom schlechten Ergebnis; er müsse doch alles an der Tafel erklären (53-54). Auch dem Rektor Thomas sei das Ergebnis keine Überraschung gewesen (59). „Me olemme tienneet sen koko ajan“ (60). Trotzdem sei er stolz auf seine Schule, in die mehr Schüler hinein kommen möchten, als die Schule aufnehmen kann (55-56).

#### **5.2.4 „Huomio heikosti pärjääviin“, Kaleva 7.12.2001**

##### **Textsorte**

Ich betrachte den Artikel als eine *harte Nachricht*, in der Information über einen aktuellen Sachverhalt, über die Ergebnisse der PISA-Studie, knapp und sachlich vermittelt wird. Die harte Nachricht bezieht sich auf einen Artikel von *Helsingin Sanomat* und konzentriert sich vorwiegend auf die Vermittlung von Fakten. Der größte Unterschied zum *Bericht* besteht gerade darin, dass sich die Sachverhaltsdarstellung der harten Nachricht als viel knapper beschreiben lässt. In diesem Fall wird zum Beispiel keine Hintergrundinformation über die PISA-Studie an sich gegeben, sondern nur die Ergebnisse der Studie werden referiert. Überdies fehlen in der harten Nachricht meistens Bewertungen des Autors. Auch in diesem Sinne bildet die betreffende harte Nachricht keine Ausnahme, denn bewertende Ausdrücke werden nicht erkennbar. Der Text besteht zum großen Teil aus direkten Zitaten von *Helsingin Sanomat*. Die Zitate sind als so genanntes Glaubwürdigkeitssignal zu verstehen, mit dem eine möglichst objektive Informationsdarstellung angestrebt wird. Darüber hinaus wird in dieser harten Nachricht das auch *inverted pyramid* genannte Prinzip deutlich erkennbar: die wichtigste Information besteht in der Überschrift und im ersten Textabsatz, im restlichen Teil wird sie durch Zusatzinformationen und Einzelheiten spezifiziert (in dieser Arbeit siehe auch Abschnitt 3.3.1.1).

## Hauptthema

Berücksichtigen wir zunächst die Wiederaufnahmen, die bei der Bestimmung des Hauptthemas von Bedeutung sind:

(a): *OECD-maiden koulutuksen arviontitutkimuksesta, PISASTA* (in der Bewertungsstudie zur Ausbildung in den OECD-Ländern , in der PISA) (2) – *PISA:n kanssa* (mit der PISA) (7)

(b): *15-vuotiaat suomalaisnuoret lukevat 32 maan nuorista parhaiten* (die 15-jährigen finnischen Jugendlichen lesen am besten von den Jugendlichen aus 32 Ländern) (1) – *tulokset* (die Ergebnisse) (2) – *selvitykset* (die Erklärungen) (3)

(c): *antavat ajattelemisen aihetta* (geben zu denken) (3) – *heikoimmin menestyneeseen seitsemään prosenttiin* (sieben Prozent von den Schülern, die die schlechtesten Ergebnisse erzielt haben) (4)

Von diesen Wiederaufnahmen ausgehend formuliere ich das Hauptthema wie folgt: *Die Ergebnisse der finnischen Schüler in der PISA-Studie geben auch zu denken*. Das Hauptthema zeigt sich im Ganzen im dritten Satz (3), in dem geäußert wird, dass die PISA-Ergebnisse der Finnen, trotz des guten Erfolgs, auch zu denken geben. Mit diesem Satz wird also auf die sieben Prozent von Schülern hingewiesen, die die schlechtesten Ergebnisse erzielt haben (4). Andere Themen des Artikels, d.h. Teilthemen, sind vom Hauptthema wieder abzuleiten.

## Form der Themenentfaltung

Die zu analysierende harte Nachricht enthält neun Sätze, in denen das Thema für eine harte Nachricht typische Weise *deskriptiv* entfaltet wird. Der deskriptiven Themenentfaltung entsprechend wird das Thema *spezifiziert*, d.h. in seinen Teilthemen dargestellt. In den Sätzen (1-2) sowie auch zum Teil im Satz (4) ist das erste Teilthema enthalten, indem *die PISA-Ergebnisse der finnischen Schüler zusammengefasst* werden. Die Ausbildungsstudie in den OECD-Ländern, die PISA, habe gezeigt, dass die 15-jährigen finnischen Jugendlichen am besten von den Jugendlichen aus 32 Ländern lesen können (2). Darauf kann man stolz sein, schreibe *Helsingin Sanomat* (1). Sieben Prozent von den finnischen Jugendlichen gehörten allerdings denjenigen an, die die schlechtesten Ergebnisse erzielt haben (4). In den Sätzen (4-6) wird das Thema weiter durch das zweite Teilthema entfaltet, nämlich dadurch, *wie*

*man besonders auf die schlechteren Ergebnisse reagieren will.* Auch der Anteil von sieben Prozent, der die schlechtesten Ergebnisse erzielt hat, müsse deutlich größere Beachtung geschenkt werden (4). Denn ein kleines Land könne sich nicht leisten, auch einen Bruchteil von einer Altersgruppe außerhalb der Informationsgesellschaft zu verlassen (5). Alle sollten berücksichtigt werden können, indem man Unterrichtsmethoden und Lehrpläne entwickeln würde (5). Insbesondere sollten die Jungen, die schwächere Ergebnisse erzielt haben, zum Studieren motiviert werden (6).

Das letzte und dritte Teilthema befindet sich im Segment (7-9) der harten Nachricht: *PISA wird mit einer nationalen Studie verglichen*, deren Ergebnisse zu derselben Zeit mit der PISA-Studie veröffentlicht wurden. In dieser nationalen Studie habe man die Lernergebnisse von 16-Jährigen Jugendlichen in der Muttersprache und Literatur evaluiert. Es wird berichtet, dass die Ergebnisse nicht schmeicheln (7): trotz der ziemlich guten Lesefähigkeit besitzen die Schüler eine schlechtere Schreibfähigkeit. Die Mädchen hätten im Durchschnitt befriedigend und die Jungen mäßig geschrieben (8). Es wird geschrieben, dass das Skizzieren und Verarbeiten von Texten als Mittel des Schreibens offensichtlich gar nicht in allen Schulen gelehrt wird (9).

### **5.2.5 „Lukutaito maailman huippua”, Kaleva 10.12.2001**

#### **Textsorte**

In diesem Zeitungsartikel handelt es sich um einen *Bericht*, den folgende Merkmale charakterisieren: die Autorin vermittelt dem Leser Information über einen aktuellen Sachverhalt, in diesem Fall über die Ergebnisse der finnischen Karjasilta-Schule in der PISA-Studie. Dabei stellt sich die Informationsdarstellung als umfangreicher und auch quantitativ länger als in einer *harten Nachricht*: neben der Faktendarstellung werden zum Beispiel eine Professorin und eine Lehrerin direkt zitiert sowie eingefügte Hintergrundinformation über die PISA-Studie gegeben. Überdies lässt sich das Berichten vorwiegend für neutral halten und als bewertende Ausdrücke der Autorin, die jedenfalls nur einen fein bewertenden Ton haben, können lediglich die Wörter *maailman huippua* (Weltspitze) (Überschrift) und *huippuluokkaa* (Spitzenklasse) (1) angesehen werden.

## Hauptthema

Zunächst wird ein Blick auf die Wiederaufnahmen geworfen, die auf das Hauptthema des Textes hindeuten. Sie sind im Einzelnen:

(a): *kansainvälisessä tutkimuksessa* (in der internationalen Studie) (Obertitel) – *kansainvälisesti vertailtuna* (nach einem internationalen Vergleich) (1) – *PISA-tutkimuksessa* (in der PISA-Studie) (2), (8) – *tutkimukseen* (an der Studie) (4) – *PISA-tutkimus* (die PISA-Studie) (29) – *PISAn* (der PISA) (32) – *tämän tutkimuksen (antama kuva)* ((das) von dieser Studie (gegebene Bild)) (33)

(b): *Oululainen Karjasillan koulu* (Karjasilta-Schule in Oulu) (Untertitel) – *Karjasillan koululaisten* (der Schüler in der Karjasilta-Schule) (1) – *Karjasillan yläasteen* (der Karjasilta-Gesamtschule) (3), – *Karjasillan koulu* (die Karjasilta-Schule) (4) – *Karjasillan koulun* (der Karjasilta-Schule) (7) – *Karjasillan koululla* (in der Karjasilta-Schule) (13), (20) – *Karjasillan yläasteella* (in der Karjasilta-Gesamtschule) (14) – *meidän koululla* (in unserer Schule) (19)

(c): *lukutaito* (die Lesefähigkeit) (Obertitel), (1) – *lukutaidon osalta* (für die Lesefähigkeit) (2) – *lukutaitoa* (die Lesefähigkeit) (8) (30) – *(mekaanista) lukutaitoa* (die (mechanische) Lesefähigkeit) (10)

(d): *maailman huippua* (zur Weltspitze) (Obertitel) – *hyvät pisteet* (gute Punkte) (Untertitel) – *huippuluokkaa* (Spitzenklasse) (1) – *maailman kärkeä* (den besten in der Welt) (7) – *menestys* (der Erfolg) (14)

Mithilfe dieser wiederaufgenommenen Ausdrücke formularisiere ich das Hauptthema des Berichts in Form der folgenden Paraphrase: *Die Lesefähigkeit der Schüler in der Karjasilta-Schule gehört nach der PISA-Studie zu den besten in der Welt.* Das Hauptthema ist zunächst in den Überschriften (im Ober- und Untertitel) zu erkennen. Im Obertitel wird geschrieben, dass die Lesefähigkeit der Schüler in der Karjasilta-Schule zur Weltspitze zählt: *Lukutaito maailman huippua*. Im Untertitel wird weiter spezifiziert, dass die Karjasilta-Schule in Oulu gute Punkte in einer internationalen Studie erzielt hat. Das Hauptthema ist auch in den Sätzen (1) und (7) enthalten: die Lesefähigkeit der Schüler in der Karjasilta-Schule sei nach dem internationalen Vergleich Spitzenklasse (1). Im Satz (7) wird Professorin Linnakylä von der Universität Jyväskylä zitiert und nochmals berichtet, dass die von der

Karjasilta-Schule erzielten Punkte den besten in der Welt angehören. Andere Themen des Berichts werden als Teilthemen betrachtet, die vom Hauptthema abgeleitet werden.

### **Form der Themenentfaltung**

Einem Bericht entsprechend wird das Thema auch im zu analysierenden Berichtstext, der 34 Sätze enthält, *deskriptiv* entfaltet. Dabei sind die zwei wichtigsten Kategorien *Situierung* und *Spezifizierung*, was bedeutet, dass das Hauptthema in Raum und Zeit eingeordnet und in seinen Teilthemen dargestellt wird. Insgesamt sind in diesem Bericht vier Teilthemen zu finden, die anschließend behandelt werden.

Bevor das Hauptthema spezifiziert wird, wird es zunächst durch Angabe der Informationsquelle und des Ortes im zweiten (2) Satz *situert*. Es werden die Fragen beantwortet, um was für eine Studie es geht und wo sie durchgeführt wurde: es handelt es sich um die PISA-Studie (Programme for International Student Assessment) zur Lesefähigkeit, die in den OECD-Ländern durchgeführt worden ist. Nach der *Situierung* wird das Hauptthema *spezifiziert*, d.h. in seinen Teilthemen dargestellt. Als erstes Teilthema betrachte ich den *Vergleich zwischen Ergebnissen der Karjasilta-Schule und anderen finnischen Schulen*, das in den Sätzen (3-6) enthalten ist. Es wird geschrieben, dass die Punkte, die Schüler der Karjasilta-Schule in der Studie erzielt haben, zu den besten in Finnland zählen (3): aus Finnland hätten 156 Schulen an der Studie teilgenommen, aus denen die Karjasilta-Schule innerhalb der zehn besten Schulen gewesen sei (4). Danach wird in den Sätzen (5-6) Professorin Pirjo Linnakylä von der Universität Jyväskylä zitiert, die der Ansicht ist, man berichte den genaueren Rang nicht (5). Man stufe nämlich die Ergebnisse der Schulen in der Öffentlichkeit nicht ein, denn es sei den schlechteren Ergebnissen erzielten Schulen nicht gerecht (6). Die guten Ergebnisse der Karjasilta-Schule werden noch graphisch mittels einer Tabelle verdeutlicht, in der die durchschnittlichen Punkte erstens in der Karjasilta-Schule, zweitens in Finnland und drittens in den OECD-Ländern gezeigt werden.

Die Spezifizierung geht weiter mit dem zweiten Teilthema. Im Segment (14-19) wird nämlich darauf eingegangen, was *der Grund für den Erfolg der Karjasilta-Schule* sein könnte. Nach der Muttersprachlehrerin Teija Manner sei der Erfolg dadurch zu erklären, dass die Muttersprache in ihrer Schule geschätzt wird (14): die Schüler der 7. Klasse hätten eine zusätzliche Muttersprachsstunde



bekommen (15) und dazu werde den Schülern kein periodenmäßiger Muttersprachenunterricht erteilt, sondern alle Schüler lernten Muttersprache durchlaufend drei Stunden pro Woche (16). In den Sätzen (17-19) wird Teija Manner direkt zitiert. Sie sagt, dass alle Lehrer in der Karjasilta-Schule es für wichtig halten, dass man in der Schule sowie zu Hause eine gute Grundlage für die guten Muttersprachkenntnisse schaffen muss. Denn die guten Muttersprachkenntnisse seien doch eines der wichtigsten Mittel, im Leben durchzukommen (17). Falls die Grundlage nicht fest sei, habe man Schwierigkeiten auch später beim Studieren (18). „Meidän koululla kaikki opettajat ovat tämän ajatuksen takana“ (19).

Das dritte Teilthema betrifft die in der Karjasilta-Schule verwendete *Unterrichtsmethode in der Muttersprache* und kommt im Segment (20-24) zur Sprache. Es wird geschrieben, dass die Muttersprache mit traditionellen Methoden unterrichtet wird (20) und dass Manner neben der Literatur auch die Beherrschung von Grammatik und Rechtschreibung betont (21). In (22-24) kommt wieder ein Zitat von Manner vor, in dem sie erzählt, dass sie im Muttersprachenunterricht viel lesen, Zeitungen benutzen, sich mit unterschiedlichen Textsorten beschäftigen und Referate halten (22). Ab und zu hätten sie auch Lesestunden, in denen Schüler selbst Bücher lesen können (23). Manchmal lese sie auch selbst den Schülern vor (24). Weiter wird gesagt, dass Manner nicht die Auffassung teile, nach der Jugendliche nicht gern Bücher lesen (25). Es wird noch Manner zitiert und geschrieben, dass die Jugendlichen von heute doch lesen (26) und sich auch für Klassiker interessieren (28). Ein gutes Beispiel sei Harry Potter oder der Unbekannte Soldat (27-28).

In den Sätzen (29-32) sowie auch schon früher in (8-12) wird *genauere Hintergrundinformation zur PISA-Studie* gegeben, was als viertes Teilthema zu betrachten ist. Die Studie werde jedes dritte Jahr wiederholt, wobei man jeweils unterschiedliche Schwerpunkte habe (29): in 2000 Lesefähigkeit und in 2003 Mathematik (30-31). Es wird in (8-12) näher charakterisiert, was in der PISA-Studie bezüglich der Lesefähigkeit betont wird. Man bewerte, wie Schüler das Gelesene verstehen, interpretieren und wie gut sie Information herausfinden können (8-9). Die mechanische Lesefähigkeit an sich analysiere man nicht, denn fast alle Schüler der OECD-Länder können lesen (10). Nach der heutigen Auffassung sei es wichtig, dass die Schüler gelesene Texte beurteilen, erörtern und auch in weiteren Zusammenhängen verstehen könnten (11), was in der Studie mithilfe der Multiple-Choice-Fragen und offenen Fragen beurteilt worden sei (12). Im Großen und Ganzen bestehe das Ziel der PISA-Studie in

Finnland darin, zuverlässige Information über den Stand der finnischen Grundausbildung im internationalen Vergleichsrahmen anzubieten (32). Am Ende des Artikels wird noch die Professorin Linnakylä zitiert, die sagt, man habe in letzter Zeit Kritik an der finnischen Schule geäußert, aber die PISA-Studie habe ein anderes Bild gegeben (33). Die Lehrer und Schüler könnten damit zufrieden sein, ohne aber zu vergessen, dass man Vieles auch besser machen könne (34).

### 5.2.6 „Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi“, *Kaleva* 21.12.2001

#### Textsorte

Der Zeitungsartikel lässt sich als meinungsbetonter Text, als *Kommentar* wegen folgender Merkmale betrachten: erstens wird der Autor des Artikels namentlich gekennzeichnet. Auch die E-Mailadresse des Autors sowie der Titel der Kolumnenserie werden genannt, was darauf hinweist, dass die Kolumne offensichtlich regelmäßig in *Kaleva* erscheint, in der der Autor Seppo Ylönen Beiträge zu jeweiligen aktuellen Themen schreibt. Zweitens äußert der Autor eine Bewertung des zu schreibenden Sachverhalts, indem er die finnische Gesamtschule u.a. für *hervorragend* hält: *Suomen peruskoulu on erinomainen laitos*. Seine Bewertung begründet und rechtfertigt er mit Argumenten. Diese argumentative Textstruktur charakterisiert ja gerade Kommentare. Weitere bewertende Ausdrücke verwendet der Autor folgendermaßen: *huolta herättävä havainto* (eine Besorgnis erregende Bemerkung) (15), *erot oppimistuloksissa hätkähdyttävään suuria* (die Unterschiede zwischen Lernergebnissen erschütternd groß) (27), *lähestulkoon lukutaidoton* (beinahe leseunfähig) (29), *opettajankoulutus ... korkeatasoista* (die Lehrerausbildung ... von hohem Niveau) (33), *opettajiksi hakeutuu lahjakasta väkeä* (es gibt begabte Bewerber um die Studienplätze in der Lehrerausbildung) (33), *onnistuttu kohtuullisesti* (ist ... mittelmäßig gelungen) (38). Beim Bewerten werden auch einige bildhafte Ausdrücke vom Autor benutzt: *Kolikon toinen puoli on* (die andere Seite der Münze ist es) (21), *Kansankynttilän henki elää* (der Lehrer wird noch als eine Kerze betrachtet, die das Volk erhellt) (34) oder *menestyä talouden kilpakentillä* (auf den Kampfplätzen der Wirtschaft Erfolg haben) (42). Der Artikel ist aber nicht für rein bewertend und argumentativ zu halten, da in diesem Kommentar auch solche Textteile zu finden sind, in denen die Sachverhaltsdarstellung eher informierend als argumentativ ist. Dieses Merkmal spiegelt die früher erwähnte Tatsache, dass eine eindeutige Differenzierung zwischen informations- und meinungsbetonten Texten nicht immer möglich ist. Die

informierenden Textstellen, an denen der Autor beispielsweise über die Ergebnisse der PISA-Studie oder über die unterschiedlichen Schulsysteme Finnlands und Deutschlands schreibt, können natürlich als Informationsvermittlung fungieren, aber vielmehr dienen sie hier als Unterstützung der Argumentation bzw. als Argumente selbst.

## Hauptthema

Die für das Hauptthema bedeutenden Ausdrücke werden in folgenden Wiederaufnahmen deutlich:

(a): *Suomen peruskoulu* (die finnische Gesamtschule) (Überschrift), (12) – *koulussa* (in der Schule) (1) – *siellä* (dort) (2), (13) – *maamme koululaitoksesta* (vom Schulwesen unseres Landes) (3) – *Suomen peruskoulun* (der finnischen Gesamtschule) (36) – *koululaitoksen* (des Schulwesens) (37)

(b): *mainettaan paljon parempi* (viel besser als ihr Ruf) (Überschrift) – *todellisuus on ... paljon valoisampi* (Wirklichkeit viel heller) (5) – *erinomainen* (hervorragend) (12)

Von den wiederaufgenommenen Ausdrücken ausgehend sehe ich als Hauptthema des Kommentars den folgenden Ausdruck an, den der Satz (12) repräsentiert: *Die finnische Gesamtschule ist hervorragend*. Das Hauptthema wird auch in der Überschrift und im Satz (5) geäußert, in denen darauf hingewiesen wird, dass die finnische Gesamtschule viel besser ist als gesagt und geglaubt wird. Das Hauptthema vertritt in diesem Kommentar die *Konklusion* (K), die nach dem Toulminschen Argumentationsschema den Ausgangspunkt der Argumentation bildet.

Im letzten Absatz des Kommentars deuten die Aussagen in den Sätzen (42-43) eigentlich noch auf eine andere *Konklusion* (K) hin, die allerdings nicht im Vordergrund in diesem Kommentar steht. Der Autor meint, dass *wir uns in Finnland auf die gut ausgebildete Bevölkerung verlassen* (43) und *mehr Geld in die Ausbildung investieren müssen* (42). Nach dem Brinkerschen Kompatibilitätsprinzip könnte die erste *Konklusion* *Die finnische Gesamtschule ist hervorragend* als Hauptthema und diese andere *Konklusion* als Nebenthema beschrieben werden, denn die erst genannte *Konklusion* verträgt sich besser mit der Textfunktion, d.h. mit der Meinungsbeeinflussung. Meines Erachtens will der Autor die Leser vor allem davon überzeugen, dass die finnische Gesamtschule hervorragend ist. Ungeachtet der unterschiedlichen Meinungen, die man von der finnischen Gesamtschule hat und die

nicht nur positiv sind, wie „Ei koulussa mitään opi! Siellä vain tapetaan aikaa ja kiusataan heikompia!“ (1-2), ist der Autor der Ansicht, die finnische Schule müsse jetzt gelobt werden: „Tässä on kuitenkin kehujen paikka.“ (11)

### **Form der Themenentfaltung**

Dem betreffenden Kommentartext gehören 43 Sätze an. Wie schon angedeutet, ist auch für diesen Kommentar charakteristisch, dass das Thema *argumentativ* entfaltet wird. Nach dem Toulminschen Argumentationsschema werden vom Autor *Argumente* (A) zur Begründung der Konklusion vorgebracht. Bevor die Argumente dargestellt werden, wird in (6) die Argumentation erstens *situiert* und sozusagen der Anlass des Kommentars genannt: vor einiger Zeit sei eine umfangreiche Studie, die PISA-Studie, veröffentlicht worden, in der Lernergebnisse der 15-Jährigen in 32 Ländern untersucht worden sind. Diese Situierung entspricht der *deskriptiven* Entfaltung des Themas und kann nach der Brinkerschen Auffassung zugleich auch *Einbettung* genannt werden (siehe Abschnitt 4.5.4).

Nach der Situierung werden Argumente für die erste Konklusion in den Segmenten (7-9, 13-14), (18-20, 32), (24, 26-30), (33-38) dargestellt. In den Sätzen (7-9) und (13-14) werden zunächst *die guten PISA-Ergebnisse der finnischen Schüler* zusammengefasst und diese als Argumente verwendet. Die finnischen Jugendlichen seien in der PISA-Studie mit dem Schwerpunkt Lesefähigkeit deutlich die besten gewesen (7). Weiter wird auf den Erfolg der finnischen Schüler hingewiesen und geschrieben, dass die Finnen den vierten Platz in der Mathematik und den dritten Platz in den Naturwissenschaften belegt haben (8-9). Daneben seien die Unterschiede zwischen den Ergebnissen der finnischen Schüler klein gewesen (14). Zusammenfassend stellt der Autor fest, dass er nicht weiß, ob man sich in der finnischen Gesamtschule wohl fühlt, aber zumindest lernt man dort: „Viihtymisestä en tiedä, mutta ainakin siellä oppii.“ (13) Diese witzige Bemerkung kann man auch für eine „*unernste*“ Themenentfaltung halten.

Darüber hinaus erfahren wir, dass das *Gesamtschulsystem* offensichtlich ein Schlüssel zu den gleich guten Ergebnissen der Schüler sei (20): sowohl in Finnland als auch in Japan und Südkorea habe man das Gesamtschulsystem, was bedeutete, dass ein ganzer Jahrgang dieselbe Grundausbildung bekomme.

Außerdem hätten sie alle Spitzenergebnisse in der PISA-Studie erzielt (18-19). „Kun kaikilla on samat lähtökohdat, ollaan jo pitkällä.” (32). Dazu wird für die (finnische) Gesamtschule argumentiert, indem die PISA-Ergebnisse Deutschlands dargestellt werden sowie auch Information über das deutsche Schulsystem gegeben wird. Deutschland sei nämlich in allen drei Kompetenzbereichen deutlich unter dem Durchschnitt geblieben (24) und fast jeder vierte deutsche 15-Jährige sei beinahe leseunfähig oder zumindest unfähig, das Gelesene zu verstehen (29). Der Autor berichtet, dass ein Jahrgang in Deutschland in einer bestimmten Phase in verschiedene Schulen unterschiedlichen Niveaus eingeteilt wird und dass die Unterschiede zwischen den Lernergebnissen in diesen unterschiedlichen Schulformen erschütternd groß sind (26-27). Der Autor schreibt ein bisschen übertreibend, dass es reicht, wenn man sagt, in welche Schule ein deutscher Jugendlicher geht, so weiß man, was für Lernergebnisse er erzielt und welche seine Zukunftsaussichten sind. (28), was auch ein Zeichen für die „*unernste*“ Themenentfaltung ist. Die schwachen Ergebnisse Deutschlands könne man nicht nur dadurch erklären, dass es in deutschen Schulen Schüler aus Emigrantenfamilien gibt, denn auch andere als ausländische Schüler hätten schlechte Ergebnisse erzielt (30). Der Verfasser gibt also zu verstehen, dass der Grund auch im deutschen Schulsystem liegen muss.

Weitere Argumente betreffen *finnische Lehrer* und den *Unterricht in der finnischen Gesamtschule*. Die finnische Lehrerausbildung sei von hohem Niveau und es gebe begabte Bewerber um die Studienplätze in der Lehrerausbildung (33). Darüber hinaus wird im Satz (34) darauf hingewiesen, in Finnland schätze man noch den Lehrer, indem man ihn, wie vor einigen Jahrzehnten, sozusagen für eine Kerze halte, die das Volk erhellt (~ bildet). Trotzdem sei diese Tradition schon veraltet: „Kansankynttilän henki elää, vaikka tuo traditio on toiselta aikakaudelta.” (34) Die Argumentation wird weiter durch Vergleich mit anderen Ländern realisiert: in vielen Ländern werden Lehrer viel weniger geschätzt als in Finnland und die Folgen seien dementsprechend (35). Schließlich beschäftigt man sich damit, dass einer der grundlegenden Gedanken der finnischen Gesamtschule sei, das Selbstbewusstsein der Schüler zu unterstützen und die besonderen Kenntnisse und Fähigkeiten von jedem Schüler „auszugraben“ (36-37). Auch diese Aufgabe sei der finnischen Gesamtschule hinreichend gelungen (38).

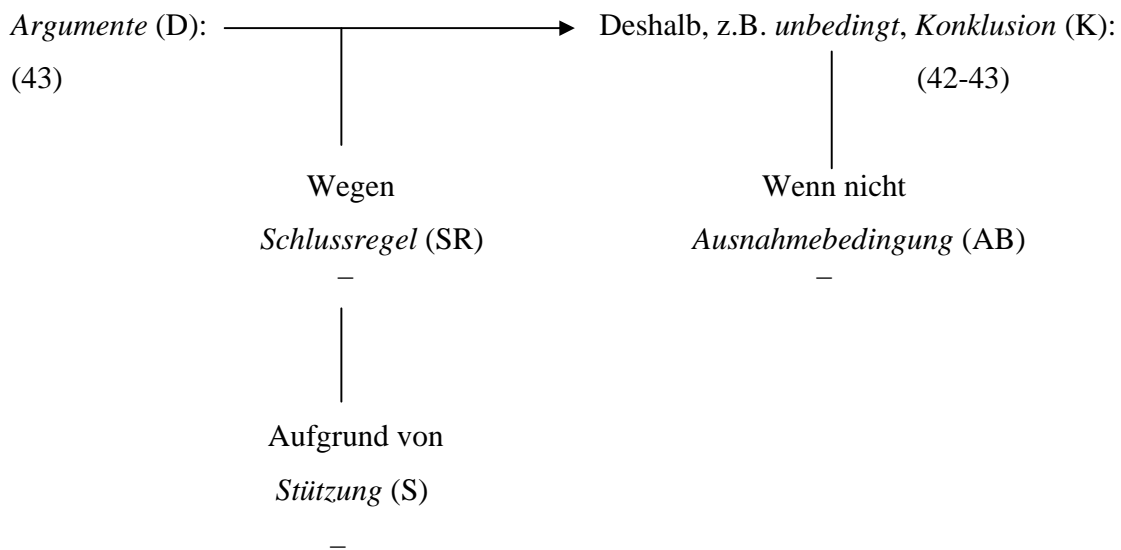
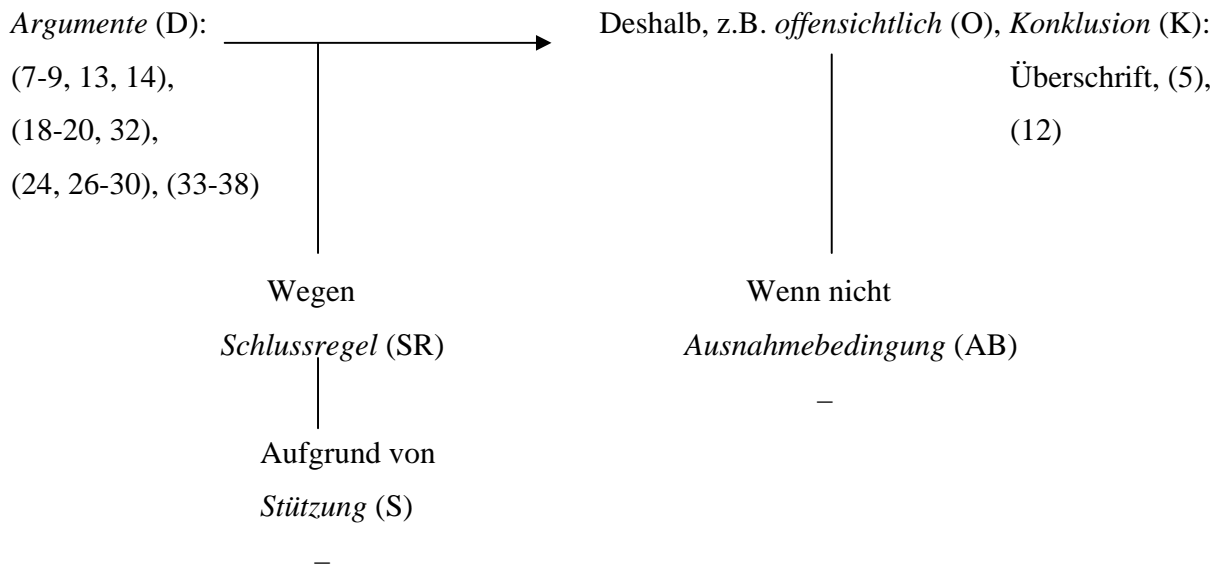
Eine *Schlussregel* (SR), die den Schritt vom Argument zur ersten Konklusion rechtfertigt, wird in diesem Kommentar sprachlich nicht direkt ausgedrückt, was bei Kommentaren oft der Fall ist. Sie

könnte aber etwa wie folgt lauten: wenn eine umfangreiche internationale Studie, wie die PISA, etwas zeigt, sind die Ergebnisse glaubhaft. Ein explizit ausgedrückter *Operator* (O) ist auch nicht zu erkennen, aber als solcher ist z.B. *offensichtlich* anzusehen. Andere Kategorien des Toulminschen Schemas, eine *Stützung* (S) und eine *Ausnahmebedingung* (AB), werden nicht ausgedrückt.

Wie oben erwähnt, ist in den Sätzen (42-43) die andere *Konklusion* (K) des Kommentars zu erkennen. Der Autor meint, wir müssten uns in Finnland auf die gut ausgebildete Bevölkerung verlassen (43) und mehr Geld in die Ausbildung investieren (42). Als *Argument* (D) dient die Aussage in (43), die besagt, dass wir in Finnland keinen Reichtum an Bodenschätzen haben. Eine *Schlussregel* (SR) zeigt sich im Satz (42): wenn man auf den „Kampfplätzen der Wirtschaft“ Erfolg haben will, kann man der Gesamtschule die Gelder nicht kürzen. Ein *Operator* (O) wird auch nicht hier direkt sprachlich geäußert, aber er könnte z.B. *unbedingt* sein. Eine *Stützung* (S) oder eine *Ausnahmebedingung* (AB) befinden sich auch in diesem letzteren argumentativen Teil nicht.

Eine *Gegenposition* wird am Anfang des Kommentars in den Sätzen (1-2) dargestellt, in denen der Autor schreibt, was für Argumente gegen unser Schulsystem geäußert werden können: In der Schule lerne man Nichts. Man schlage dort nur Zeit tot und ärgere die schwächeren Schüler. Die Gegenposition wird jedoch in (5-9) widerlegt. Die Wirklichkeit sehe im Licht der internationalen Vergleichsstudien viel heller aus (5): die finnischen Schüler hätten in der umfangreichen PISA-Studie innerhalb von 32 Ländern erfolgreich in allen getesteten Kompetenzbereichen abgeschnitten (6-9).

Die Argumentation wird abschließend schematisch dargestellt. Zur Verdeutlichung der zwei verschiedenen Konklusionen werden hier zwei verschiedene Schemas verwendet.



### 5.3 Analyse der deutschen Zeitungsartikel

#### 5.3.1 „Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 4.12.2001

##### Textsorte

Der zu analysierende Artikel erfüllt die folgenden Merkmale für einen *Bericht*: zunächst liegt der Schwerpunkt in der Informationsvermittlung auf einem aktuellen Sachverhalt, auf der PISA-Studie und ihrer Ergebnisse. Die Darstellung des Sachverhalts kann man insgesamt als recht sachlich und neutral beschreiben. Nur an einer Textstelle ist eine vorsichtige bewertende Aussage des Autors zu erkennen: „Anderen Ländern scheint es eher zu gelingen...“ wird im Satz (9) in Bezug auf bessere Ergebnisse von anderen Ländern gegenüber Deutschland geschrieben. Wegen des sachlich-objektiven Charakters könnte der betreffende Artikel auch als eine *harte Nachricht* betrachtet werden, aber andererseits ist die Sachverhaltsdarstellung umfangreich und quantitativ lang für eine harte Nachricht. Diese umfangreichere Darstellungsweise zeigt sich vor allem darin, dass dem Leser viele Hintergrundinformationen über die PISA-Studie gegeben werden. Aus diesem Grund sehe ich den Artikel als Bericht an.

##### Hauptthema

Zunächst werden die Wiederaufnahmen, die das Hauptthema unterstützen, mittels drei verschiedener Punkte verdeutlicht:

(a): *vergleichende Bildungsstudie der OECD* (Untertitel) – *PISA* (1) – *die Studie* (2), (17) – *die Vergleichsstudie* (10) – *die Untersuchung* (12) – *die Erhebung* (15) – *die PISA-Untersuchung* (24)

(b): *Schüler in Deutschland* (Obertitel) – *in Deutschland ... Schüler* (7) – *deutscher Schüler* (4) – *ihrer* (4) – *deutsche Jugendliche* (5) – *fünfzehnjährige Schüler ... in Deutschland* (17)

(c): *auf unterstem Niveau* (Obertitel) – *die Leistungen ... unterhalb des internationalen Durchschnitts* (4) – *in den unteren Leistungsgruppen überrepräsentiert* (5) – *nicht einmal das unterste Kompetenzniveau in der Lesefähigkeit erreichen* (7)



Insgesamt weisen diese wiederaufgenommenen Ausdrücke darauf hin, dass *die Leistungen der deutschen Schüler nach der PISA-Studie schwach sind*, was ich als Hauptthema dieses Artikels ansehe. Wie den Wiederaufnahmen zu entnehmen ist, kommt das Hauptthema erstens in der Überschrift vor: *Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau*. Danach wird es in den Sätzen (4-5) und (7) ausgedrückt. Im Satz (4) werden einige nicht autorisierte Vorveröffentlichungen referiert und geschrieben, dass „die Leistungen deutscher Schüler am Ende ihrer Pflichtschulzeit in allen getesteten Bereichen unterhalb des internationalen Durchschnitts liegen“ sollten (4). Deutsche Schüler seien vor allem in den unteren Leistungsgruppen überrepräsentiert (5). Bezüglich der Lesefähigkeit gebe es in Deutschland besonders viele Schüler, die nicht einmal das unterste Kompetenzniveau erreichen (7). Die anderen Textthemen werden vom Hauptthema abgeleitet und sie werden als Teilthemen bezeichnet.

### **Form der Themenentfaltung**

Der zu analysierende Bericht besteht aus 24 Sätzen und zeigt die *deskriptive* Entfaltung des Themas. Der deskriptiven Themenentfaltung entsprechend wird das Hauptthema zunächst *situier*t und danach durch Behandlung seiner Teilthemen *spezifiziert*. Die Situierung ist in den Sätzen (1) und (17-18) enthalten, in denen Zeit- und Ortsangaben über die Studie gemacht werden, über deren Ergebnisse berichtet werden: die PISA-Studie sei im Frühjahr 2000 in 32 Staaten durchgeführt worden (17-18) und die Ergebnisse dieser Studie veröffentliche man am Dienstag 4.12.2001 in Berlin (1). Der Situierung folgt die Spezifizierung des Hauptthemas durch die Teilthemen. Im Großen und Ganzen geht es mit den insgesamt fünf Teilthemen um die Information über die PISA-Studie allgemein sowie im betreffenden ersten Erhebungszyklus. Das erste Teilthema bezieht sich darauf, *was die PISA-Studie bedeutet und was untersucht wird*, und es kommt in den Sätzen (1-3) und (6) vor. Beim PISA-Test handelt es sich um die „größte internationale Vergleichsstudie der Bildungsgeschichte“ (1), in der untersucht wird, wie gut 15-jährige Jugendliche in der Schule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im täglichen Leben anwenden können (3) und wie gut sie auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind (2). In der Studie liegt der Schwerpunkt in drei Kompetenzbereichen, in Lesekompetenz, mathematischer und naturwissenschaftlicher Grundbildung, sowie auch in fächerübergreifenden Fähigkeiten (6).

Das zweite Teilthema betrifft Information über *die Organisation der Studie*. In (10) und (12) wird geschrieben, die auf mehrere Jahre angelegte Studie werde von der OECD in Paris organisiert. Für die internationale Koordination sei ein Konsortium von Forschungseinrichtungen in Australien, den Niederlanden, den USA und Japan verantwortlich (13) und für die Koordination in Deutschland das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (14).

Das Hauptthema wird weiter durch das dritte Teilthema spezifiziert, in dem *die Durchführung der Studie im betreffenden ersten Erhebungszyklus* genauer behandelt wird. Insgesamt haben 180 000 fünfzehnjährige Schüler weltweit an der Studie teilgenommen, davon 5073 Schüler an 219 Schulen in Deutschland (17-18). Es wird berichtet, dass Lesekompetenz der Schwerpunkt im betreffenden Jahr gewesen ist (11). Darüber hinaus seien in Deutschland und in 24 anderen Ländern auch die Einstellungen der Jugendlichen zum Lernen sowie ihre Lernstrategien mit einbezogen worden (21). Auch habe man die Schülermerkmale, wie wirtschaftliche und soziale Herkunft erfasst sowie die betreffenden Schulleitungen zum gegebenen Unterricht befragt (22). Anhand der gesammelten Hintergrundmerkmale könne gezeigt werden, ob es gelingt, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen (23). Überdies lässt sich im Satz (15) lesen, dass die PISA-Studie in Deutschland auch um Stichproben für jedes Bundesland erweitert worden sei, um die Länder miteinander vergleichen zu können. Diese Ergebnisse würden erst im Jahr 2002 vorliegen (16).

Der Vergleich zwischen den *Ergebnissen von Deutschland und von anderen Ländern* in der PISA-Studie repräsentiert das vierte Teilthema, das sich in den Sätzen (5) und (9) befindet. Im Satz (9) schreibt der Autor: „Anderen Ländern scheint es eher zu gelingen, ein insgesamt hohes Leistungsniveau zu sichern...“. Und weiter: „nirgendwo seien die Leistungsabstände zwischen den Spitzen und den unteren Leistungsgruppen so ausgeprägt wie hierzulande.“ (5) Anderen gelinge es besser, „die Leistungsabstände ... zu verringern, ohne deshalb alle auf einem niedrigen Niveau zu fördern.“ (9). Zum Schluss des Berichts wird noch ein Blick auf die Zukunft geworfen, indem *ein anderer PISA flankierender Test* in (24) erwähnt wird. Es handelt sich um einen sog. IGLU-Test (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung), ein Test der Lesekompetenz und der mathematischen Fähigkeiten unter Grundschulern, dessen Ergebnisse man in 2003 veröffentliche. Dieser Satz gilt als fünftes und letztes Teilthema.

### 5.3.2 „Ein heilsamer Schock“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 7.12.2001

#### Textsorte

Dieser Zeitungsartikel kann als *Bericht* definiert werden, denn folgende Charakteristika werden deutlich: als Intentionstyp gilt *Informieren* über einen aktuellen Sachverhalt. Acht Autoren, die für diesen Bericht verantwortlich sind, wollen eine zusammenfassende Darstellung der Reaktionen der Bundesländer auf die Ergebnisse der PISA-Studie geben. Die Sachverhaltsdarstellung kann insgesamt als sachlich und als viel umfangreicher gegenüber einer harten Nachricht beschrieben werden: es werden die Aussagen von Kultusministern und anderen Politikern aus zehn Bundesländern referiert und direkt zitiert. Dabei sind kommentierende Aussagen der Autoren nicht zu erkennen.

#### Hauptthema

Zunächst wird ein Blick auf die Wiederaufnahmen geworfen, die wie folgt aussehen:

(a): ... *der Pisa-Studie* (Untertitel), (34), (37) – *die Pisa-Studie* (1), (11), (17), (20-21) – *die Untersuchung* (2) – *die Studie* (38)

(b): *die Ergebnisse* (Untertitel), (34), (37) – ... *diesem Ergebnis* (41) – *deutsche Schüler ... weit unterdurchschnittliche Leistungen* (2) – *das schlechte Abschneiden deutscher Schüler* (12)

(c): *die Bundesländer* (Untertitel) – ... *der Bundesländer* (1) – *Länder* (3)  
*schleswig-holsteinische* (5) – *meklenburg-vorpommersche* (12) – *hessische* (17) – *Hessen* (18), (20) – *bayerische* (21) – *bayerischen* (22) – *Bayern* (26) – *sächsische* (29) – *Hamburger* (34) – *Hamburg* (35) – *nordrhein-westfälische* (37) – *saarländische* (44) – *rheinland-pfälzische* (48) – *Rheinland-Pfalz* (49) – *niedersächsische* (51) – *Niedersachsen* (53)

(d): *auf ... reagieren* (Untertitel) – *in unterschiedlicher Weise auf ... reagiert* (1) – *will ... reagieren* (5)

Mithilfe dieser wiederaufgenommenen Ausdrücke lässt sich das Hauptthema folgendermaßen formulieren: *Die Bundesländer haben unterschiedlich auf die schlechten PISA-Ergebnisse der Deutschen reagiert.* Auf das Hauptthema beziehen sich sowohl die Titel als auch der Satz (1). Im Obertitel wird zuerst eine der Reaktionen zitiert: „Ein heilsamer Schock“, also „Wie die Bundesländer auf die schlechten Ergebnisse der Pisa-Studie reagieren wollen“ (Untertitel). Im ersten Satz wird

geschrieben, dass die Kultusminister der Bundesländer in unterschiedlicher Weise auf die Pisa-Studie reagiert hätten. Vom Hauptthema können wir die Teilthemen ableiten, die wie folgt behandelt werden.

### **Form der Themenentfaltung**

In diesem Bericht, der 54 Sätze enthält, wird das Hauptthema *deskriptiv* entfaltet. Wie wir erfahren haben, ist die deskriptive Themenentfaltung gerade für informationsbetonte Texte kennzeichnend. Im betreffenden Bericht ist von den zwei wichtigsten Kategorien der deskriptiven Themenentfaltung die *Spezifizierung* vorhanden, d.h. dass das Hauptthema in seinen Teilthemen dargestellt wird. Die *Situierung*, d.h. die Einordnung des Hauptthemas in Raum und Zeit, wird in diesem Fall nicht zur Sprache gebracht. Vom Hauptthema lassen sich praktisch zwei spezifizierende Teilthemen ableiten, die zusammenfassend im dritten (3) Satz ausgedrückt werden: einerseits habe man in unionsgeführten Bundesländern, wie *Hessen, Bayern* und *Sachsen, die Schulpolitik* durch die PISA-Studie überwiegend *bestätigt* gesehen, was als erstes Teilthema gilt; andererseits hätten *andere Bundesländer* auf die Studie mit *Verbesserungsvorschlägen* reagieren wollen, was als das zweite Teilthema angesehen wird. Zunächst werden die Auffassungen von Kultusministern und -ministerinnen aus Hessen, Bayern und Sachsen im Segment (17-18, 22-24, 29-33) referiert. Die hessische Kultusministerin Wolff (CDU) meine, die PISA-Studie habe gezeigt, dass Hessen mit der Leitlinie „Fördern und Fordern“ und mit der Verbesserung der personellen Ausstattung der Schulen auf dem richtigen Weg ist (17-18). Laut der bayerischen Kultusministerin Hohlmeier (CSU) hätten die Ergebnisse auch die bayerische Schulpolitik unterstützt (22). Sie nennt als Beispiel die für die Mittelstufe eingeführten Jahrgangsstufentests in Mathematik und Deutsch, die u.a. gezeigt hätten, dass Migrantenkinder gezielt gefördert werden sollten (23-24). Weiter sieht auch der sächsische Kultusminister Matthias Rößler (CDU) die am Leistungsgedanken orientierte Schulpolitik von Sachsen bestätigt: Noten an Grundschulen von der zweiten Klasse an, in Mittelschulen Jahrgangstests und in Gymnasien landesweite Vergleichsarbeiten (29-31). Trotzdem müsse jetzt die Lehrerausbildung reformiert werden, um „Pädagogen mit der Fähigkeit zur Vermittlung“ auszubilden (32-33).

Das zweite Teilthema beschäftigt sich im Segment (5-6, 8-13, 34-36, 39-42, 44-54) mit den Verbesserungen, die andere Bundesländer vorgeschlagen haben. Es wird berichtet, dass die schleswig-holsteinische Kultusministerin Erdsiek-Rave (SPD) mit einer Reform der Lehrerausbildung reagiert:

mehr Gewicht sollte auf die methodischen Fähigkeiten gelegt werden (5-6). Beim Grundschulunterricht sollte der Schwerpunkt die Ausbildung der Lesefähigkeit sein und schwache sowie begabte Schüler sollten gezielter gefördert werden (8-9). „Einen neuen Grabenkrieg über die richtige Schulreform darf es aber nicht geben“, hatte die Ministerin gemahnt (10). „Die Pisa-Studie muß ein heilsamer Schock werden“ (11). Danach wird der Bildungsminister Kauffold (SPD) Mecklenburg-Vorpommerns referiert. Auf die schlechten Ergebnisse deutscher Schüler, die keine Überraschung gewesen seien, reagiere man mit mehr Unterricht und mit zusätzlichen Ganztagschulen (12-13). „Rückenwind“ für eine tiefgreifende Reform erwartet seinerseits der Hamburger Schulsenator Lange (FDP) von der Diskussion über die Ergebnisse der PISA-Studie (34). In Hamburg würden verbindliche Lernziele und Mindeststandards erzielt, ohne die differenzierte Förderung besonders begabter als auch leistungswächerer Schüler zu vergessen (35). Man plane auch den Ausbau von Ganztagschulen und die Einrichtung von zwölfjährigen Zügen bis zum Abitur (36). Die Reaktionen in Nordrhein-Westfalen werden anschließend behandelt. Der SPD-Fraktionsvorsitzende Moron denkt, die Bemühungen seiner Fraktion um eine bildungspolitische Reform seien durch die PISA-Studie unterstützt worden (38), aber andererseits würden auch Konsequenzen von anderen Politikern gefordert (39). Beispielsweise müsse das Angebot an Ganztagschulen ausgebaut und die Lehrerausbildung verbessert werden (40-41). Auch habe Bildungsministerin Behler (SPD) alle Schulleiter im Lande zu einer gründlichen Analyse aufgerufen (42). Im Satz (46) wird geschrieben, dass das Saarland nach der Ansicht des saarländischen Kultusministers Schreier (CDU) mit seiner „Qualitätsoffensive“ an den Schulen auf dem richtigen Weg ist, aber er betont u.a. auch die Wichtigkeit der Förderung von Kindern im Elternhaus (47). Weiter kündigt Schreier eine Zusammenkunft von Elternvertretern und Lehrerverbänden an, wo offen über Konsequenzen beraten werden sollte (44-45). Laut der rheinland-pfälzischen Schulministerin Ahnen (SPD) sollte das „Qualitätsmanagement“ konsequent an den Schulen fortentwickelt werden (48). Das Land plane „Turbo“-Klassen, die in zwölf Jahren zum Abitur führen, sowie auch „Internationale Schulen“, die Möglichkeiten für Begabte bieten (49). Die Unterrichtsqualität solle auch durch die Verbesserung der Lehrerfortbildung gehoben werden (50). Schließlich wird in die Auffassung der niedersächsischen Kultusministerin Jürgens-Pieper (SPD) dargestellt. Sie sehe sich in vielen ihrer Vorhaben bestätigt (51). Zum Beispiel habe sie in ihrer Amtszeit mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer und Fremdsprachenunterricht sowie auch Spitzenbegabungen gefördert (52). In Niedersachsen werde zurzeit eine Schulstrukturreform vorbereitet, die u.a. darauf zielt, die Orientierungsstufe

abzuschaffen (53). Überdies möchte Jürgens-Pieper besondere Aufmerksamkeit auf ein Drittel der Lehrer richten, das sich nicht fortbildet (54).

### 5.3.3 „Vernachlässigte Grundschule“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 22.2.2002

#### **Textsorte**

Es handelt sich in diesem Zeitungstext um einen *Kommentar*, in dem der dominierende Intentionstyp als *Bewerten* zu beschreiben ist. Die Autorin Heike Schmoll äußert ihre Bewertung nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse vor allem zu Verbesserungsmöglichkeiten und zum deutschen Schulsystem, die sich u.a. in folgenden Ausdrücken zeigt: *Vernachlässigte Grundschule* (Überschrift), *die entscheidende Frage* (2), *davon ist die deutsche Diskussion weit entfernt* (7), *die Debatten über ... sind jedoch Scheingefechte* (9), *die deutsche Bildungsmisere* (18) und *nachteilig* (21), sowie auch in bildhaften Ausdrücken, wie *große Buchstabenfeste feiern* (26). Für einen Kommentar ist weiterhin charakteristisch, dass die Autorin die Gültigkeit ihrer bewertenden Einstellung mit Hilfe der Rechtfertigung und Begründung zu beweisen versucht. Trotz des meinungsbetonten Charakters lassen sich im betreffenden Kommentartext auch informative Textstellen erkennen, bei denen Aussagen eines Experten referiert werden sowie Hintergrundinformationen gegeben werden. Diese informationsbetonten Textstellen können natürlich als Informationsvermittlung dienen, aber sie werden von der Autorin vor allem zur Begründung und Rechtfertigung der Bewertung benutzt.

#### **Hauptthema**

Im betreffenden Kommentar lassen sich folgende wiederaufgenommene Ausdrücke finden, die auf das Hauptthema hinweisen:

(a): *die Pisa-Siegerländer* (Untertitel) – *die Länder, die bei der ... Pisa-Studie bessere Ergebnisse erzielt haben als Deutschland* (1) – *in den erfolgreichen Staaten* (5) – *Testsieger Finnland* (6) – *die besseren OECD-Länder* (14) – *Finnland* (14) – *die erfolgreichen Teilnehmerstaaten* (15) – *die erfolgreichen Pisa-Länder* (24)

(b): *was machen ... anders als Deutschland?* (Untertitel), (1) – *die entscheidende Frage, die ... in Vergessenheit zu geraten droht* (2) – *die Debatten ..., die an den entscheidenden Problemen vorbeiführen* (9)

Mit diesen Ausdrücken meint die Autorin, dass man in Deutschland nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, statt über die richtige Schulform zu debattieren, auf die „entscheidenden Probleme“ (9) eingehen sollte. Die Autorin stellt zweimal die Frage, was die PISA-Siegerländer anders machen als Deutschland (Untertitel), (1) und antwortet, das sei die entscheidende Frage, „die beim gespannten Warten auf die Ergebnisse der Bundesländer und deren Vergleich in Vergessenheit zu geraten droht.“ (2) Diese Aussagen bedeuten vor allem, *Deutschland sollte von den PISA-Siegerländern etwas lernen*, was als Hauptthema bzw. *Konklusion* (K) des Kommentars bezeichnet wird.

### **Form der Themenentfaltung**

Dieser Kommentar umfasst 31 Sätze, in denen das Hauptthema einem Kommentar entsprechend *argumentativ* entfaltet wird. Um die Konklusion *Deutschland sollte von den erfolgreichen PISA-Ländern etwas lernen* zu begründen und zu rechtfertigen, werden *Argumente* (D) in den Segmenten (5-7, 10-14), (15-16), (9, 18-21), (24-26) und (27-31) vorgebracht. Die Argumente beschäftigen sich im Großen und Ganzen damit, dass die erfolgreichen PISA-Länder etwas anders tun als Deutschland. In den Argumenten des ersten Segments geht es zunächst um die *Bedeutung der Bildungsziele*. In (5) referiert die Autorin den Stellvertretenden Leiter für Bildungsstatistiken der OECD-Zentrale Schleicher und bekräftigt somit ihr Argument: in den erfolgreichen Staaten konzentrierte man sich gerade auf die Lernergebnisse, nicht auf die Lernprozesse. Zum Beispiel würden besonders beim Testsieger Finnland nur die Bildungsziele zentral festgelegt, aber die Ausgestaltung der Lehrpläne im Detail den Schulen überlassen (6). Dagegen bestehe in Deutschland auch über die Ziele keine Einigkeit (7). Die Bedeutung des ergebnisorientierten Schulsystems wird auch in den Sätzen (10-12) betont, indem einige Hintergrundinformationen über das Schulsystem Singapurs gegeben werden. Laut der OECD sei das Schulsystem in Singapur allerdings ein „Extrembeispiel“: in die jeweilige Schule würden Ziele aufgrund der Schülerleistung und des sozialen Hintergrunds jedes Schülers gesetzt (10). Falls man sie nicht erreiche und der Zustand sich in den kommenden fünf Jahren nicht verbessere, könne die Schule sogar geschlossen werden (11-12). „Hätte sich Singapur an Pisa beteiligt, wären die

OECD-Staaten noch bei weitem übertroffen worden“, vermutet Schleicher (13). Aber auch die erfolgreichen OECD-Länder hätten ein eigenes Evaluationssystem entwickelt; in Finnland werde es „ein eigenes Ministerium für die Produkthaftung der Lernergebnisse geben, die in Deutschland über Jahrzehnte vernachlässigt wurde“ (14). Ferner werden als Argumente *positives Schulklima* sowie „große Freiheiten“ gebraucht, die die erfolgreichen Länder ihren Schulen bezüglich der Stundenverteilung und der Lernumgebung geben (15). In Deutschland werde die Stundenverteilung in den jeweiligen Kultusministerien festgelegt (16).

Darüber hinaus geht es um die deutschen Debatten über *Strukturveränderungen* und *unterschiedliche Schulformen*, die nur „Scheingefechte“ sind (9). Die Autorin stützt sich auf Schleicher, der der verbreiteten These widerspreche, „die deutsche Bildungsmisere lasse sich durch die Einführung der Gesamtschule lösen.“ (18) Entscheidend sei laut Schleicher die *Integration von Bildungswegen, wo das Lernen im Vordergrund steht*, wie z.B. in der finnischen, schwedischen oder kanadischen Gesamtschule (19). Die Autorin gibt zu verstehen, dass keine besseren Leistungen im deutschen gegliederten Schulsystem erzielt werden können, wenn die Schüler nach ihrem sozialen Hintergrund statt nach ihrem Leistungsniveau in verschiedene Schularten eingeteilt werden (20) und wenn keine Schulart die Verantwortung für die Leistungsdefizite ihrer Schüler trägt (21).

Weitere Argumente, mit denen die Konklusion, Deutschland sollte von den erfolgreichen Ländern etwas lernen, begründet wird, kommen in den Sätzen (24-26) zur Sprache. Sie betreffen *die Vor- und Grundschulziehung*, die die erfolgreichen PISA-Länder für „auffallend“ bedeutsam hielten (24). Dieses zeigt sich beispielsweise darin, dass die Integration ausländischer Kinder in Schweden, Frankreich und Norwegen in der Vorschule geleistet werde (25). Auch werde die Grundfertigkeit Lesen in der ersten Klasse schnell gelernt (25); z.B. finnische Erstklässler könnten nach vier Monaten lesen (26). Dagegen gebe es selbst in Baden-Württemberg Grundschulen, „die am Ende der zweiten Klasse große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist und gelesen werden sollte.“ (26) An dieser Textstelle könnte die Themenentfaltung zugleich auch als „*unernst*“ beschrieben werden, denn es werden von der Verfasserin Phantasie und ironische Übertreibung verwendet, um den Stand der deutschen Grundschüler zu beschreiben: „große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist...“ Zuletzt wird in (27-31) noch Information über die gegebenen *Unterrichtsstunden* und die *Bildungsausgaben* der PISA-Länder gegeben, was als Basis

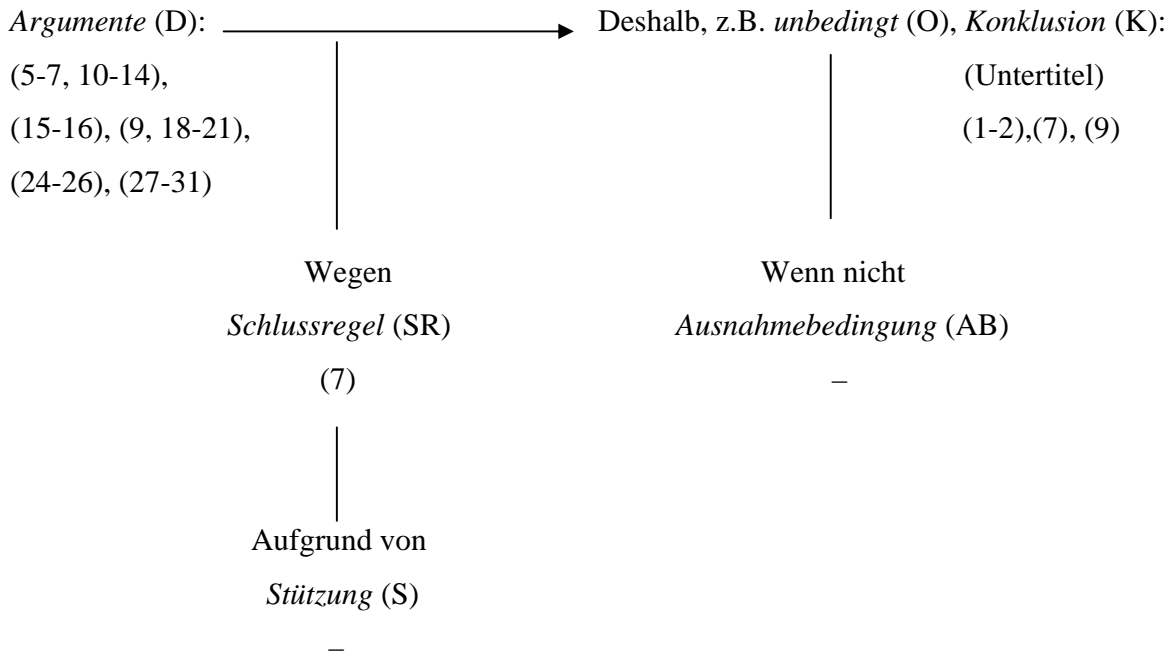


für die letzten Argumente funktioniert. Diese Argumente verbinden sich zugleich auch mit der Wichtigkeit der Vor- und Grundschulziehung. Es kommt vor, dass neunjährige deutsche Schüler weniger unterrichtet werden im Vergleich zum OECD-Durchschnitt (27) und auch weniger als z.B. Schüler in Australien oder Neuseeland (28). Demzufolge hätten diese Länder auch „erheblich bessere Ergebnisse aufzuweisen“. (28) Dementsprechend gäben die Länder mit guten Ergebnissen, wie Finnland, Japan und Schweden, auch mehr Geld für den Primarbereich aus (29-30). Bei den Bildungsausgaben für den Sekundarbereich II liege Deutschland jedoch weit über dem Ländermittel (31). Die Autorin meint, die Ausgaben könnten vielleicht kleiner sein (und auch die Leistungen besser), „wenn die Grundschulen ein zuverlässiges Fundament in Lesen, Schreiben und Rechnen legen“ (wie es in den erfolgreichen Ländern der Fall ist) (31).

Eine *Schlussregel* (SR), die beweist, dass man mit einem Argument die Konklusion begründen kann, ist im Satz (7) enthalten. Sie unterstützt das Argument *in Deutschland bestehe keine Einigkeit auch über die Ziele*: „Zumindest über diese Ziele [die die erfolgreichen Länder haben] muss freilich Einigkeit bestehen“. Als *Operator* (O) kann z.B. *unbedingt* bezeichnet werden, der nicht explizit geäußert wird, aber anhand der Ausdrücke in (1-2) formuliert werden kann: *die entscheidende Frage* ist, was die PISA-Siegerländer anders machen als Deutschland. Es kann also interpretiert werden, dass Deutschland von den PISA-Siegerländern *unbedingt* etwas lernen sollte. Eine *Ausnahmebedingung* (AB) sowie eine *Stützung* (S) sind in diesem Kommentar nicht enthalten.

Auch eine *Gegenposition* wird im Kommentar nicht präsentiert.

Die Argumentation wird noch anhand des folgenden Schemas verdeutlicht:



### 5.3.4 „Behlers Flucht nach vorn“, *Süddeutsche Zeitung* 19.3.2002

#### Textsorte

Der betreffende Zeitungsartikel kann als *Kommentar* angesehen werden, worauf zunächst der Name „Kommentar“ vor dem eigentlichen Textbeginn hinweist. Wie bei Kommentaren allgemein, beabsichtigt der namentlich gekennzeichnete Autor, Marco Finetti, einen bestimmten Sachverhalt zu bewerten. In diesem Fall äußert der Verfasser seine Bewertung vor allem zur Antwort der Bildungsministerin Behler auf die schlechten PISA-Ergebnisse der Deutschen. Zur Begründung seiner bewertenden Aussagen führt er Argumente an, was sozusagen die argumentative Textstruktur repräsentiert. Bewertungen werden durch bildhafte Ausdrücke, wie *eine Flucht nach vorn antreten* (1) und *die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien* (4), sowie durch folgende Formulierungen sichtbar: *die ohnehin arg gescholtene Bildungsministerin* (3), *Pisa-Schock* (4), *im notorisch schlechten Ruf* (7), *Qualitätsverfall* (7), *einen mutigen Schritt* (7), *nicht von allen ... wahre Wunderwerke erwarten* (8) und *das wäre wahrlich ein Quantensprung* (10). Darüber hinaus spielt die Überschrift eine wichtige Rolle: *Behlers Flucht nach vorn* weist darauf hin, dass es sich offensichtlich um einen

meinungsbetonten Text handelt. Der Titel hat zugleich auch die wichtige Funktion, den Leser zur Lektüre zu motivieren.

## **Hauptthema**

Zunächst werden die Wiederaufnahmen, die die Bestimmung des Hauptthemas stützen, anhand drei einzelner Punkte behandelt:

- (a): *Behlers* (Haupttitel) – *Gabriele Behler* (1) – *Bildungsministerin* (3) – *sie* (3) – *ihre* (3) – *ihr* (4)
- (b): *Standards an den Schulen* (Untertitel), (7) – *Antwort auf Pisa* (Untertitel) – *Pisa-Antwort* (3) – *der Behler-Initiative* (5) - *allen* (8) - *sie* (9)
- (c): *Flucht nach vorn* (Haupttitel), *eine Flucht nach vorn, die ... antritt* (1) - *einen mutigen Schritt* (7)

Von diesen Wiederaufnahmen ausgehend stelle ich das Hauptthema anhand der folgenden Paraphrase dar: *Die von der Bildungsministerin Gabriele Behler dargestellten Standards an den Schulen bedeuten einen mutigen Schritt.* Das Hauptthema vertritt in diesem Kommentar die *Konklusion* (K), zu der die Überschriften sowie die Sätze (1), (5) und (7) gehören. Im Untertitel wird zunächst die Auffassung Behlers referiert, nach der mehr Standards an den Schulen die richtige Antwort auf die PISA-Studie sei. Diese Standards bedeuten „Behlers Flucht nach vorn“ (Haupttitel). Im ersten (1) Satz wird vom Autor wiederholt geschrieben, das sei schon eine Flucht nach vorn, die Gabriele Behler da antritt. Die Eckpunkte der Behler-Initiative – Standards, wie landesweite Leistungstests, Kerncurricula in den wichtigsten Fächern, Kopfnoten gar für Fleiß, Ordnung und soziales Engagement – bedeuteten einen mutigen Schritt (5), (7). Insgesamt bilden diese Aussagen die Konklusion, die besagt, dass die PISA-Antwort Behlers, nach der mehr Standards an den Schulen ausgeführt werden sollten, einen mutigen Schritt bedeutet.

## **Form der Themenentfaltung**

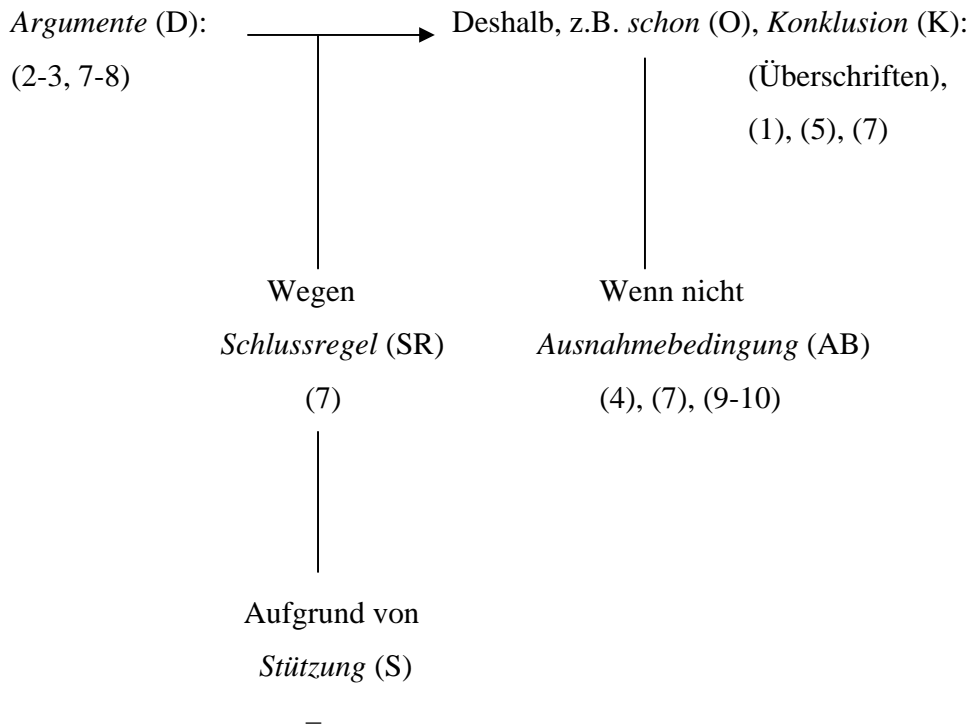
Der recht kurze Kommentar enthält 10 Sätze und zeigt die *argumentative* Form der Themenentfaltung. *Argumente* (D), die als Begründung der Konklusion funktionieren, werden im Segment (2-3, 7-8)

angeführt. In den Sätzen (2-3) äußert der Autor, dass „die ohnehin arg gescholtene Bildungsministerin“ weiter nach dem „Pisa-Schock“ durch die „Pisa-E“, die Ergänzungsstudie zum internationalen PISA-Schultest, unter Druck gesetzt wird. In dieser ergänzenden Studie werden nämlich Leistungen einzelner Bundesländer miteinander verglichen und „für NRW [Nordrhein-Westfalen] dürfte dabei, weit hinter Bayern oder Baden-Württemberg, nur ein schlechter Mittelfeldplatz herauskommen...“. Mit diesen Aussagen wird darauf hingewiesen, dass es mutig ist, in einer solchen *schwierigen Situation* Standards an den Schulen vorzustellen. Das zweite Argument betrifft den *Stand des deutschen Schulsystems*: das Schulsystem stehe „im notorisch schlechten Ruf der Gleichmacherei und des Qualitätsverfalls“, wobei solche Standards einen mutigen Schritt bedeuteten (7). Außerdem solle man nicht von allen Punkten der Initiative „wahre Wunderwerke erwarten“, am wenigsten von den vermeintlich besonders aussagekräftigen zentralen Leistungstests“, denn in der Wirklichkeit spiegelten sie immer auch die individuellen Probleme der jeweiligen Schule wider (8).

Durch Wortspiele (*der Pisa-Schock – der tatsächlich keiner war* (4)), metaphorische Ausdrücke (*hat die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien aufgehoben*), Komposita (*mächtigen Bildungs-Lobbyisten* (5)) und ironische Übertreibung (*wahre Wunderwerke erwarten* (8); *das wäre wahrlich ein Quantensprung, vielleicht sogar für mehr Leistung und Wettbewerb* (10)) wird das Hauptthema des Kommentars neben der argumentativen Themenentfaltung zugleich auch „*unernst*“ entfaltet.

Eine *Schlussregel* (SR), die das Argument bezüglich des schlechten Rufes des deutschen Schulsystems unterstützt, ist im Satz (7) zu erkennen: wenn das Schulsystem eines Landes wegen der Gleichmacherei und des Qualitätsverfalls kritisiert wird, bedeuten Standards einen mutigen Schritt. Als *Operator* (O) ist beispielsweise *schon* (1) anzusehen und für eine *Ausnahmebedingung* (AB), die die Gültigkeit der Konklusion einschränkt, halte ich zunächst die Aussagen in den Sätzen (4) und (7): „Der Pisa-Schock ... hat die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien aufgehoben und den Konsens befördert“ und deswegen „bewegen sie [die Eckpunkte der Behler-Initiative] sich fast schon im mainstream der Post-Pisa-Ära.“ Eine zweite Ausnahmebedingung findet sich in den Sätzen (9-10), in denen geschrieben wird, dass die von Behler dargestellten Standards u.a. für mehr Orientierung im Schulsystem (9) und vielleicht sogar für mehr Leistung und Wettbewerb sorgen könnten, was „wahrlich ein Quantensprung“ wäre (10). Eine *Stützung* (S) kommt in diesem Kommentar nicht vor

und auch keine *Gegenposition* wird dargestellt. Im Anschluss an die Analyse ist noch das folgende Schema darzustellen, das die Argumentation des Kommentars zusammenfasst:



### 5.3.5 „Die Lust am Lesen lernen“, *Süddeutsche Zeitung* 20.11.2002

#### Textsorte

Ich definiere diesen Zeitungstext als *Bericht* und zwar weil zunächst der Intentionstyp als *Informieren* beschrieben werden kann. Der Autor vermittelt Information über ein aktuelles Ereignis, über die OECD-Tagung, und insbesondere über die auf dieser Tagung dargestellte Analyse der PISA-Studie. Einen Hinweis auf die Art der Sachverhaltsdarstellung gibt auch ein so genanntes metatextuelles Merkmal, nämlich die texteinleitende Nennung des Zeitungsteils, zu dem der Artikel gehört: oben vor dem Textbeginn steht das Wort „Nachrichten“. Darüber hinaus kann die Sachverhaltsdarstellung als ziemlich umfangreich betrachtet werden, was gerade für einen Bericht etwa im Vergleich zu einer *harten Nachricht* typisch ist. Dieses zeigt sich vor allem darin, dass die OECD-Experten sowie die PISA-Analyse referiert und zitiert werden. Dazu sind einige kommentierende Aussagen zu erkennen,

die am Textanfang in den Sätzen (1-2) und am Ende des Textes in (21) sichtbar werden. In den Sätzen (1-2) meint die Autorin, die Bundesbildungsministerin Bulmahn habe in ihrer Rede in der OECD-Tagung bezüglich der Verbesserungen nach der „Pisa-Blamage“ nur wiederholt, „was sie bereits seit Monaten sagt“. Sie hätte auf die OECD-Analyse mit den „handfesten Rezepten“ warten müssen und erst dann hätte sie konkrete Verbesserungsvorschläge geben können. Im Satz (21) weist die Autorin darauf hin, dass der OECD-Bericht auch etwas Positives zu sagen hat: „In einem Punkt dürfte das OECD-Papier tröstlich für Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und ihre Länderkollegen sein“. Nach dem Bericht gebe es nämlich Staaten, wie Finnland und Korea, die mit geringeren finanziellen Mitteln als Deutschland bessere Schulleistungen erzielten.

## **Hauptthema**

Das Hauptthema des Berichts kann zunächst mittels folgender wiederaufgenommener Ausdrücke bestimmt und formuliert werden:

- (a): *die Experten der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (5) – ihrer (5) – die OECD-Fachleute (8) – die OECD-Bildungsexperten (15) – die Experten (19) – sie (20)*
- (b): *bildungspolitischen Analyse der Pisa-Studie (5) – der Bericht (11) – die OECD-Analyse (14) – das OECD-Papier (21)*
- (c): *handfeste Rezepte (4) – Schwachpunkte (5) – konkrete Vorschläge für Verbesserungen (5)*

Von diesen Wiederaufnahmen ausgehend lässt sich das Hauptthema folgendermaßen zusammenfassend formulieren: *Die OECD-Experten haben in ihrer bildungspolitischen Analyse der PISA-Studie Schwachpunkte aufgezeigt und Verbesserungsvorschläge gemacht.* Das Hauptthema ist im fünften (5) Satz enthalten, in dem geschrieben wird, dass die Experten der OECD in ihrer bildungspolitischen Analyse der PISA-Studie sowohl einige Schwachpunkte dargestellt als auch konkrete Verbesserungsvorschläge gemacht (d.h. handfeste Rezepte gegeben) haben. Andere Themen, die Teilthemen, werden vom Hauptthema wieder abgeleitet. Gehen wir auf die Entfaltung des Themas ein.

## Form der Themenentfaltung

Diesen Bericht mit der Länge von 21 Sätzen charakterisiert die *deskriptive* Entfaltung des Themas, die sich erstens darin zeigt, dass das Hauptthema *situiert*, d.h. in Raum und Zeit eingeordnet wird. In den Sätzen (1) und (5) wird von der Autorin geschrieben, dass es sich um die OECD- (Organisation for Economic Cooperation and Development) Tagung handelt, die am Montag am 18.11.2002 in Berlin begonnen hat. Auf dieser Tagung hätten die Experten über ihre bildungspolitische Analyse der PISA-Studie berichtet. Zweitens wird das Hauptthema deskriptiv durch die *Spezifizierung* entfaltet, indem das Hauptthema in seinen Teilthemen dargestellt wird. Im betreffenden Bericht lassen sich praktisch zwei spezifizierende Teilthemen erkennen, nämlich *was für Schwachpunkte* die OECD-Experten in ihrer Analyse aufgezeigt haben und *was für Verbesserungen* sie vorschlagen. Betrachten wir zuerst die Schwachpunkte, die im Segment (7, 12, 15-18) enthalten sind. In (7) beschäftigt man sich mit dem Problem der Leselust: ausgerechnet deutsche Kinder hätten mit ihrer Leselust am unteren Ende der internationalen Skala gelegen. Einer der Schwachpunkte in Deutschland sei auch „der feste Griff der Bürokratie“, der sich darin zeigt, dass Schulleiter praktisch keinen Einfluss auf Lehrerauswahl und Budget hätten (12). Im Satz (15) wird zur Sprache gebracht, die OECD-Experten hätten auch auf das Problem der Lehrerversorgung aufmerksam gemacht. „Vor allem die deutschen Pädagogen sind mit einem Anteil von 49 Prozent an über 50-Jährigen überaltert.“ (16) Weiter wird geschrieben, dass 15 Prozent der deutschen Schulleiter der Meinung sind, der Mangel an Lehrern oder deren fachfremder Einsatz beeinträchtigte den Unterricht besonders in den Naturwissenschaften „etwas“ oder „sehr“ (17). Schließlich sei das Gehalt der Lehrer in Deutschland – wie in den meisten OECD-Ländern – in den letzten Jahren im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt gesunken (18).

Das zweite Teilthema, die Verbesserungsvorschläge, befindet sich im Segment (8-11, 13-14, 19-20). OECD-Fachleute hätten den Vorschlag, vor allem die Freude an Büchern zu fördern, da die Lesekompetenz einen positiven Einfluss auf die Schulleistungen insgesamt habe (8). Für die Noten sei der Spaß am Lesen und Lernen sogar entscheidender als die soziale Herkunft und könne deren negativen Einfluss z.B. in Deutschland wettmachen (9-10). Insgesamt sei es nach dem OECD-Bericht für bessere Schulleistungen wichtig, dass das Schulklima „von hohen Erwartungen und der Bereitschaft, sich anzustrengen, von Freude am Lernen, Disziplin und einem guten Lehrer-Schüler-Verhältnis geprägt ist“ (11). Für gewisse Freiheit der Schulen wird in (13-14) gesprochen: gerade

diejenigen Länder hätten bei PISA gut abgeschnitten, die ihren Schulen Freiheit lassen (13). Die OECD-Analyse widerlege auch das Vorurteil, Autonomie verschärfe die Unterschiede zwischen den Schulen: in Deutschland, wo die Bürokratie einen festen Griff hat, seien diese Leistungsdifferenzen besonders groß (14). Schließlich seien die OECD-Experten der Ansicht, der Lehrerberuf müsse wieder attraktiver werden (19). Mehr Geld und bessere Arbeitsbedingungen etwa in Form kleinerer Klassen seien ihr Vorschlag (20).

### 5.3.6 „Die Schule brennt“, *Die Zeit* 50/2001

#### **Textsorte**

In diesem Zeitungsartikel werden folgende Merkmale erkennbar, anhand deren der Artikel als *Kommentar* zu betrachten ist: der namentlich gekennzeichnete Autor Spiewak äußert seine bewertende Einstellung zu den Ergebnissen der PISA-Studie und macht Schlussfolgerungen. Einer argumentativen Textstruktur entsprechend führt der Autor zur Begründung der Bewertung Argumente an. Der bewertende Ton zeigt sich z.B. in folgenden Ausdrücken: *Bildungsverlierer* (6), *Diese Befunde allein sind erschütternd* (9), *ein sozialpolitischer Skandal* (10), *große Zahl der Verlierer ... schockierend* (12), *das Armutszeugnis ... verhängnisvoll, entmutigend* (15), *Bildungsabsturz* (18), *Lernnotstand* (20), sowie auch in bildhaften Ausdrücken, wie etwa *die Schule brennt* (Haupttitel), *Chiffre des Scheiterns* (3), *die Kopfnote ... in der Kategorie „Chancengleichheit“* (10), *das Lehrer fragt-wir-antworten-Pingpong* (35), *Inseln im Meer der Mittelmäßigkeit* (48) und *Mit dem deutschen Lehrern verhält es sich wie mit einem Läufer* (52).

#### **Hauptthema**

Die folgenden Wiederaufnahmen zeigen, dass sich im zu analysierenden Kommentartext praktisch zwei Themen unterscheiden lassen, die meines Erachtens dieselbe thematische Relevanz besitzen und die also beide als Hauptthemen betrachtet werden können. Brinker geht eigentlich davon aus, dass es in einem Text im Prinzip nur ein Hauptthema gibt. Meiner Interpretation nach sind aber zwei Hauptthemen zumindest in diesem Kommentar durchaus möglich. Einem Kommentar entsprechend



repräsentieren sie die *Konklusionen* (K). Die erste Konklusion wird durch folgende wiederaufgenommene Ausdrücke gestützt:

(a): *im internationalen Vergleich* (1. Untertitel) – *das Programme for International Student Assessment (Pisa)* (1) – *Pisa* (3), (18), (21), (62) – *die größte weltweite Vergleichsstudie* (4) – *Studie* (22) – *die Pisa-* (12), (28)

(b): *Deutschlands Schüler* (1. Untertitel) – *Deutschlands Schulen* (1) – *unseren Schülern* (2) – *unsere Schulen* (4) – *deutsche Schüler* (4) – *ihr* (5) – *der 15-Jährigen* (7) – *wir* (8) – *Schülern ... hierzulande* (8) – *Schüler ... in der Bundesrepublik* (11)

(c): *Verlierer* (1. Untertitel), (12) – *Zeugnis ... Sitzen geblieben* (1) – *ungenügende Leistungen* (2) – *des Scheiterns* (3) – *die Ergebnisse* (4) – *verstehen Texte schlechter* (4) – *Können ... unter dem internationalen Durchschnitt* (5) – *Bildungsverlierer* (6) – *diese Befunde* (9) – *schwache Leistungen* (11) – *das Armutszeugnis* (15) – *dem Lernnotstand* (20) – *die Ergebnisse der Studie* (22) – *die Pisa-Resultate* (28)

(d): *erschütternd* (9) – *schockierend* (12) – *verhängnisvoll* (15) – *entmutigend* (15) – *bedrohlich* (15)

Für die zweite Konklusion stehen:

(a): *Schuld daran sind* (2. Untertitel) – *trägt die Schuld* (20)

(b): *alle* (2. Untertitel) – *dem gesamten deutschen Schulestablishment* (21) – *Eltern* (2. Untertitel), (4), (40), (50) – *Pädagogen* (2. Untertitel), (4), (21), (44) – *Kollegen in Deutschland* (34) – *deutscher Lehrer* (39) – *deutsche Lehrer* (41), (49) – *sie* (49) – *ihnen* (49) – *deutschen Lehrern* (52) – *Politiker* (2. Untertitel) – *Bildungspolitiker* (4) – *Bildungspolitikern* (21) – *Ministerialbürokraten* (21) – *die Bildungsökonomie* (22)

Ausgehend von den wiederaufgenommenen Ausdrücken stelle ich die zwei *Konklusionen* (K) wie folgt dar: *Die schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler in der PISA-Studie sind erschütternd. Die Schuld daran tragen alle – sowohl Eltern als auch Lehrer und Bildungspolitiker.* Auf die erste Konklusion weisen insgesamt Aussagen in den Sätzen (9-10) und (12) hin: diese Befunde seien erschütternd (9) und diese große Zahl der Verlierer sei schockierend (12), aber ein sozialpolitischer Skandal ist die Kopfnote in der Kategorie „Chancengleichheit“ (10). Die zweite Konklusion ist vorwiegend im zweiten Untertitel und in den Sätzen (20-22) enthalten. Schuld an den schlechten

Ergebnissen der Deutschen seien alle – Eltern, Pädagogen und Politiker (2. Untertitel). Weiter fragt der Autor, wer die Schuld an dem Lernnotstand trägt und antwortet, dass PISA dem gesamten deutschen Schulestablishment einen Verweis erteilt: Bildungspolitikern, ... Pädagogen, ... Ministerialbürokraten (20-21). Die Ergebnisse stellten auch die Bildungsökonomie infrage (22).

### **Form der Themenentfaltung**

In diesem Kommentar, der aus 62 Sätzen besteht, sind neben der *argumentativen* Themenentfaltung auch andere Formen der thematischen Entfaltung zu finden. Der Kommentar beginnt mit der *deskriptiven* Themenentfaltung, indem der Autor die Ergebnisse der deutschen Schüler in der PISA-Studie kurz zusammenfasst. Diese sog. *Einbettung*, die die Sätze (1-8) und (10-11) umfasst, ordnet die Konklusionen und Argumente in einen bestimmten Kontext ein und funktioniert als Ausgangspunkt der ganzen Argumentation. In (2) wird geäußert, die PISA bescheinige deutschen Schülern in allen getesteten Fächern ungenügende Leistungen: die Lesekompetenz deutscher Schüler sei schlechter als bei ihren Altersgenossen in fast allen anderen vergleichbaren Nationen (4). Auch in den Naturwissenschaften und in der Mathematik liege ihr Können klar unter dem internationalen Durchschnitt (5); die mathematische Kompetenz von fast einem Viertel der 15-Jährigen sogar auf Grundschulniveau (7). Insgesamt gebe es von den Industrieländern prozentual am meisten „Bildungsverlierer“ in Deutschland (6). Überdies seien die Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülern nirgendwo so groß wie in Deutschland (8). Die Studie habe auch gezeigt, dass die Chancen für Schüler aus verschiedenen sozialen Schichten nicht gleich in Deutschland sind (10-11). In diesem deskriptiven Teil ist die persönliche Sichtweise des Autors stark sichtbar und die Themenentfaltung ist zugleich auch als „*unernst*“ anzusehen: der Autor benutzt metaphorische Ausdrücke, wie *Deutschlands Schulen haben ihr Zeugnis bekommen: Sitzen geblieben* (1) und *die Kopfnote ... in der Kategorie „Chancengleichheit“*(10), Komposita, wie z.B. *Bildungsverlierer* (6) sowie auch Ironie, wie etwa *Führend sind wir nur auf einem Feld* (8), wenn er auf die schwachen Ergebnisse der Deutschen hinweist.

Nach der Einbettung kann die Themenentfaltung als *argumentativ* beschrieben werden: zur Begründung der ersten Konklusion, die besagt, dass die schlechten Ergebnisse der Deutschen erschütternd sind, werden vom Autor *Argumente* (A) in den Sätzen (12-14) und (16-19) ausgeführt. In

der PISA-Studie sei kein Abfragewissen getestet worden, sondern vielmehr die Fähigkeit der Schüler, die Kenntnisse im Alltag anzuwenden – „zu denken also“ (12-13). Offenkundig werde in Deutschland eine Generation heranwachsen, „der es in großen Teilen an elementaren Voraussetzungen fehlen wird, sich im Beruf wie im Leben zurechtzufinden“ (14). Die schlechten Ergebnisse deutscher Schüler, „das Armutszeugnis“, bedeuten nach der Ansicht des Autors spätere Langzeitarbeitslosigkeit in der postindustriellen Gesellschaft; das ist „bereits beschlossene Sache“ (16). Die PISA dokumentiere auch den „Bildungsabsturz“ der Ausländer in Deutschland (18). Die Verbindung von mangelnder Bildung, fehlenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Kriminalität sei besonders bei heranwachsenden Ausländern mehrfach bewiesen (17). Es wird festgestellt, dass in Deutschland Herkunft ein Schicksal geblieben sei (19).

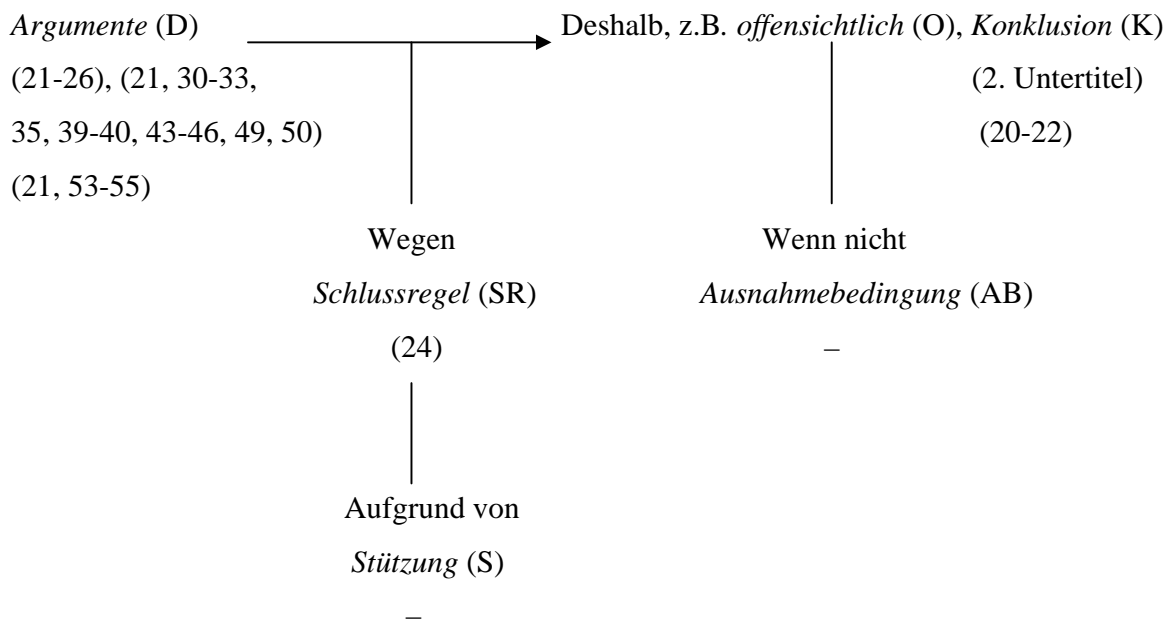
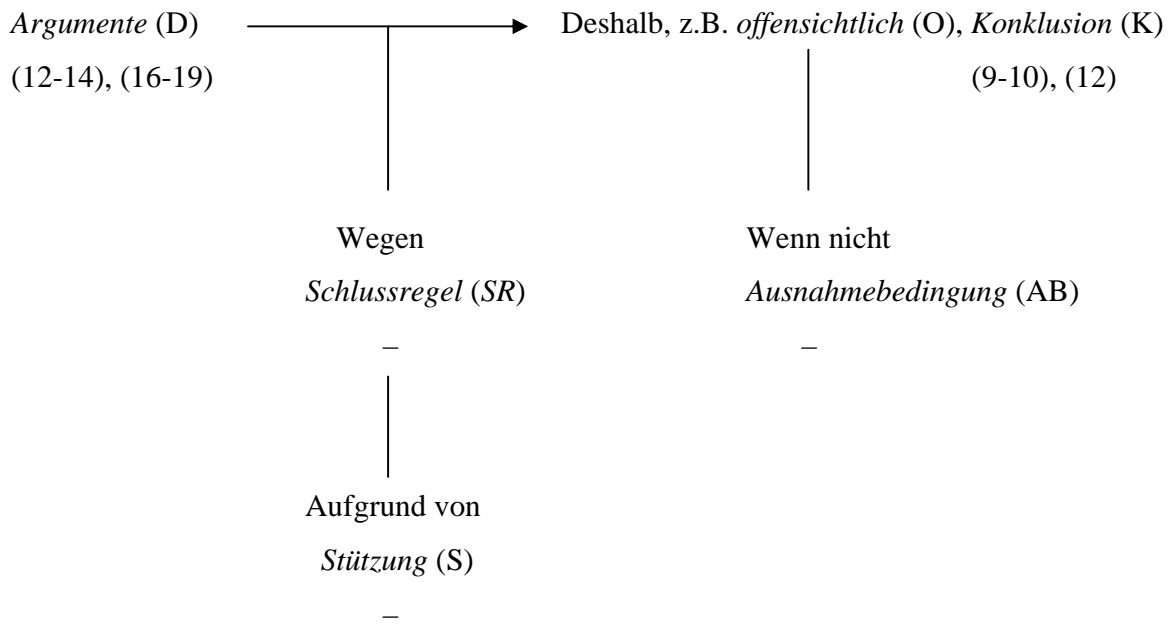
Zur Begründung der zweiten Konklusion, nach der schuld an den schlechten Ergebnissen der deutschen Schüler sowohl Eltern als auch Pädagogen und Bildungspolitiker sind, bringt der Autor Argumente in den Segmenten (21-26), (21, 30-33, 35, 39-40, 43-46, 49, 52) und (21, 53-55) vor. Erstens kann man die Auffassung von Bildungspolitikern infrage stellen, nach der man Schüler möglichst streng und frühzeitig nach Leistung trennen müsse (21). Die Bildungsökonomie ist auch nicht in Ordnung (22): in Deutschland bekomme die gymnasiale Oberstufe, d.h. „die sozial Privilegierten“, viel Geld (23). Stattdessen sollte das Geld in Kindergärten und Grundschulen investiert werden (24). Der Autor schreibt, es sei unverständlich, dass ein Universitätsstudium in Deutschland kostenlos ist, aber für einen Kindergartenplatz bezahlt werden muss (25). Vermutlich lohne es sich auch mehr, z.B. Deutschkurse für türkische Schulanfänger einzurichten, als „Hochbegabenschulen zu installieren oder private Eliteuniversitäten zu subventionieren“ (26). Zweitens geht es um deutsche Pädagogen, „die jede Kontrolle ihrer eigenen Arbeit für eine Zumutung halten“ (21). Sie brauchen keine Rechenschaft darüber abzulegen, wie sie unterrichten und ob sie die Ziele erreichen (49). Der Autor stellt eine Läufer-Metapher dar: deutsche Lehrer sind wie ein Läufer, den man lange trainiert, aber nicht fragt, ob er jemals ins Ziel gelangt (52). Diese Metapher entspricht zugleich auch der „*unernsten*“ Themenentfaltung. Nach der Ansicht des Autors ist auch der Unterricht in deutschen Schulen nicht so gut wie in den Ländern, die bessere Ergebnisse in der PISA-Studie erzielt haben: statt den Schülern vorzukauen, was sie bis zur nächsten Klassenarbeit wissen müssen, sollten deutsche Pädagogen das Denken lehren (30-33). Der Unterricht könnte auch anspruchsvoller sein, denn „das Lehrer fragt-wir-antworten-Pingpong“ unterfordere viele Schüler (35). Die Mehrheit deutscher Lehrer

benutzten traditionelle Unterrichtsmethoden und die Eltern seien vorwiegend damit zufrieden, denn sie haben auch selbst so gelernt (39-40). Darüber hinaus wird in (43) festgestellt, dass es den deutschen Lehrern an professioneller Zusammenarbeit fehlt. Der Autor stellt vier rhetorische Fragen, in denen er sich wundert, warum Pädagogen und Schulen so wenig kooperieren (44-46). Der Autor sozusagen dialogisiert mit dem Leser, weswegen die Themenentfaltung an dieser Textstelle als *dialogisch* zu beschreiben ist.

Als Argument werden drittens die Ministerialbürokraten genannt, „die mit unzähligen Vorschriften den Schulen jeden eigenen Spielraum nehmen“ (21). Diese Input-Steuerung habe versagt (53). Der Autor schreibt, dass Schulen mehr Freiheit brauchen so dass sie z.B. ihr Budget selbstständig verwalten und Lehrer selbst einstellen könnten (54-55).

Eine Schlussregel (SR) ist im Satz (24) enthalten. Sie rechtfertigt den Schritt von einem der Argumente zur zweiten Konklusion folgendermaßen: in Deutschland fließt viel Geld in die gymnasiale Oberstufe statt in Kindergärten und Grundschulen. Deshalb ist auch die deutsche Bildungsökonomie schuld an den schlechten Ergebnissen der deutschen Schüler, und *zwar weil* man das Geld verstärkt dort investieren muss, wo Bildungskarrieren entschieden werden, d.h. in Kindergärten und Grundschulen, wenn man mehr Schüler zu einem Abschluss, zu Abitur und Studium führen will. Ein *Operator* (O) wird im Kommentar nicht explizit zur Sprache gebracht, aber er könnte z.B. *offensichtlich* sein. Andere Teile des Toulminschen Argumentationsmodells, d.h. eine *Stützung* (S) sowie eine *Ausnahmebedingung* (AB), sind im betreffenden Kommentar nicht zu finden. Eine *Gegenposition* wird auch nicht geäußert.

Schließlich ist die Argumentation noch schematisch darzustellen. Da in diesem Kommentar zwischen zwei Konklusionen unterschieden werden kann, werden hier zwei Schemata verwendet.



## 5.4 Zusammenfassende kontrastive Betrachtung

In den vorangegangenen zwei Abschnitten wurden sechs finnische und sechs deutsche Zeitungsartikel über die PISA-Studie 2000 in Bezug auf die Themenentfaltung, d.h. Textsorte, Hauptthema und Form der Themenentfaltung, analysiert. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse zusammengefasst und kontrastiert. Zuerst werden die genannten drei Aspekte behandelt, wonach besondere Aufmerksamkeit noch den sprachlichen Charakteristika der finnischen und deutschen Artikel im eigenen Absatz geschenkt wird. Zur Verdeutlichung werden die Bemerkungen auch tabellarisch dargestellt.

### Textsorte

Von den insgesamt sechs **finnischen** Artikeln wurden die meisten, d.h. fünf Texte als *informationsbetont* betrachtet. Im Einzelnen vertraten zwei von diesen fünf Texten die Textsorte *harte Nachricht*, zwei *Bericht* und einer die Textsorte *Reportage*. Gemeinsam war diesen Artikeln, dass Information über einen aktuellen Sachverhalt, über die PISA-Studie und ihre Ergebnisse sachlich vermittelt wurde. In den *harten Nachrichten* wurde der Sachverhalt vor allem knapp dargestellt, wobei keine Stellungnahmen oder Bewertungen der Autorin oder des Autors zu erkennen waren. In den *Berichten* wurde über die Sachverhalte auf umfangreichere und vielfältigere Weise geschrieben, indem z.B. Hintergrundinformationen über die PISA-Studie gegeben und bestimmte Personen referiert sowie zitiert wurden. In der *Reportage* wurde dagegen die Perspektive der Autorin klar: zur Informationsvermittlung schilderte die Autorin eine Situation detailliert und machte dabei Orts- und Stimmungsangaben. In den *Berichten* und der *Reportage* wurden einige fein bewertende Ausdrücke gebraucht. Schließlich zeigte sich einer der finnischen Artikel als *meinungsbetont*, als *Kommentar*, in dem der Autor die finnische Gesamtschule bewertete und seine Bewertung mit Argumenten begründete. Dagegen repräsentierte im **deutschen** Korpus die eine Hälfte die *informationsbetonten* Texte, indem drei Artikel als *Berichte* angesehen wurden. *Meinungsbetonte Kommentare* gab es in den deutschen Artikeln mehr als in den finnischen: die andere Hälfte des deutschen Korpus, d.h. drei Artikel, wurde als *meinungsbetonte Kommentare* charakterisiert. Die drei deutschen *Berichte*, wie auch die finnischen, enthielten neben der Faktendarstellung Hintergrundinformationen über die PISA-Studie sowie auch direkte Zitate und referierte Aussagen von Experten. In den drei *Kommentaren* wurden vorwiegend die Ergebnisse der deutschen Schüler in der PISA-Studie sowie das deutsche Schulsystem

bewertet und zur Begründung der Bewertung Argumente vorgebracht. Bevor wir auf die Hauptthemen der Artikel eingehen, werden die Textsorten noch anhand einer Tabelle zusammengefasst.

Tabelle 1: Textsorten der finnischen und deutschen Artikel

Die finnischen Artikel	"Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan" <i>Aamulehti</i> 5.12.01	"Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa" <i>Helsingin Sanomat</i> 5.12.01	"Lukutaitotutkimus ei mairittelle Saksan kouluja" <i>Helsingin Sanomat</i> 10.12.01	"Huomio heikosti pärjääviin" <i>Kaleva</i> 7.12.01	"Lukutaito maailman huippua" <i>Kaleva</i> 10.12.01	"Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi" <i>Kaleva</i> 21.12.01
Textsorte	harte Nachricht	Bericht	Reportage	harte Nachricht	Bericht	Kommentar
Die deutschen Artikel	"Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 4.12.01	"Ein heilsamer Schock" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 7.12.01	"Vernachlässigte Grundschule" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 22.2.02	"Behlers Flucht nach vorn" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 19.3.02	"Die Lust am Lesen lernen" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 20.11.02	"Die Schule brennt" <i>Die Zeit</i> 50/01
Textsorte	Bericht	Bericht	Kommentar	Kommentar	Bericht	Kommentar

## Hauptthema

Was das Hauptthema betrifft, ist der größte Unterschied darin zu sehen, dass die thematische Breite in den **deutschen** Zeitungsartikeln enger im Vergleich zu den finnischen Texten war. In fünf von den sechs deutschen Artikeln konzentrierte man sich einerseits auf Gründe für den Misserfolg der deutschen Jugendlichen, andererseits auf Verbesserungsmöglichkeiten. Im *Bericht* der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (7.12.2001) wurden die Reaktionen der Bundesländer auf die PISA-Ergebnisse dargestellt. Als Hauptthema stellte sich Folgendes dar: *Die Bundesländer haben unterschiedlich auf die schlechten PISA-Ergebnisse der Deutschen reagiert*. Das Hauptthema des *Berichts* in der *Süddeutschen Zeitung* (20.11.2002) wurde folgendermaßen formuliert: *Die OECD-Experten haben in ihrer bildungspolitischen Analyse der PISA-Studie Schwachpunkte aufgezeigt und Verbesserungsvorschläge gemacht*. Im *Kommentar* der *Süddeutschen Zeitung* (19.3.2002) wurde die Initiative der Bildungsministerin Behler nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse bewertet. Die

Bewertung, sozusagen das Hauptthema, hieß: *Die von der Bildungsministerin Gabriele Behler dargestellten Standards an den Schulen bedeuten einen mutigen Schritt*. Weiter beschäftigte sich der *Kommentar der Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (22.2.2002) mit dem Vergleich zwischen Deutschland und den PISA-Siegerländern. Als Hauptthema des Kommentars wurde *Deutschland sollte von den PISA-Siegerländern etwas lernen* betrachtet. Überdies vertrat der Autor des *Kommentars in der Zeit* (50/2001) die Ansicht, dass *die schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler erschütternd* sind. Außerdem *tragen alle die Schuld daran* – sowohl Eltern als auch Lehrer und Bildungspolitiker. Nur im *Bericht der Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (4.12.2001) wurden keine Gründe für den Misserfolg oder keine Lösungen der Situation der deutschen Schüler nach der PISA diskutiert, sondern die Darstellung der Studie und der Ergebnisse der deutschen Jugendlichen in den Mittelpunkt gestellt. Das Hauptthema des Berichts lautete: *Die Leistungen der deutschen Schüler sind nach der PISA-Studie schwach*.

Bei den **finnischen** Hauptthemen war die Variation dagegen größer. Man wollte zunächst über den PISA-Erfolg der finnischen Schüler berichten: in der *harten Nachricht von Aamulehti* (5.12.2001) und im *Bericht von Helsingin Sanomat* (5.12.2001) zeigte sich als Hauptthema, dass *die finnischen 15-jährigen Schüler nach der PISA-Studie die beste Lesefähigkeit innerhalb der OECD-Länder besitzen*. Im *Bericht von Kaleva* (10.12.2001) wurden die guten PISA-Ergebnisse der Finnen noch spezifizierter behandelt und die Ergebnisse der Schüler in der finnischen Karjasilta-Schule in Oulu in den Mittelpunkt gestellt. Das Hauptthema lautete: *Die Lesefähigkeit der Schüler in der Karjasilta-Schule gehört nach der PISA-Studie zu den besten in der Welt*. Im *Kommentar von Kaleva* (21.12.2001) bewertete der Autor *die finnische Gesamtschule als hervorragend*. Diese Bewertung vertrat das Hauptthema des Kommentars. Dagegen wollte man beim Hauptthema der *harten Nachricht von Kaleva* (7.12.2001) nicht gerade den Erfolg der Finnen betonen, sondern Aufmerksamkeit vielmehr darauf richten, dass es auch in Finnland Schüler gab, die bei PISA nicht so erfolgreich abschnitten. Dementsprechend wurde das Hauptthema folgendermaßen formuliert: *Die Ergebnisse der finnischen Schüler in der PISA-Studie geben auch zu denken*. In der *Reportage von Helsingin Sanomat* (10.12.2001) wurden die PISA-Ergebnisse aus ganz anderem Blickwinkel geschaut: es wurde nicht auf die Ergebnisse der Finnen eingegangen, sondern die PISA-Ergebnisse der deutschen Schüler wurden aus der Perspektive einer Berliner Schulklasse behandelt. Das Hauptthema lautete: *Nach der PISA-*



Studie ist die Lesefähigkeit der deutschen 15-Jährigen schlecht. Im Folgenden sind die Hauptthemen tabellarisch dargestellt.

Tabelle 2: Hauptthemen in den finnischen und deutschen Artikeln

Die finnischen Artikel	"Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan" <i>Aamulehti</i> 5.12.01	"Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa" <i>Helsingin Sanomat</i> 5.12.01	"Lukutaitotutkimus ei mairittale Saksan kouluja" <i>Helsingin Sanomat</i> 10.12.01	"Huomio heikosti pärjääviin" <i>Kaleva</i> 7.12.01	"Lukutaito maailman huippua" <i>Kaleva</i> 10.12.01	"Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi" <i>Kaleva</i> 21.12.01
Hauptthema	"Die finnischen 15-jährigen Schüler besitzen nach der PISA-Studie die beste Lesefähigkeit"	"Nach der PISA-Studie ist die Lesefähigkeit der finnischen 15-jährigen Schüler die beste innerhalb von 32 OECD-Ländern"	"Nach der PISA-Studie ist die Lesefähigkeit der deutschen 15-Jährigen schlecht"	"Die Ergebnisse der finnischen Schüler in der PISA-Studie geben auch zu denken"	"Die Lesefähigkeit der Schüler in der Karjasilta-Schule gehört nach der PISA-Studie zu den besten in der Welt"	"Die finnische Gesamtschule ist hervorragend"
Die deutschen Artikel	"Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau", <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 4.12.01	"Ein heilsamer Schock" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 7.12.01	"Vernachlässigte Grundschule" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 22.2.02	"Behlers Flucht nach vorn" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 19.3.02	"Die Lust am Lesen lernen" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 20.11.02	"Die Schule brennt" <i>Die Zeit</i> 50/01
Hauptthema	"Die Leistungen der deutschen Schüler sind nach der PISA-Studie schwach"	"Die Bundesländer haben unterschiedlich auf die schlechten PISA-Ergebnisse der Deutschen reagiert"	"Deutschland sollte von den PISA-Siegerländern etwas lernen"	"Die von der Bildungsministerin Gabriele Behler dargestellten Standards an den Schulen bedeuten einen mutigen Schritt"	"Die OECD-Experten haben in ihrer bildungspolitischen Analyse der PISA-Studie Schwachpunkte aufgezeigt und Verbesserungsvorschläge gemacht"	"Die schlechten Ergebnisse der deutschen Schüler sind erschütternd" Die Schuld daran tragen alle - sowohl Eltern als auch Lehrer und Bildungspolitiker"

### Form der Themenentfaltung

Bezüglich der Form der Themenentfaltung zeigte die Mehrheit, d.h. fünf von den sechs **finnischen** Artikeln die *deskriptive* Themenentfaltung. Alle diese Artikel ließen sich ja als informationsbetonte Texte betrachten, für die eine sachliche Darstellungsweise und die deskriptive Entfaltung des Themas im Allgemeinen typisch sind. Daneben kam auch die *narrative* Themenentfaltung in der Reportage vor. In einem Text, im Kommentar, wurde das Hauptthema vor allem *argumentativ*, und zugleich auch

„*unernst*“ entfaltet, wobei auch die Bewertungen am deutlichsten von den finnischen Texten zu erkennen waren. Unter den **deutschen** Artikeln gab es dagegen mehr meinungsbetonte Kommentare und dementsprechend wurden auch mehr bewertende Ausdrücke und mehr *argumentative* Themenentfaltung benutzt. Es wurde häufiger auch die „*unernste*“ Themenentfaltung zur Sprache gebracht, was u.a. in der Verwendung von ironischer Übertreibung, Phantasie und Wortspielen sichtbar wurde. Ferner wurde auch die *dialogische* Themenentfaltung in einem der deutschen Kommentare präsentiert, die in den finnischen Texten nicht zu erkennen war. Mit diesen Mitteln wurde der Text lebendiger und attraktiver für den Leser gemacht. Sonst zeigten auch die deutschen informationsbetonten *Berichte* die *deskriptive* und die meinungsbetonten *Kommentare* sowohl die *argumentative* als auch die „*unernste*“ Entfaltung des Themas, wie auch die finnischen Artikel. Von den im Theorieteil behandelten Grundformen der thematischen Entfaltung kam die *explikative* Themenentfaltung weder in den finnischen noch in den deutschen Artikeln vor. Weiter gilt für die Themenentfaltung dasselbe, was beim Hauptthema festgestellt wurde: die das Hauptthema spezifizierenden Teilthemen und begründenden Argumente der **deutschen** Artikel bezogen sich auf Gründe für den Misserfolg der deutschen Schüler, wie z.B. Schwachpunkte des deutschen Schulsystems, und auf verschiedene Verbesserungsmöglichkeiten. Diese zwei Aspekte kamen besonders betont in der Argumentation der deutschen Kommentare vor, indem kritisch durch ausdrucksvolle Formulierungen bewertet wurde. Bei den **finnischen** spezifizierenden Teilthemen und begründenden Argumenten war die Variation größer: es wurde z.B. allgemeine PISA-Information gegeben, über Gründe für den Erfolg der finnischen Schüler im Allgemeinen sowie spezifizierter in der Karjasilta-Schule gesprochen und es wurden z.B. auch Reaktionen der Lehrer in der Berliner Alfred Nobel-Schule auf die PISA-Ergebnisse dargestellt.

Im Einzelnen zeigte sich die deskriptive Themenentfaltung in den fünf **finnischen** Artikeln durch folgende spezifizierende Teilthemen. In den zwei *harten Nachrichten* und zwei *Berichten* bezogen sich die Teilthemen im Großen und Ganzen auf die *genauere Beschreibung des Erfolgs* der finnischen Schüler sowohl im Bereich *Lesefähigkeit* als auch in den *anderen Kompetenzbereichen* der PISA, sowie auch auf die allgemeine *Hintergrundinformation* über die PISA-Studie. Dazu beschäftigte sich eines der Teilthemen mit den *Gründen für den Erfolg* der Finnen (*Bericht, Helsingin Sanomat* 5.12.2001), während im *Bericht* von Kaleva (10.12.2001) die *PISA-Ergebnisse gerade der Karjasilta-Schule* mit den Ergebnissen der finnischen Schüler allgemein verglichen wurden und über die *Gründe*

für ihren Erfolg nachgedacht wurde. In zwei Artikeln wurde auch das Teilthema behandelt, dass man in Finnland, trotz des Erfolgs, hinsichtlich einiger Kompetenzbereiche *noch besser werden sollte* (*Bericht von Helsingin Sanomat* 5.12.2001; *harte Nachricht* von Aamulehti 5.12.2001). Weiter wurde in der *harten Nachricht* von Kaleva (7.12.2001) vor allem darüber geschrieben, wie man auf die sieben Prozent der finnischen Schüler reagieren soll, die die schlechtesten Ergebnisse erzielten. In der *Reportage* von Helsingin Sanomat (10.12.2001) ihrerseits, in der über die PISA-Ergebnisse deutscher Schüler berichtet wurde, wurde das Hauptthema z.B. durch folgende Teilthemen narrativ und deskriptiv entfaltet: durch den *Vergleich zwischen den Ergebnissen von Deutschland und von anderen Ländern* sowie durch die Darstellung von *Gründen für den Misserfolg* der Deutschen.

In der deskriptiven Themenentfaltung der **deutschen** *Berichte* wurden die spezifizierenden Teilthemen wie folgt präsentiert. Im *Bericht* der *Süddeutschen Zeitung* (20.22.2002) waren zwei spezifizierende Teilthemen zu erkennen: *was für Schwachpunkte* und *Verbesserungen* von den OECD-Experten aufgezeigt bzw. vorgeschlagen wurden. Auf die Verbesserungsvorschläge wurde auch im *Bericht* der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (7.12.2001) eingegangen, indem über die Reaktionen der Bundesländer geschrieben wurde. Neben den *Verbesserungsvorschlägen*, mit denen einige Bundesländer auf die PISA-Ergebnisse der Deutschen reagierten, wurden Auffassungen von Hessen, Bayern und Sachsen dargestellt, die ihre *Schulpolitik* durch die PISA-Studie *bestätigt* sahen. Der andere *Bericht* der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (4.12.2001) zeigte sich als einziger Artikel, in dem man die schlechten Ergebnisse der Deutschen darstellte, aber dann die recht vielfältige Informationsvermittlung über die PISA-Studie in den Mittelpunkt stellte. Dabei wurden beispielsweise folgende Teilthemen zur Sprache gebracht: *was die PISA-Studie* ist und wie sie organisiert wird, wie der *erste Erhebungszyklus* durchgeführt wurde und wie die *Ergebnisse der Deutschen im Vergleich zu anderen Ländern* aussehen.

Im **finnischen** *Kommentar* (Kaleva, 21.12.2001) bildete den Ausgangspunkt der *argumentativen* Themenentfaltung die Konklusion *Die finnische Gesamtschule ist hervorragend*, die mithilfe von Argumenten begründet und gerechtfertigt wurde. Die Argumente bezogen sich auf *die guten PISA-Ergebnisse* der finnischen Schüler, das *Gesamtschulsystem* der erfolgreichen PISA-Länder, *anerkannte finnische Lehrer* und den *Unterricht in der finnischen Gesamtschule*. Im Kommentar kam auch die „*unernste*“ Themenentfaltung in Form einer witzigen Bemerkung und einer übertreibenden Aussage

vor. In den **deutschen** *Kommentaren* ließ sich dagegen bemerken, dass der argumentierende Ton sich stärker als im finnischen Kommentar zeigte: Die früher erwähnte Tatsache, dass in den deutschen Artikeln konsequent über die Schwachpunkte des deutschen Schulsystems bzw. über die Verbesserungsvorschläge geschrieben wurde, kam in den deutschen Kommentaren betont vor, indem diese Sachverhalte kritisch bewertet und ausdrucksvollere Formulierungen im Vergleich zum finnischen Kommentar gebraucht wurden (siehe auch die sprachlichen Charakteristika anschließend). Im *Kommentar* der *Frankfurter Allgemeinen Zeitung* (22.2.2002) wurde die Konklusion präsentiert, dass Deutschland von den PISA-Siegerländern etwas lernen sollte. In den angeführten Argumenten handelte es sich um die Aspekte, die *in den Schul- und Ausbildungssystemen* der erfolgreichen PISA-Länder gut organisiert werden. Es wurden *Bildungsziele, Freiheit der Schulen, die Vor- und Grundschulerziehung* sowie die Anzahl der *Unterrichtsstunden* und *Bildungsausgaben* behandelt. Weiter bewertete der Autor des *Kommentars* in *Der Zeit* (50/2001) die PISA-Ergebnisse der deutschen Schüler als erschütternd und meinte, dass die Schuld daran sowohl Eltern als auch Lehrer und Bildungspolitiker tragen. Die zur Begründung der Bewertung dargestellten Argumente gingen von den *Schwachpunkten des deutschen Schulsystems* aus. Sie betrafen unter anderem die traditionellen, nicht anspruchsvollen *Unterrichtsmethoden*, die strenge und frühzeitige *Trennung von Schülern, fehlende Freiheit an Schulen* sowie auch *die fehlende Investierung des Geldes in Kindergärten und Grundschulen*. Im *Kommentar* der *Süddeutschen Zeitung* (19.3.2002) bewertete der Autor die von der Bildungsministerin Behler vorgeschlagenen Standards an den Schulen als einen mutigen Schritt. Zur Begründung seiner Bewertung brachte der Autor Argumente vor, die zum Beispiel besagten, dass die Situation nach dem „PISA-Schock“ schwierig ist, das *deutsche Schulsystem im schlechten Ruf* steht und dass man von den *Standards kaum „wahre Wunderwerke“* erwarten kann.

Die Formen der Themenentfaltung in den finnischen und deutschen Artikeln werden anschließend tabellarisch aufgezeigt. Danach folgt noch die Zusammenfassung und Kontrastierung der sprachlichen Charakteristika.

Tabelle 3: Form der Themenentfaltung in den finnischen und deutschen Artikeln

Die finnischen Artikel	"Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan" <i>Aamulehti</i> 5.12.01	"Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa" <i>Helsingin Sanomat</i> 5.12.01	"Lukutaitotutkimus ei mairittele Saksan kouluja" <i>Helsingin Sanomat</i> 10.12.01	"Huomio heikosti pärjääviin" <i>Kaleva</i> 7.12.01	"Lukutaito maailman huippua" <i>Kaleva</i> 10.12.01	"Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi" <i>Kaleva</i> 21.12.01
Form der Themenentfaltung	deskriptiv; Zusammenfassung der PISA-Ergebnisse der Finnen, Hintergrundinformation über die PISA-Studie	deskriptiv; Zusammenfassung der PISA-Ergebnisse der Finnen, Gründe für den Erfolg	narrativ deskriptiv; Deutschland vs. andere Länder, Gründe für den Misserfolg der Deutschen	deskriptiv; Reaktionen auf die schlechteren Ergebnisse der finnischen Schüler	deskriptiv; Gründe für den PISA-Erfolg der Karjasilta-Schule, allgemeine Information über die PISA-Studie	argumentativ "unernst"; Argumente: u.a. die guten PISA-Ergebnisse der Finnen, das Gesamtschulsystem
Die deutschen Artikel	"Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 4.12.01	"Ein heilsamer Schock" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 7.12.01	"Vernachlässigte Grundschule" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 22.2.02	"Behlers Flucht nach vorn" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 19.3.02	"Die Lust am Lesen lernen" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 20.11.02	"Die Schule brennt" <i>Die Zeit</i> 50/01
Form der Themenentfaltung	deskriptiv; Information über die PISA, die Ergebnisse Deutschlands vs. von anderen Ländern	deskriptiv; Schulpolitik von Hessen, Bayern und Sachsen, Verbesserungsvorschläge der anderen Länder	argumentativ "unernst"; als Argumente die gut organisierten Schulsystemen der PISA-Siegerländer	argumentativ "unernst"; als Argumente u.a.: Standards kaum "wahre Wunderwerke"	deskriptiv; was für Schwachpunkte, was für Verbesserungsvorschläge	argumentativ, deskriptiv, "unernst", dialogisch; als Argumente Schwachpunkte des deutschen Schulsystems

### Sprachliche Charakteristika

In Hinblick auf die sprachlichen Merkmale besteht der deutlichste Unterschied zwischen den analysierten finnischen und deutschen Artikeln darin, dass in den **deutschen** Texten nicht nur mehr, sondern auch schärfer und kritischer bewertet wurde, wobei ausdrucksvollere Formulierungen und vor allem mehr bildhafte Ausdrücke verwendet wurden. In den **finnischen** Artikeln, von denen ja fast alle als informationsbetonte Texte mit deskriptiver Themenentfaltung beschrieben wurden, zeigte im Ganzen eine sachliche Darstellung des Sachverhalts. Einige leicht bewertende Ausdrücke wurden im *Bericht* (5.12.2001) und in der *Reportage* (10.12.2001) von *Helsingin Sanomat* verwendet, als über den PISA-Erfolg der Finnen einerseits und über die schlechteren Ergebnisse der Deutschen andererseits berichtet wurde: *Suomalaiset koululaiset loistivat* (die finnischen Schüler glänzten), *jäivät kauaksi Suomesta* (blieben weit weg von Finnland) *vain Koreassa ... merkitsevästi paremmin kuin Suomessa* (nur in Korea ... bedeutend besser als in Finnland) (Bericht von *Helsingin Sanomat* 5.12.2001); *ei*

*mairittele Saksan kouluja* (schmeichelt den Schulen Deutschlands nicht), *laiskoiksi saksalaisia voi tuskin moittia* (wegen der Faulheit kann man die Deutschen kaum tadeln), *saksalaisten kannalta shokeeraava* (schockierend für die Deutschen) (Reportage von *Helsingin Sanomat* 10.12.2001). Von den finnischen Artikeln wurden die meisten bewertenden Ausdrücke im *Kommentar* (*Kaleva* 21.12.2001) erkennbar, in dem der Autor vor allem das finnische Schulwesen folgendermaßen bewertete: *Suomalainen peruskoulu on erinomainen (laitos)* (die finnische Gesamtschule ist hervorragend), *opettajankoulutus ... korkeatasoista* (die Lehrerausbildung ... von hohem Niveau), *onnistuttu kohtuullisesti* (ist ... mittelmäßig gelungen). Zur Bewertung verwendete er auch einige bildhafte Ausdrücke: *Kolikon toinen puoli on* (die andere Seite der Münze ist es), *Kansankynttilän henki elää* (der Lehrer wird noch als eine Kerze betrachtet, die das Volk erhellt) und *menestyä talouden kilpakentillä* (auf den Kampfplätzen der Wirtschaft Erfolg haben).

Die **deutschen** Bewertungen kamen dagegen wie folgt zum Ausdruck. Im Bericht der *Süddeutschen Zeitung* (20.11.2002) bewertete die Autorin, trotz des informativen Charakters, die Bildungsministerin Bulmahn und ihre Antwort auf die PISA-Studie. Dabei verwendete sie z.B. Formulierungen wie *hätte die Bundesbildungsministerin ... gewartet, so hätte sie konkreter sprechen können* und *stattdessen wiederholte Bulmahn nur, ... dass nämlich Deutschland nach der Pisa-Blamage ....* Solche direkte Personenbewertungen waren in den finnischen Texten nicht zu erkennen, sondern es wurden, wie oben dargestellt, im Allgemeinen nur einige leicht bewertende Ausdrücke, wie Adjektive, Adverbien und Verben gebraucht. Weiter wurde in der Hälfte der deutschen Artikel, d.h. in den Kommentaren, die PISA-Ergebnisse der Deutschen, das deutsche Schulsystem sowie einige Verbesserungsvorschläge kritisch bewertet und zur Bewertung u.a. folgende Ausdrücke eingesetzt: *Vernachlässigte Grundschule, die Debatten ... sind jedoch Scheingefechte* und *die deutsche Bildungsmisere* (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.2.2002), *Pisa-Schock, im notorisch schlechten Ruf ... des Qualitätsverfalls, wahre Wunderwerke erwarten* (*Süddeutsche Zeitung*, 19.3.2002), *Skandal, Armutszeugnis, Bildungsabsturz* und *Lernnotstand* sowie *erschütternd, schockierend* und *verhängnisvoll* (*Die Zeit*, 50/2001). Und was vor allem zu bemerken war, zeigten die deutschen Artikel deutlich mehr bildhafte Ausdrücke, die gegenüber den finnischen bildhaften Ausdrücken (*die andere Seite der Münze, eine Kerze, die das Volk erhellt* und *auf den Kampfplätzen der Wirtschaft*) auch als spielerischer und ausdrucksvoller zu beschreiben waren. Die deutschen bildhaften Ausdrücke wurden wie folgt gebraucht: *große Buchstabenfeste feiern* (*Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 22.2.2002), *eine Flucht nach vorn antreten*,

die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien (Süddeutsche Zeitung, 19.3.2002), die Schule brennt, Chiffre des Scheiterns, das Lehrer fragt-wir-antworten-Pingpong, Inseln im Meer der Mittelmäßigkeit sowie Mit den deutschen Lehrern verhält es sich wie mit einem Läufer, den man lange trainiert und gut ernährt ... – und dann nicht fragt, ob es jemals ins Ziel gelangt. (Die Zeit, 50/2001). Fassen wir auch noch die sprachlichen Charakteristika der finnischen und deutschen Artikel tabellarisch zusammen.

Tabelle 4: Sprachliche Charakteristika der finnischen und deutschen Artikel

Die finnischen Artikel	"Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan" <i>Aamulehti</i> 5.12.01	"Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa" <i>Helsingin Sanomat</i> 5.12.01	"Lukutaitotutkimus ei mairittele Saksan kouluja" <i>Helsingin Sanomat</i> 10.12.01	"Huomio heikosti pärjääviin" <i>Kaleva</i> 7.12.01	"Lukutaito maailman huippua" <i>Kaleva</i> 10.12.01	"Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi" <i>Kaleva</i> 21.12.01
Bewertende bildhafte Ausdrücke						Kolikon toinen puoli on, Kansankynttilän henki elää, menestyä talouden kilpailukentillä
Andere bewertende Ausdrücke		loistivat, jäivät kauaksi Suomesta, vain Koreassa merkitsevästi paremmin	ei mairittele, shokeeraava, komeilivat, laiskoiksi voituskoin moittia		huippuluokkaa	erinomainen laitos, korkeatasoista, lahjakasta väkeä, onnistuttu kohtuullisesti
Die deutschen Artikel	"Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 4.12.01	"Ein heilsamer Schock" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 7.12.01	"Vernachlässigte Grundschule" <i>Frankfurter Allgemeine Zeitung</i> 22.2.02	"Behlers Flucht nach vorn" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 19.3.02	"Die Lust am Lesen lernen" <i>Süddeutsche Zeitung</i> 20.11.02	"Die Schule brennt" <i>Die Zeit</i> 50/01
Bewertende bildhafte Ausdrücke			grosse Buchstabenfeste feiern	die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien, eine Flucht nach vorn		die Schule brennt, Chiffre des Scheiterns, Lehrer fragt wir antworten-Pingpong, Läufer-Metapher
Andere bewertende Ausdrücke			vernachlässigte Grundschule, Scheingefechte, die deutsche Bildungsmisere	Pisa-Schock, Qualitätsverfall, wahre Wunderwerke, Quantensprung, notorisch schlecht	ungünstig, tröstlich, konkreter sprechen, wiederholte nur	Bildungsverlierer, Skandal, Armutszeugnis, erschütternd, schockierend, verhängnisvoll

## 6 SCHLUSSWORT

In der vorliegenden Pro Gradu-Arbeit wurden die Fragen, was und wie über die erste PISA-Studie 2000 einerseits in finnischen, andererseits in deutschen Zeitungsartikeln geschrieben wird, ob es Unterschiede gibt und was für Unterschiede, in den Mittelpunkt gestellt. Zum Ziel wurde zunächst gesetzt, die Themenentfaltung, d.h. Textsorte, Hauptthema und Form der Themenentfaltung, in sechs finnischen und sechs deutschen Zeitungsartikeln zu analysieren. Überdies war das Ziel, die betreffenden finnischen und deutschen Artikel miteinander zu vergleichen. Unter Berücksichtigung der PISA-Ergebnisse, nach denen deutsche Schüler unter dem OECD-Mittelwert blieben und finnische Jugendliche dagegen erfolgreich abschnitten, diente als Ausgangspunkt die Vermutung, dass die PISA-Studie kritischer und schärfer in deutschen als in finnischen Artikeln behandelt wird.

Die Analyseergebnisse haben meine Annahme bestätigt, denn es stellte sich zunächst heraus, dass unter den deutschen Zeitungsartikeln insgesamt mehr bewertende Kommentare zu erkennen sind, in denen die argumentative Themenentfaltung dominiert. Dagegen werden von den sechs finnischen Texten fast alle, d.h. fünf Artikel als informationsbetont charakterisiert, in denen die Sachverhalte insgesamt sachlich dargestellt und das Hauptthema deskriptiv entfaltet wird. Nur einer der finnischen Artikel zeigt sich als meinungsbetonter Kommentar mit argumentativer Themenentfaltung. Darüber hinaus wird in den deutschen Artikeln nicht nur mehr, sondern auch schärfer und kritischer im Vergleich zu den finnischen Texten bewertet. Während in den finnischen Artikeln nur einige leicht bewertende Ausdrücke gebraucht werden, werden die deutschen Bewertungen dadurch sichtbar, dass ausdrucksvollere Formulierungen und vor allem mehr bildhafte Ausdrücke verwendet werden.

Wodurch könnten die Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Artikeln erklärt werden? Zunächst sind vor allem die Ergebnisse der PISA-Studie zu berücksichtigen, nach denen finnische Schüler erfolgreich bei der Studie abschnitten, während deutsche Jugendliche deutlich unterdurchschnittliche Leistungen erbrachten. Das Ergebnis Deutschlands regt natürlich die Diskussion an: Wo liegt der Grund für den Misserfolg? Ist das deutsche Schulsystem schuld daran? Was tun die Länder anders, die gute Resultate erzielten? Was könnte man in Deutschland anders machen? Man will das schlechte Abschneiden irgendwie erklären und eine Lösung für die Situation finden. Das Ergebnis löst auch Gefühle aus und dabei sind Bewertungen, und auch kritische Stellungnahmen kaum zu



vermeiden. Das Studienergebnis spiegelt sich deutlich auch in den Hauptthemen der deutschen Artikel: in fünf von den sechs deutschen Artikeln stehen Gründe für den Misserfolg bzw. Verbesserungsmöglichkeiten im Mittelpunkt. Demgegenüber ist die Situation in Finnland ganz anders. Die Finnen können mit dem Ergebnis vor allem zufrieden sein. Sie brauchen also, das Ergebnis nicht zu diskutieren, zu erklären und vor allem kritisch zu bewerten. Allerdings hätte ich vielleicht auch erwartet, dass über den PISA-Erfolg der Finnen noch mehr und noch positiver in den finnischen Zeitungen geschrieben worden wäre. Vielleicht ist aber ein neutraler Stil für die Finnen insgesamt charakteristischer. Auch darin kann ein möglicher Grund für die Unterschiede zwischen den finnischen und deutschen Artikeln liegen. Die Art und Weise, wie Finnen im Allgemeinen Sachverhalte darstellen und behandeln, wird meistens als sachlich und ziemlich zurückhaltend betrachtet, wobei Bewertungen und vor allem kritische Bewertungen, die sich insbesondere gegen Personen richten, vermieden oder zumindest vorsichtig geäußert werden. Für die Deutschen kann es dagegen charakteristischer sein, Meinungen direkt zu äußern und Sachverhalte auch kritisch zu bewerten.

Ferner ist es auch interessant darüber nachzudenken, warum in den deutschen Artikeln mehr bildhafte Ausdrücke verwendet werden. Wir können fragen, ob bildhafte Ausdrücke im Allgemeinen typischer für die deutsche als für die finnische Pressesprache sind. Und natürlich kann auch noch allgemeiner diskutiert werden, ob sie überhaupt mehr im Deutschen als im Finnischen gebraucht werden. Unterstützt wird das Ergebnis meiner Analyse hinsichtlich der Verwendung von bildhaften Ausdrücken durch die Untersuchung von Tiina Sorvali (2004). In ihrer Dissertation hat Sorvali nämlich sprachliche Bildlichkeit, d.h. Metapher, Idiome und Vergleiche, in deutschen und finnischen Sportberichten analysiert und ihre Analyse zeigt interessanterweise, dass in den deutschen Sportberichten deutlich mehr sprachliche Bilder vorkommen als in den finnischen Sportberichten (Sorvali 2004, 350).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung können wegen des kleinen Korpus natürlich kein repräsentatives Bild von den Unterschieden zwischen den finnischen und deutschen Artikeln über die PISA-Studie geben, sondern sie sind nur als richtungweisend zu betrachten. Außerdem muss man darauf hinweisen, dass meine eigenen Interpretationen vor allem bei der Themenbestimmung eine ziemlich große Rolle gespielt haben, und dass auch andere Interpretationen möglich sind. Trotzdem kann diese Untersuchung als Ausgangspunkt für weitere Forschungen dienen. Im Unterrichtsministerium sind zumindest finnische Zeitungsartikel über die PISA-Studie gesammelt worden und man hat auch im

finnischen Zentralamt für Bildungswesen deutsche Zeitungstexte analysiert, die sich insbesondere mit dem PISA-Erfolg der Finnen beschäftigen (Teija Isotalo, Opetushallitus, 2004). Eine kontrastive Analyse ist aber meiner Auffassung nach nicht durchgeführt worden.

In Hinblick auf einen weiteren Forschungsbereich wäre interessant, die bisher durchgeführten zwei anderen PISA-Studien 2003 und 2006 in die Analyse mit einzubeziehen. Man könnte dann untersuchen, ob und inwieweit sich die finnischen und deutschen Artikel hinsichtlich der verschiedenen Jahre sowohl untereinander als auch voneinander unterscheiden. Alle drei PISA-Studien zu berücksichtigen wäre aber im Rahmen dieser Pro Gradu-Arbeit wohl ein zu umfangreiches Forschungsgebiet gewesen.

## LITERATURVERZEICHNIS

### Primärliteratur

#### Die finnischen Zeitungsartikel (Siehe Anhang 1)

- „Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan“, *Aamulehti* 5.12.2001  
„Suomalaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa“, *Helsingin Sanomat* 5.12.2001  
„Lukutaitotutkimus ei mairittale Saksan kouluja“, *Helsingin Sanomat* 10.12.2001  
„Huomio heikosti pärjääviin“, *Kaleva* 7.12.2001  
„Lukutaito maailman huippua“, *Kaleva* 10.12.2001  
„Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi“, *Kaleva* 21.12.2001

#### Die deutschen Zeitungsartikel (Siehe Anhang 2)

- „Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 4.12.2001  
„Ein heilsamer Schock“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 7.12.2001  
„Vernachlässigte Grundschule“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 22.2.2002,  
<http://www.finland.de/dfgnrw/dfg043a-pisa06.htm> [7.2.2006]  
„Behlers Flucht nach vorn“, *Süddeutsche Zeitung* 19.3.2002,  
*Süddeutsche Zeitung* 1994-2004 auf der CD-Rom  
„Die Lust am Lesen lernen“, *Süddeutsche Zeitung* 20.11.2002,  
*Süddeutsche Zeitung* 1994-2004 auf der CD-Rom  
„Die Schule brennt“, *Die Zeit* 50/2001,  
[http://www.zeit.de/archiv/2001/50/200150\\_1\\_leiter.xml?page=1](http://www.zeit.de/archiv/2001/50/200150_1_leiter.xml?page=1) [14.3.2006]

### Sekundärliteratur

- Adamzik, Kirsten (2004), *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung*. Niemeyer Verlag, Tübingen.  
(Germanistische Arbeitshefte; 40).

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich (1981), *The Dialogic Imagination*. University of Texas Press, Austin. (University of Texas Press Slavic series; no 1).
- Brinker, Klaus (2001), *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 5., durchgesehene und ergänzte Auflage. Erich Schmidt Verlag, Berlin. (Grundlagen der Germanistik; 29).
- Burger, Harald (2005), *Mediensprache: Eine Einführung in Sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. 3., völlig neu bearbeitete Auflage. Walter de Gruyter Verlag, Berlin.
- Van Dijk, Teun A. (1980), *Textwissenschaft: Eine interdisziplinäre Einführung*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Fix, Ulla & Poethe, Hannelore & Yos, Gabriele (2001), *Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. (Leipziger Skripten; Bd. 1).
- Grobet, Anne & Filliettaz, Laurent (2000), „Die Heterogenität der Texte: Einige Fragen“. In: Adamzik, Kirsten (Hrsg.) (2000), *Textsorten: Reflexionen und Analysen*. Stauffenburg Verlag, Tübingen. S. 77-89.
- Gülich, Elisabeth & Raible, Wolfgang (1977), *Linguistische Textmodelle: Grundlagen und Möglichkeiten*. Wilhelm Fink Verlag, München.
- Heinemann, Wolfgang & Viehweger, Dieter (1991), *Textlinguistik: eine Einführung*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Reihe Germanistische Linguistik; 115 Kollegbuch).
- Hellwig, Peter (1984), „Titulus oder über den Zusammenhang von Titeln und Texten. Titel sind ein Schlüssel zur Textkonstitution“. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 12. S. 1-20.

- Linke, Angelika & Nussbaumer, Markus & Portmann Paul R. (1996), *Studienbuch Linguistik*. 3., unveränderte Auflage. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Reihe Germanistische Linguistik; 121 Kollegbuch).
- Lux, Friedemann (1981), *Text, Situation, Textsorte: Probleme der Textsortenanalyse, dargestellt am Beispiel der britischen Registerlinguistik. Mit einem Ausblick auf eine adäquate Textsortentheorie*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Lüger, Heinz-Helmut (1995), *Pressesprache*. 2., neu bearbeitete Auflage. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Germanistisches Arbeitsheft; 28).
- Lötscher, Andreas (1987), *Text und Thema: Studien zur thematischen Konstituierung von Texten*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Piitulainen, Marja-Leena (2006), „Interpersonalität aus kontrastiver Sicht“. In: Härmä, Juhani & Korhonen, Jarmo & Taavitsainen, Irma (Hrsg.) (2006), *Dialogic Language Use, Dimensions du dialogisme, Dialogischer Sprachgebrauch*. Société Néophilologique, Helsinki. (Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki; Tome LXVI). S. 107-122.
- Plaude, Ilze (2005), „Transkulturelle Aspekte der Medienforschung am Beispiel deutscher und lettischer Berichte“. In: Lenk, Hartmut E.H. & Chesterman, Andrew (Hrsg.) (2005), *Presstextsorten im Vergleich – Contrasting Text Types in the Press*. Georg Olms Verlag, Hildesheim. (Germanistische Linguistik Monographien; Band 17). S. 139-158.
- Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984), *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Linguistische Arbeiten; 147).
- Rossipal, Hans (1979), „Pragmatische Motivationsstruktur in Fachtexten“. In: Mentrup, Wolfgang (Hrsg.) (1979), *Fachsprachen und Gemeinsprache*. Düsseldorf. S. 155-208.

- Sandig, Barbara (2006), *Textstilistik des Deutschen. 2.*, völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Walter de Gruyter Verlag, Berlin.
- Schmidt, Siegfried J. (1969), „Sprachliches und soziales Handeln“. In: *Linguistische Berichte 2*. S. 64-69.
- Schmidt, Wilhelm et al. (1981), *Funktional-kommunikative Sprachbeschreibung: theoretisch methodische Grundlegung*. VEB Bibliografisches Institut, Leipzig.
- Schwitalla, Johannes (1991), „Das Illustrieren - eine narrative Textsorte mit zwei Varianten“. In: Dittmann, Jürgen & Kästner, Hannes & Schwitalla Johannes (Hrsg.) (1991), *Erscheinungsformen der deutschen Sprache*. S.189-204.
- Searle, John R. (1969), *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge.
- Sorvali, Tiina (2004), *Makrostruktur und sprachliche Bildlichkeit in deutschen und finnischen Sportberichten*. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes print, Tampere. (Acta Universitatis Tamperensis 1017).
- Spillner, Bernd (1981), „Textsorten im Sprachvergleich. Ansätze zu einer kontrastiven Textologie“. In: Kühlwein, Wolfgang & Thome, Gisela & Wilss, Wolfram (Hrsg.) (1981), *Kontrastive Linguistik und Übersetzungswissenschaft. Akten des internationalen Kolloquiums Trier/Saarbrücken 25.-30.9.1978*. Fink, München. S. 239-250.
- Straßner, Erich (2000), *Journalistische Texte*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen. (Grundlagen der Medienkommunikation; Band 10).
- Summa, Hilikka (1998), ”Kolme näkökulmaa uuteen retoriikkaan. Burke, Perelman, Toulmin ja retoriikan kunnianpalautus”. In: Palonen, Kari & Summa, Hilikka (Hrsg.) (1998), *Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat*. Vastapaino, Tampere. S. 51-83.

Toulmin, Stephen (1958), *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.

Zifonun, Gisela & Hoffman, Ludger & Strecker, Bruno et al. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*. Walter de Gruyter Verlag, Berlin. (Schriften des Instituts für deutsche Sprache; Band 1).

### **Internetquellen**

Internetquelle 1: Stanat et al., *PISA 2000: Die Studie im Überblick*

[http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA\\_im\\_Ueberblick.pdf](http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf) [8.5.2006]

Internetquelle 2: Ojanen, Juha, *Das finnische Schul- und Ausbildungswesen*

<http://virtual.finland.fi/netcomm/news/showarticle.asp?intNWSAID=25819&intSubArtID=14350> [11.4.2006]

Internetquelle 3: *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2004*.

Dossier des Sekretariats der Kultusministerkonferenz zum deutschen Bildungswesen.  
<http://www.kmk.org/dossier/dossierinhalt.htm> [16.1.2007]

„Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan”, *Aamulehti* 5.12.2001

# Suomalaisnuoret ovat parhaita lukemaan

STT

HELSINKI

① Suomalaiset 15-vuotiaat osoittautuivat 32 maan tuoreen oppimisvertailun parhaiksi lukijoiksi. ② Peräti joka toisen yhdeksäsluokkalaisten lukutaito arvioitiin tutkimuksessa erinomaiseksi. Pojat lukevat huomattavasti tyttöjä huonommin, mutta voittivat silti vertailun poikien sarjassa.

④ Matematiikan taitojaan suomalaiset hyödynsivät neljänneksi parhaiten. ⑤ Ohi kiilasivat Japani, Etelä-Korea ja Uusi-Seelanti. ⑥ Luonnontieteen osaamisessa Suomi sijoittui kolmanneksi Etelä-Korean ja Japanin jälkeen.

⑦ Oppilaiden osaamisen erot olivat Suomessa vertailun pienimpiä ja koulujen erot kaikkein pienimmät. ⑧ Silti eroja koulujenkin väliltä toki löytyi.

⑨ Aivan huippuosajia Suomesta löytyi vähemmän kuin muuten loistokas menestys antaisi odottaa.

⑩ PISA eli Programme for

International Student Assessment -tutkimuksia tehdään jatkossa kolmen vuoden välein. ⑪ Päähuomion kohteena ovat vuorovuosin eri alat, tällä erää lukeminen. ⑫ Tarkoituksena on arvioida osaamista, ymmärtämistä ja soveltamista eikä pelkästään opetussuunnitelmien mukaista oppimista.

⑬ PISA-ohjelmaan osallistuu pääasiassa OECD-maita. ⑭ Mukana ovat kaikki Pohjoismaat sekä kaikki EU-maat Hollantia lukuunottamatta.

⑮ Tutkijat katsovat, että neljä viidestä suomalaisnuoresta lukee riittävän hyvin selvittääkseen tietoyhteiskunnan vaatimuksista. ⑯ Heikkoja lukijoita oli Suomessa vähemmän kuin muissa maissa Etelä-Koreaa lukuunottamatta.

⑰ Silti meilläkin yksi kahdestakymmenestä luki heikosti ja yksi viidestäkymmenestä jäi tuloksissa alle arvostelun.

⑱ Ylipäätään parantamisen varaa on lähinnä kriittisyydessä ja omien mielipiteiden muodostamisessa.



# Suomalaiset koululaiset loistivat 32 maan lukijatutkimuksessa

- Suomi OECD-maiden kärkeä myös luonnontieteissä ja matematiikassa
- Erot suomalaisoppilaitten välillä ovat poikkeuksellisen pienet

**Marjukka Liiten**  
HELSINGIN SANOMAT

Suomessa vain seitsemän prosenttia luokista on osuus merkitsevästi Suomessa kuitenkin ikäluokasta yli 4 000:n nuoria, joiden tulevaisuudesta tutkijat ovat huolissaan.

2 Niissä maissa, joissa huippuopilaisten osuus on suuri, myös heikompia osaamista omaavien osuus on pienempi. Näin kävi Suomesta tutkittuina 15-vuotiaiden lukutaidon patisi korkeatasoisesti myös tasaisesti. Belgiansa ja Norjassa tilanne oli siltä suoritusten vaihtelusta kertova keskihajonta oli Suomessa pienempi.

3 Parhaiten menestyneissä maissa vain Koreassa ja Japanissa keskihajonta oli pienempi. 4 Niissä Pohjoismaissa oppilaiden erot olivat suurimmat.

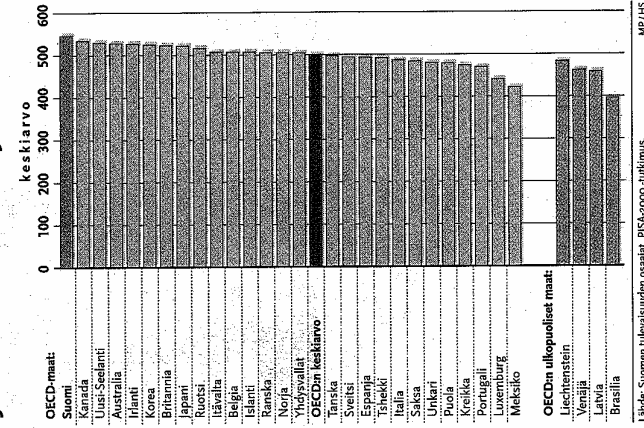
5 **Lukutaitoa mitattiin kolme-** ja osittain neljän- ja viisivuotiaisten lukutaitoa. Suomalaisien lukutaito on korkealla tasolla, mikä on tavoitteena myös kansallisessa luonnontieteiden ja matematiikan osastossa. OECD-maiden keskiarvot vaihtelivat Japanin 57 pisteen ja Meksikon 38 pisteen välillä. Suomalaiset tulivat Korean ja Japanin kanssa neljänneksi ja viidenneksi. Miten samaan ylsivät Australia, Kanada, Britannia ja Sveitsi.

6 Hieman viittä enemmän pienten koulukokosten koululaiset, kuten Uus-Seelanti ja Saksa, jäivät alle OECD-maiden keskiarvon. Pohjoismaista Islanti, Tanska ja Ruotsi ylsivät hieman keskiarvon yläpuolelle, mutta jäivät ohjelmien tason yläpuolelle.

7 Vain Koreassa osattiin luonnontieteitä merkittävästi paremmin kuin Suomessa. Japanin tulokset jäivät vaatimattomiksi.

8 Eikä korkeatasoinen opettajankoulutus on yksi parhaista tekijöistä, joiden avulla voidaan saada aikaan korkeaa lukutaitoa. Suomessa on saatavilla korkein koulutuksen taso, mutta koordinoitua doseointia ei ole.

## 15-vuotiaiden nuorten lukutaito 32 maassa



Lähde: Suomen tulokauden osajät, PISA-2000-tulokset

## TIETOKULMA PISA tutkii myös koulun ulkopuolista osaamista

- PISA-tutkimusohjelma on OECD-maiden yhteinen iso yritys vastata siihen, miten 15-vuotiaat nuoret hallitsevat tulleista avaintaitoja – myös muulta kuin koulusta haakittuja. Myös asenteita oppimisen edellyttäen.
- PISA tulee sen englanninkielisestä nimestä Programme for International Student Assessment.
- Tiestä julkaittiin tutkimuksen ensimmäinen vaihe, jossa pääalueena oli lukutaito. Kolmen vuoden päästä pääalue on matematiikka ja 2006 luonnontiede.
- Koe kesti kaksi tuntia, josta 80 minuuttia käytettiin nyt lukutaidon tehtäviin, joita oli 141.
- Mukana PISAssa on yhteensä 32 maata, joista Hollanti vain osittain.
- Suomesta mukana oli 156 koulua ja noin 5 000 oppilasta. Kaikkiaan tutkimuksessa on lähes 6 000 koulua ja 265 000 oppilasta.

20 Suomalaisnuoret sijoituivat tässä tutkimuksessa tuntuvasi paremmin kuin vuosi sitten julkaisussa TIMSS-tutkimuksessa, jossa siinäkin tutkittiin matematiikan ja luonnontieteiden taitoja.

21 Tutkijoiden mukaan osellisyys voi olla se, että PISA:ssa vastaaminen edellytti enemmän myös pitkäkehojen tekemisen taitoja.

22 Suomi oli PISA:ssa ainoa maa, joka mahtui viiden parhaan joukkoon kaikissa kolmessa osakokeessa. Vahvintään keskiarvoa korkeilla aloilla olivat Belgia, Irlanti, Norja, Ranska, Sveitsi ja Yhdysvallat.

23 Opetushallituksen pääjohtajan **Jukka Sarjalan** mukaan tutkimustulokset ovat vahvoista luonnontieteistä yhtenäiskoulun lulle ja sille, että opetusministerin rima on syvä ja takin olla korkealla. Poikkeuksellisesti korkein tulos on Suomessa lukutaitoa Sarjala pöytäkirjassa. ”Pöytäkirja on saatavilla tutkimuksen ja herättämään lukemisen, hieman koordinoitua doseointia ei ole.”

24 Suomen tulokset jäivät vaatimattomiksi.

25 Eikä korkeatasoinen opettajankoulutus on yksi parhaista tekijöistä, joiden avulla voidaan saada aikaan korkeaa lukutaitoa. Suomessa on saatavilla korkein koulutuksen taso, mutta koordinoitua doseointia ei ole.

26 Vain Koreassa osattiin luonnontieteitä merkittävästi paremmin kuin Suomessa. Japanin tulokset jäivät vaatimattomiksi.

27 Eikä korkeatasoinen opettajankoulutus on yksi parhaista tekijöistä, joiden avulla voidaan saada aikaan korkeaa lukutaitoa. Suomessa on saatavilla korkein koulutuksen taso, mutta koordinoitua doseointia ei ole.



# Lukutaito maailman huippua

Oululainen Karjasillan koulu sai hyvät pisteet kansainvälisessä tutkimuksessa

Kaleva 10.12.

KATRI MÄKINEN

## Karjasilla huippupisteille

	KALEVAGRAFIKKA	
	Karjasillan ya (Suomi)	OECD- maat
Lukutaito	600	546
Työt	621	571
Pojat	583	520
Lukutaidon osa-alueet:		
Tiedonhaku	610	556
Luetun ymmärtäminen ja tulkinta	604	555
Luetun pohdinta ja arviointi	583	533
	583	502

Lähde: Koulutuksen tutkimuslaitos MK



RISTO RASILA

Hyvässä opissa. Karjasillan koulun menestys oli 9-luokkalaistille yllätys, sanovat Mikko Kivelä (vas), Tanja Torvikoski, Tanja Iljina, Noora Salin, Laura Linna ja Kalle Jurvelin.

- 1 OULU Karjasillan koululaisten lukutaito on kansainvälisesti vertailtuna huippuluokkaa OECD-maissa toteutetussa PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment). Suomi sijoittui peruskoululaisten lukutaidon osalta 32 maasta parhaimmaksi. Karjasillan yläasteen saamat pisteet ovat Suomen kärkeä.
- 2 Suomesta tutkimukseen osallistui 156 koulua, joista Karjasillan koulu oli kymmenen parhaan joukossa.
- 3 Tarkempaa sijoitusta emme kerro. Olemme sopineet, ettemme rankkaa julkisesti koulujen pisteitä, sillä se ei olisi reilua heikommin menestyneille oppilaitoksille. Sen voin kuitenkin todeta, että Karjasillan koulun pisteet ovat maailman kärkeä, professori Pirjo Linnakylä Jyväskylän yliopistosta kertoo.
- 4 PISA-tutkimuksessa lukutaitoa tutkittiin luetun ymmärtämisen, tulkinnan ja pohdinnan näkökulmasta. Myös tiedonhaku oli yksi arvioitava osa-alue.
- 5 Mekaanista lukutaitoa ei sellaisenaan tutkittu, sillä lähes kaik-

ki OECD-maiden nuoret osaavat lukea. Nykyisen näkemyksen mukaan peruskoulun päättävien nuorten tulisi pystyä laajentamaan, pohtimaan ja arvioimaan lukemiensa tekstien merkitystä. Oppilaiden osaamista arvioitiin teksteihin liittyvien monivalin-

tatehtävien ja avoimien kysymysten perusteella. Äidinkieli arvostetussa asemassa Karjasillan koululla tulos otettiin riemulla vastaan. Äidinkielen opettaja Teija Mannerin mu-

kaan menestys selittyi sillä, että Karjasillan yläasteella äidinkieli on arvostetussa asemassa. Seitsemäsluokkalaistille on lisätty yksi ylimääräinen äidinkielen tunti. Opetusta ei ole jaksotettu, vaan kaikki oppilaat opiskelevat äidinkieltä jatkuvasti kolme tuntia viikossa.

- 16 "Hyvä äidinkielen taito on yksi tärkeimpiä selviytymisen välineitä elämässä ja pohja sille luodaan peruskoulussa ja myös kotona. Jos pohja jää hataraksi, niin se hankaloittaa myöhempiä opintoja. Meidän koululla kaikki opettajat ovat tämän ajatuksen takana", Teija Manner iloitsee.

## Perinteiset opetusmetodit käytössä

- 17 Karjasillan koululla äidinkieltä opetetaan perinteisin metodein.
- 18 Manner korostaa kirjalliseen kulttuuriin tutustumisen ohella myös ydinkieliopin ja oikeinkirjoituksen hallintaa.

19 "Luemme paljon, käytämme opetuksessa sanomalehteä, tutkimme erilaisia tekstilajeja ja teemme referaatteja. Pidämme silloin tällöin lukotunteja, jolloin oppilaat saavat oppoutua kirjoittamiseen. Joskus luen oppilailla ääneen, viimeksi luin Pikku prinsssiä ja Lokki Joonatania seitsemäsluokkalaistille", Manner kertoo äidinkielen tuntien aiheista.

20 Hänen mukaansa käsitys kirjoja vieroksuista nuorista ei pidä paikkaansa.

21 Kyllä nykynuoret lukevat. Esimerkiksi Harry Potterin suosio on hyvä esimerkki tästä. Nuoret ovat kiinnostuneita myös klassikoista, kuten Tuntemattomasta sotilaasta", opettaja huomauttaa.

## Uudenlainen kuva koulujen tasosta

- 22 PISA-tutkimus toistetaan kolmen vuoden välein ja joka kerta tutkimuksen pääalue vaihtuu.
- 23 Vuonna 2000 aloitetussa selvityksessä painotettiin lukutaitoa.
- 24 Vuonna 2003 painoalueena on matematiikka.
- 25 PISAN tavoitteena on tarjota tuotettavaa tietoa suomalaisen peruskoulutuksen tilasta ja tuloksista kansainvälisessä vertailukehyksessä.
- 26 Tämän tutkimuksen antama kuva on toisenlainen kuin mihin olemme viime aikojen peruskouluja kritisoidussa puheenvuoroissa tottuneet. Opettajat ja oppilaat voivat olla ylpeitä työnsä tuloksista unohtamatta kuitenkin sitä, että moni asia voidaan tehdä paremminkin", Linnakylä sanoo.

# Suomen peruskoulu on mainettaan paljon parempi

**1** Ei koulussa mitään oppi-<sup>2</sup>siellä vain tapetaan aikaa ja kiusataan heikompiä<sup>3</sup>okaisella on varmasti mielipide maamme koululaitoksesta, opettajista ja opetus-suunnitelmista. Vastoinkäymisten hetkillä kommentit ovat usein alussa kerrotun kaltaisia.

**5** Todellisuus on kuitenkin paljon valoisampi, ainakin kansainvälisten vertailututkimusten valossa.

**6** Jokin aika sitten julkistettiin laaja tutkimus 15-vuotiaiden oppimistuloksista 32 maassa, joista useimmat ovat rikkaita OECD-maita. Tutkimuksen pääpaino oli lukemisessa, jossa suomalaisnuoret olivat selvästi parhaita. Tutkimuksessa selvitettiin myös matematiikan ja luonnontieteiden taitoja. Niissäkin suomalaiset pärjäsivät hyvin sijoittuen neljänneksi ja kolmanneksi.

**10** Suomalaiseen luonteeseen ei oikein sovi kerskua hyvillä saavutuksilla. Tässä on kuitenkin kehujen paikka. Suomen peruskoulu on erinomainen laitos. Viihtymisestä en tiedä, mutta ainakin siellä oppii.

**14** Mainittu PISA-tutkimus kertoi, että erot suomalaisnuorten oppimistuloksissa erilaisen taustan omaavien koululaisten välillä olivat pienet. Ainoa huolta herättävä havainto oli, että suomalaistyöt lukevat selvästi paremmin kuin pojat. Joskus on sanottu, että Suomen peruskoulu on suunniteltu killeille tytöille. Ehkä siinä on jotain perää.

**18** Tutkimuksessa kärkeen sijoittuneilla mailla on yksi yhteinen piirre.

**19** Niin Suomessa, Japanissa kuin Etelä-Koreassakin on yhtenäiskoulujärjestelmä eli koko ikäluokka saa saman

peruskoulutuksen. Se näyttää olevan vain tasaisiin oppimistuloksiin.

**21** Kolikon toinen puoli on, että lahjakkaimmille ei ole riittävästi haasteita. Japanissa, missä koululaitos tarjoaa yhtenäisiä kouluasuja myöten saman muotin kaikille, on kannettu huolta siitä, että maa on tuottanut kaikkina aikoina vain kahdeksan Nobel-palkinnon voittajaa.

**23** Joissakin maissa, kuten Saksassa, on säikähdetty PISA-tutkimuksen tuloksista. Saksa oli kaikissa kolmessa testissä selvästi keskiarvon alapuolella. Saksalaislehdet ovatkin olleet täynnä kritiikkiä ja ruodintaa helkköjen tulosten syistä.

**26** Saksassa on käytössä periaatteessa samanlainen koulujärjestelmä kuin Suomessa ennen peruskoulua; ikäluokka jakaantuu tiettyssä vaiheessa eritasoisiin kouluihin, joista sitten edetään erilaisiin jatko- ja ammattiopintoihin. Erot oppimistuloksissa ovat hätkähdyttävän suuria erilaisissa koulumuodoissa. Kiittää kun sanoo mitä koulua saksalaisnuori käy, tietää millaiset ovat oppimistulokset ja tulevaisuusennuste. Melkein joka neljäs saksalainen 15-vuotias on lähestulkoon lukutaidoton tai ainakin kykenemätön ymmärtämään lukemaansa. Piirtolais-tausta käy osaselitykseksi, mutta huonoja oppimistuloksia oli muillakin kuin ulkomaalaislapsilla.

**31** Suomalaisen hyvä menestys on varmasti monien tekijöiden summa.

**32** Kun kaikilla on samat lähtökohdat koulunpenkillä, ollaan jo pitkällä.

**33** Opettajankoulutus on Suomessa korkeatasoista ja opettajiksi hakettuu yhä lahjakasta väkeä. Kansan-

kynttilän henki elää, vaikka tuo traditio on toiselta alkakaudelta.

**35** Monissa maissa opettajien arvostus on paljon alhaisempi ja seurauksena mukaiset.

**36** Suomen peruskoulun kantaviin ideoihin kuuluu oppilaiden itsenäisen tukeminen. Kaikki ovat hyviä jossakin, koululaitoksen tehtäväni on kaivaa se esille kustakin oppilaasta. Tässä on onnistuttu kohtuullisesti.

**39** Yhdessä PISA-selvityksen osassa Suomi pärjasi kuitenkin heikosti.

**40** Suomi käyttää peruskoululaisista kohden vaatimattoman summan rahaa. Tämän vertailun kärkimäältä satsaa koululaisilnsa 70 prosenttia enemmän. Peruskoulun määrärahoissa ei ole leikkaamisen varaa, jos alotaan menestyä taloudellisesti.

**43** Kiipakentillä. Suomessa ei ole maapöytä rikkauksia, joten meidän on turvattava hyvin koulutettuun väestöön.

Muuten ...



Seppo Ylönen  
seppo.ylonen@kaleva.fi

„Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau“, *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 4.12.2001

## Viele Schüler in Deutschland auf unterstem Niveau

Vergleichende Bildungsstudie der OECD / Test für Grundschüler folgt

oll. BERLIN, 3. Dezember. An diesem Dienstag werden die Ergebnisse der größten internationalen Vergleichsstudie der Bildungsgeschichte, PISA („Programme for International Student Assessment“), in Berlin veröffentlicht. Im Zentrum der Studie steht die Frage, wie gut 15 Jahre alte Jugendliche auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet sind. Dabei geht es weniger um die Beherrschung schulischer Curricula als um die Fähigkeit, in der Schule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten im täglichen Leben anzuwenden. Einigen nicht autorisierten Vorveröffentlichungen nach sollen die Leistungen deutscher Schüler am Ende ihrer Pflichtschulschulzeit in allen getesteten Bereichen unterhalb des internationalen Durchschnitts liegen. Vor allem seien deutsche Jugendliche in den unteren Leistungsgruppen überrepräsentiert; nirgendwo seien die Leistungsabstände zwischen den Spitzen und den unteren Leistungsgruppen so ausgeprägt wie hierzulande.

Getestet wurden Lesekompetenz, mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung sowie fächerübergreifende Fähigkeiten. Offenbar gibt es in Deutschland besonders viele Schüler, die nicht einmal das unterste Kompetenzniveau in der Lesefähigkeit erreichen. Im oberen Leistungsbereich sind die Ergebnisse günstiger, allerdings ist die Förderung von Spitzenleistungen unzureichend. Anderen Ländern scheint es eher zu gelingen, ein insgesamt hohes Leistungsniveau zu sichern und die Leistungsabstände der unterschiedlichen Gruppen zu verringern, ohne deshalb alle auf einem niedrigen Niveau zu fördern.

Die Vergleichsstudie wird sich über mehrere Jahre hinziehen. Schwerpunkt des ersten Erhebungszyklus war die Lesekompetenz, auf die zwei Drittel der Testzeit entfielen. Die auf mehrere Jahre angelegte Untersuchung wird von der OECD

in Paris organisiert. Mit der internationalen Koordination wurde ein Konsortium von Forschungseinrichtungen in Australien, den Niederlanden, den Vereinigten Staaten und Japan betraut. In Deutschland beauftragte die Kultusministerkonferenz zusammen mit der Bundesregierung das Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung mit der Federführung. Hier wurde die Erhebung um repräsentative Stichproben für jedes Bundesland erweitert, so daß auch ein von vielen Kultusministern befürchteter Vergleich zwischen den Ländern möglich ist. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden jedoch erst im Sommer 2002 vorliegen.

Insgesamt nahmen 32 Staaten an der Studie teil. Dabei wurden im Frühjahr 2000 180 000 fünfzehnjährige Schüler getestet, davon 5073 an 219 Schulen in Deutschland. Die Ergänzungsstudie hat weitere 50 000 Schüler aus 1247 Schulen in die Untersuchung einbezogen. Aufgrund dieser Ergebnisse wird es möglich sein, auch schulfornbezogene Aussagen zu machen. In 25 Teilnehmerstaaten, darunter auch Deutschland, wurden die Einstellungen der Fünfzehnjährigen zum Lernen sowie ihre Strategien zur Steuerung und Kontrolle der eigenen Lernprozesse mit einbezogen. Ein umfangreicher Schülerfragebogen sowie eine Befragung der betroffenen Schulleitungen erfassen Schülermerkmale wie wirtschaftliche und soziale Herkunft oder auch Aktivitäten im häuslichen und schulischen Umfeld, sowie Größe, Ausstattung und Organisation des Unterrichts. Auf diese Weise kann gezeigt werden, ob es gelingt, unterschiedliche Startbedingungen – höher und weniger gebildete Elternhäuser – auszugleichen. Flankiert wird die PISA-Untersuchung durch ein Test der Lesekompetenz und mathematischen Fähigkeiten von Grundschulern, deren Ergebnisse 2003 vorliegen werden (IGLU: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung).

## „Ein heilsamer Schock“

Wie die Bundesländer auf die schlechten Ergebnisse der Pisa-Studie reagieren wollen

FRANKFURT, 6. Dezember. Die Kultusminister der Bundesländer haben in unterschiedlicher Weise auf die Pisa-Studie („Programme for International Student Assessment“) reagiert. Die Untersuchung hatte ergeben, daß deutsche Schüler besonders im Lesen weit unterdurchschnittliche Leistungen erbringen. Während die Kultusminister unionsgeführter Länder wie Hessen, Bayern und Sachsen sich in ihrer Schulpolitik überwiegend bestätigt sahen, machten andere Politiker Vorschläge, wie sie die Leistungen der Schüler verbessern wollen.

1. Dazu gehört zumeist, Migrantenkinder stärker zu fördern, das Angebot an freiwilligen Ganztagschulen auszubauen, das Lehramtsstudium und die Lehrerfortbildung zu verändern sowie die Lesefertigkeiten der Grundschüler zu stärken.

2. Die schleswig-holsteinische Kultusministerin Erdsiek-Rave (SPD) will mit einer Reform der Lehrerausbildung reagieren.

3. Künftig solle mehr Gewicht auf die methodischen Fähigkeiten gelegt werden, sagte die Ministerin in Kiel. Frau Erdsiek-Rave, die selbst Lehrerin war, sprach sich dafür aus, das Angebot an Ganztagschulen in Schleswig-Holstein zu erweitern. Demnächst solle sich der Grundschulunterricht auf die Ausbildung der Lesefähigkeit konzentrieren. Schwache wie begabte Schüler wolle man gezielter fördern. „Einen neuen Grabenkrieg über die richtige Schulreform darf es aber nicht geben“, so mahnte die Ministerin den Koalitionspartner, die Grünen, sowie die eigene Partei. Die Pisa-Studie muß ein heilsamer Schock werden“, sagte Frau Erdsiek-Rave.

4. Das schlechte Abschneiden deutscher Schüler habe ihn nicht überrascht, sagte der mecklenburg-vorpommersche Bildungsminister Kauffold (SPD). Künftig sollen die Schüler im Nordosten mit mehr Unterricht und zusätzlichen Ganztagschulen zu besseren Leistungen kommen. Seit 1998 werde ein Netz von Ganztagschulen aufgebaut, inzwischen gebe es 53. An der sogenannten Regionalschule, in der die Haupt- und die Realschule demnächst zusammengefaßt werden sollen, wolle man die Kernfächer stärken. Um die Leistungsbereitschaft der Schüler zu verbessern, „werden wir die Versetzungsordnung verschärfen“, sagte Kauffold.

5. Die hessische Kultusministerin Wolff (CDU) sieht durch die Pisa-Studie die Kursänderung bestätigt, die CDU und FDP 1999 beim Regierungswechsel in Wiesbaden vorgenommen haben. Hessen sei mit der Leitlinie „Fördern und Fordern“ und mit der Verbesserung der personellen Ausstattung der Schulen auf dem richtigen Weg. Man bemühe sich um eine stärkere

Leistungsorientierung und versuche, der weitverbreiteten Auffassung entgegenzuwirken, daß Anstrengung eine Form der „Körperverletzung“ darstelle. Nach Ansicht von SPD und Grünen in Hessen untermauert die Pisa-Studie ihre Forderung nach mehr Ganztagschulen.

6. Die bayerische Kultusministerin Hohlmeier (CSU) sieht die Pisa-Studie teilweise als Rehabilitationschrift in eigener Sache. Die Ergebnisse stärkten den bayerischen Weg in der Schulpolitik. Als Beispiel nennt sie die Jahrgangsstufentests in Mathematik und Deutsch, die für die Mittelstufe eingeführt worden sind, um den Lernerfolg der Schüler zu überprüfen. Dabei habe sich herausgestellt, daß Kinder von Zuwanderern eine andere Form der Sprachförderung benötigten. Schon bislang erhielten sie zwar in Übergangs- und Eingliederungsklassen vermehrt Deutschunterricht, vom nächsten Schuljahr an sollten solche Schüler aber in Sonderklassen gezielt gefördert werden. Von der Fehleinschätzung, Bayern sei in Deutschland eine Oase inmitten einer schulpolitischen Wüste, ist Hohlmeier aber weit entfernt. Schon vor der Veröffentlichung der nationalen Ergänzungsstudie im Sommer stehe fest, „daß wir besser werden müssen“. Das Gespräch mit den Eltern soll intensiviert werden, unter anderem durch ein Konzept zur Beratung und Aktivierung von „Grundschulleitern“.

7. Der sächsische Kultusminister Matthias Rößler (CDU) sieht seine am Leistungsdenken orientierte Schulpolitik bestätigt. Im Freistaat werden an Grundschulen schon von der zweiten Klasse an Noten vergeben. In Mittelschulen gibt es Jahrgangstests in Klassenstufe acht, in Gymnasien in den Klassenstufen sechs und neun für die Fächer Mathematik und Deutsch landesweite Vergleichsarbeiten. Nun müsse auch die Lehrerausbildung reformiert werden. Denn derzeit verließen „kleine Wissenschaftler“ die Hochschulen; es mangle an Pädagogen mit der Fähigkeit zur Vermittlung.

8. Der Hamburger Schulsenator Lange (FDP) sagte, von der Diskussion über die Ergebnisse der Pisa-Studie erwarte er „Rückenwind“ für eine tiefgreifende Reform.

9. Wie im Koalitionsvertrag mit CDU, Schill-Partei und FDP beschlossen, würden in Hamburg verbindliche Lernziele und Mindeststandards sowie die differenzierte Förderung besonders begabter als auch leistungsschwächerer Schüler angestrebt. Auch sei der Ausbau von Ganztagschulen und die Einrichtung von zwölfjährigen Zügen bis zum Abitur geplant.

10. Der nordrhein-westfälische Landtag wird in der kommenden Woche in einer Ak-

tuellen Stunde über die Ergebnisse der Pisa-Studie diskutieren. Der SPD-Fraktionsvorsitzende Moron sieht durch die Studie die Bemühungen seiner Fraktion um eine bildungspolitische Reform bestätigt. Die grüne Fraktionsvorsitzende Löhmann dringt auf Konsequenzen. Für soziale Chancengleichheit müsse gesorgt und das Ganztagsangebot ausgebaut werden. Der schulpolitische Sprecher der CDU-Fraktion, Recker, meinte, vor allem Mängel in der Lehrerausbildung hätten zu diesem Ergebnis geführt. Bildungsministerin Behler (SPD) schrieb einen Brief an alle Schulleiter im Lande, in dem sie zu einer gründlichen Analyse aufrief. Zugleich warnte sie vor übertriebenen Erwartungen und meinte, grundlegende Veränderungen im Bildungswesen dauerten zehn bis 15 Jahre.

11. Der saarländische Kultusminister Schreier (CDU) kündigte eine Zusammenkunft von Elternvertretern und Lehrerverbänden an. Dort solle offen über Konsequenzen beraten werden. Das Land sei mit seiner „Qualitätsoffensive“ an den Schulen auf dem richtigen Weg. Die Fehlentwicklungen hingen aber auch mit einer nicht hinreichenden Förderung von Kindern im Elternhaus und mit der „umfassenden Ablenkung der Jugendlichen durch die Fun-Gesellschaft“ zusammen.

12. Die rheinland-pfälzische Schulministerin Doris Ahnen (SPD) sieht in der „konsequenten Fortentwicklung des Qualitätsmanagements“ an den Schulen den Königsweg zur Verbesserung des Leistungsniveaus. Das Land wolle durch „Turbo“-Klassen, die in zwölf Jahren zum Abitur führen, und die Schaffung von „Internationalen Schulen“ an fünf Hochschulstandorten in Rheinland-Pfalz Möglichkeiten für Begabte bieten. Mit der Einführung eines Qualitätsmanagements und durch die Verbesserung der Lehrerfortbildung solle die Unterrichtsqualität gehoben werden.

13. Die niedersächsische Kultusministerin Jürgens-Pieper (SPD) sieht sich in vielen ihrer Vorhaben bestätigt. In ihrer Amtszeit hat sie sich unter anderem für Leistungstests eingesetzt, mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer und Fremdsprachenunterricht sowie Spitzenbegabungen gefördert. Zur Zeit wird in Niedersachsen eine Schulstrukturreform vorbereitet, die unter anderem die Abschaffung der Orientierungsstufe zum Ziel hat. Jürgens-Pieper beklagt, daß sich ein Drittel der Lehrer nicht fortbilde.

Von Dieter Wenz (Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern), Bernd Heptner (Hessen), Albert Schäffer (Bayern), Reiner Burger (Sachsen), René Wagner (Hamburg), Peter Schilder (Nordrhein-Westfalen), Eckhart Kautz (Saarland und Rheinland-Pfalz) und Wolfgang Helmer (Niedersachsen).

## Vernachlässigte Grundschule

### Was machen die Pisa-Siegerländer anders als Deutschland?

Von Heike Schmall

- ① Was machen die Länder anders, die bei der internationalen Pisa-Studie bessere Ergebnisse erzielt haben als Deutschland? Das ist die entscheidende Frage, die beim gespannten Warten auf die Ergebnisse der Bundesländer und deren Vergleich in Vergessenheit zu geraten droht. Spätestens nach der Veröffentlichung des innerdeutschen Vergleichs Ende Juni wird der Provinzialismus die deutsche Bildungsdiskussion einholen. Auch Belgien und Kanada haben solche nationalen Vergleiche angestellt, jedoch darauf geachtet, daß der internationale Rahmen nicht aus dem Blick gerät.
- ② In den erfolgreichen Staaten stünden die Lernergebnisse im Mittelpunkt, nicht die Lernprozesse, bekräftigt der Stellvertretende Leiter für Bildungsstatistiken der OECD-Zentrale in Paris, Schleicher, in Berlin. Dies zeigt sich besonders beim Testsieger Finnland, der die Ausgestaltung der Lehrpläne im Detail den Schulen überläßt und nur die Bildungsziele zentral festlegt. Zumindest über diese Ziele muß freilich Einigkeit bestehen, und davon ist die deutsche Diskussion weit entfernt. Die Reaktionen während der ersten drei Monate nach der Veröffentlichung der Pisa-Ergebnisse zeigen, daß wieder versucht wird, inhaltliche Fragen über Strukturveränderungen zu lösen. Die Debatten über Ganztags- oder Halbtagschule, über Gesamtschule oder gegliedertes Schulsystem sind jedoch Scheingefechte, die an den entscheidenden Problemen vorbeiführen.
- ③ Als Extrembeispiel für ein ergebnisorientiertes Schulsystem nennt die OECD das nicht am Pisa-Vergleich beteiligte Singapur: Dort werden Schülerleistung und sozialer Hintergrund jedes Schülers erfaßt und dann eine Aussage getroffen über die Ziele, die an der Schule erreicht werden müßten. Bleibt sie unterhalb des festgelegten Ziels, wird ein Schulentwicklungsplan zum Ausgleich der Defizite vorgegeben. Bessert sich der Zustand während der kommenden fünf Jahre nicht, wird die Schule geschlossen. Hätte sich Singapur an Pisa beteiligt, wären die OECD-Staaten noch bei weitem übertroffen worden, vermutet Schleicher. Aber auch die besseren OECD-Länder haben ein eigenes Evaluationssystem entwickelt, in Finnland wird es vom kommenden Jahr an ein eigenes Ministerium für die Produkthaftung der Lernergebnisse geben, die in Deutschland über Jahrzehnte vernachlässigt wurde. Kennzeichnend für die erfolgreichen Teilnehmerstaaten ist auch ein positives Schulklima. Darüber hinaus verfügen die Schulen über große Freiheiten, ihre Lernumgebung nach den eigenen Vorstellungen zu gestalten, dazu zählt auch die Stundenverteilung, die in Deutschland in den jeweiligen Kultusministerien festgelegt wird.
- ④ Deutschland und Italien sind die beiden Länder, die den einzelnen Schulen am wenigsten Eigenständigkeit gewähren.
- ⑤ Ausdrücklich hat Schleicher der verbreiteten These widersprochen; die deutsche Bildungsmisere lasse sich durch die Einführung der Gesamtschule lösen. Entscheidend sei die Integration von Bildungswegen, die das Lernen in den Vordergrund stellen wie die finnische, schwedische oder kanadische Gesamtschule. Auch das gegliederte Schulsystem in Deutschland könnte leistungsfähiger sein, wenn die Schüler sich nach ihrem Leistungsniveau und nicht nach ihrem sozialen Hintergrund auf die verschiedenen Schularten verteilen.
- ⑥ Nachteilig wirkt sich das dreigliedrige Schulsystem auch dann aus, wenn sich keine Schulart dafür verantwortlich fühlt, die Leistungsdefizite ihrer Schüler selbst auszugleichen, sondern schwache Schüler immer an die nächst niedrigere Schulform abschieben kann. Und es werden nicht nur die Schüler an die jeweils tiefere Institution abgeschoben, sondern auch die Verantwortung. Die Hochschulen machen für die Wissenslücken ihrer Studienanfänger die Gymnasien verantwortlich; die Gymnasien die Grundschule, die Grundschulen die Kindergärten. Auffallend große Bedeutung messen die erfolgreichen Pisa-Länder der Vorschulerziehung und den Grundschulen bei. Die Integration ausländischer Kinder (in Schweden, Frankreich und in Norwegen) wird in der Vorschule geleistet, so daß vor allem die Grundfertigkeit Lesen in der ersten Schulklasse schnell gelernt wird. Während finnische Erstkläßler nach vier Monaten lesen können, gibt es selbst in Baden-Württemberg Grundschulen, die am Ende der zweiten Klasse große Buchstabenfeste feiern, weil dann endlich das Alphabet durchgenommen ist und gelesen werden sollte.

- ② Neun Jahre alte Schüler werden in Deutschland 752 Stunden im Jahr unterrichtet, der OECD-Durchschnitt liegt bei 834 Stunden. ③ Australien und Neuseeland liegen bei 986 und 985 Unterrichtsstunden jährlich und haben erheblich bessere Ergebnisse aufzuweisen.
- ④ Entsprechend höher sind auch die Kosten für den Primarbereich in den Ländern mit guten Ergebnissen. ⑤ 1998 hat Deutschland für einen Grundschüler 3531 amerikanische Dollar im Jahr ausgegeben, Finnland hingegen 4641 Dollar, Japan sogar 5075 und Schweden 5579 Dollar, im OECD-Durchschnitt sind es 3940 Dollar pro Schüler und Jahr. ⑥ Dafür liegt Deutschland bei den Bildungsausgaben für den Sekundarbereich II mit 9519 Dollar pro Jahr und Schüler weit über dem Ländermittel von 5916 Dollar: Vielleicht müßten diese Ausgaben gar nicht so hoch sein, wenn die Grundschulen ein zuverlässiges Fundament in Lesen, Schreiben und Rechnen legten.

„Behlers Flucht nach vorn“, *Süddeutsche Zeitung* 19.3.2002

Dienstag, 19. März 2002

NRW-THEMEN

? Süddeutsche Zeitung Nr. 66 / Seite 42

Kommentar

## Behlers Flucht nach vorn

### Mehr Standards an den Schulen sind die richtige Antwort auf Pisa

- ① Das ist schon eine Flucht nach vorn, die Gabriele Behler da antritt. ② Seit Wochen wird über „Pisa-E“ spekuliert, jene Ergänzungsstudie zum internationalen Schultest, die ab dem Spätsommer erstmals Leistungs- Vergleiche zwischen einzelnen Bundesländern erlaubt. ③ Für NRW dürfte dabei, weit hinter Bayern oder Baden-Württemberg, nur ein schlechter Mittelfeldplatz herauskommen – und bevor dieses Ergebnis die ohnehin arg gescholtene Bildungsministerin weiter unter Druck setzt, präsentiert sie ihre Pisa-Antwort lieber jetzt.
- ④ Was ihr vorschwebt, zeigt vor allem eines: Der Pisa-Schock - der tatsächlich keiner war, da das schlechte deutsche Abschneiden niemanden überraschen durfte – hat die bildungspolitischen Gräben zwischen den Parteien aufgehoben und den Konsens befördert. ⑤ Landesweite Leistungstests, Kerncurricula in den wichtigsten Fächer, Kopfnoten gar für Fleiß, Ordnung und soziales Engagement – diese Eckpunkte der Behler-Initiative hätten bis vor kurzem nur CDU-Kultusministern gut zu Gesicht gestanden, jeder SPD- Bildungsministerin aber gehörigen Ärger im eigenen Lager und bei den mächtigen Bildungs-Lobbyisten eingebracht. ⑥ Jetzt bewegen sie sich fast schon im mainstream der Post-Pisa-Ära. ⑦ Für ein Land, dessen Schulsystem im notorisch schlechten Ruf der Gleichmacherei und des Qualitätsverfalls stehen, bedeuten derlei Standards dennoch einen mutigen Schritt.
- ⑧ Nicht von allen sollte man dabei wahre Wunderwerke erwarten, am wenigsten von den vermeintlich besonders aussagekräftigen zentralen Leistungstests, die in Wahrheit immer auch die individuellen Probleme der jeweiligen Schule widerspiegeln. ⑨ Für mehr verlässliche Aussagen und mehr Orientierung im Schulsystem aber können sie sehr wohl sorgen. ⑩ Und am Ende, und das wäre wahrlich ein Quantensprung, vielleicht sogar für mehr Leistung und Wettbewerb.

Marco Finetti



## Die Lust am Lesen lernen

① Hätte die Bundesbildungsministerin mit ihrer Rede zu Beginn der OECD-Tagung am Montag in Berlin gewartet, so hätte sie konkreter sprechen können. ② Stattdessen wiederholte Edelgard Bulmahn (SPD) nur, was sie bereits seit Monaten sagt. ③ Dass nämlich Deutschland nach der Pisa-Blamage einen „Spitzenplatz“ anstrebe, dass man Kinder früher fördern, Lehrer besser ausbilden und mehr Ganztagschulen schaffen wolle. ④ Dabei hätte Bulmahn sich am Dienstag handfeste Rezepte holen können. ⑤ Die Experten der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) zeigten mit ihrer bildungspolitischen Analyse der Pisa-Studie einige Schwachpunkte auf und machten zugleich konkrete Vorschläge für Verbesserungen.

### Spaß bedeutet gute Noten

- ⑥ So schneiden insbesondere jene Schüler besser ab, die größere Freude am Lesen und Spaß an der Schule haben. ⑦ Doch ausgerechnet deutsche Kinder liegen mit ihrer Leselust am unteren Ende der internationalen Skala. ⑧ Deshalb schlagen die OECD-Fachleute vor, vor allem die Freude an Büchern zu fördern, da die Lesekompetenz sich auf die Schulleistungen insgesamt auswirke.
- ⑨ Für die Noten ist der Spaß am Lesen und Lernen sogar entscheidender als die soziale Herkunft und kann deren negativen Einfluss wettmachen. ⑩ Dieser ist in Deutschland ausgeprägt.
- ⑪ Doch auch andere Faktoren sind wichtig, wobei gutes Schulklima und Leistungsanforderungen kein Gegensatz sein müssen: „Schüler und Schulen können in einem Klima, das geprägt ist von hohen Erwartungen und der Bereitschaft, sich anzustrengen, von Freude am Lernen, Disziplin und einem guten Lehrer-Schüler-Verhältnis Besseres leisten“, resümiert der Bericht.
- ⑫ Ungünstig wirkt sich in Deutschland der feste Griff der Bü-

rokratie aus: Schulleiter haben praktisch keinen Einfluss auf Lehrerauswahl und Budget. ⑬ Dabei schneiden gerade jene Länder bei Pisa gut ab, die ihren Schulen Freiheit lassen. ⑭ Auch widerlegt die OECD-Analyse das Vorurteil, dass Autonomie die Unterschiede zwischen den Schulen verschärft: In Deutschland sind diese Leistungsdifferenzen besonders groß.

### Deutsche Lehrer zu alt

- ⑮ Alarm schlagen die OECD-Bildungsexperten beim Thema Lehrerversorgung. ⑯ Vor allem die deutschen Pädagogen sind mit einem Anteil von 49 Prozent an über 50-Jährigen überaltert. ⑰ Immerhin 15 Prozent der deutschen Schulleiter meinen, dass der Mangel an Lehrern oder deren fachfremder Einsatz den Unterricht in den Naturwissenschaften „etwas“ oder „sehr“ beeinträchtigen. ⑱ Wenn auch die hiesigen Lehrer gut bezahlt werden, so sank in den letzten Jahren ihr Gehalt – wie in den meisten OECD-Ländern – im Vergleich zum Bruttoinlandsprodukt. ⑲ Der Lehrerberuf müsse wieder attraktiver werden, sagen die Experten. ⑳ Sie schlagen mehr Geld, aber auch bessere Arbeitsbedingungen, etwa in Form kleinerer Klassen, vor.
- ㉑ In einem Punkt dürfte das OECD-Papier tröstlich für Bundesbildungsministerin Edelgard Bulmahn und ihre Länderkollegen sein: Es gibt, so ist zu lesen, auch Staaten wie Finnland und Korea, die mit geringeren finanziellen Mitteln als Deutschland bessere Leistungen an ihren Schulen erzielen.

Jeanne Rubner

# DIE ZEIT

## Die Schule brennt

**Deutschlands Schüler, Deutschlands Lehrer: Sie sind die Verlierer im internationalen Vergleich. Schuld daran sind alle - Eltern, Pädagogen und Politiker**

*Spiewak*

- ① Deutschlands Schulen haben ihr Zeugnis bekommen: Sitzen geblieben. ② Das *Programme for International Student Assessment* (Pisa) bescheinigt unseren Schülern in allen getesteten Fächern im Schnitt ungenügende Leistungen. ③ Damit wird Pisa zu einer Chiffre des Scheiterns für die deutschen Lernbetriebe. ④ Einem Schüler gleich, der immer wieder aufs Zeugnis schaut, weil er nicht glauben kann, was für schlechte Noten ihm die Lehrer gegeben haben, blicken Pädagogen, Eltern und Bildungspolitiker auf die Ergebnisse, welche die größte weltweite Vergleichsstudie für unsere Schulen vorgestellt hat:
- Deutsche Schüler verstehen Texte schlechter als ihre Altersgenossen in fast allen anderen vergleichbaren Nationen. ⑤ Auch in Naturwissenschaften und Mathematik liegt ihr Können klar unter dem internationalen Durchschnitt.
- ⑥ - Kein anderes Industrieland zählt prozentual so viele Bildungsverlierer wie Deutschland.
- ⑦ Das mathematische Können von fast einem Viertel der 15-Jährigen liegt auf Grundschulniveau.
- ⑧ - Führend sind wir nur auf einem Feld: Nirgendwo sind die Unterschiede zwischen guten und schlechten Schülern so groß wie hierzulande.
- ⑨ Diese Befunde allein sind erschütternd. Ein sozialpolitischer Skandal aber ist die Kopfnote, welche die internationalen Forscher uns in der Kategorie "Chancengleichheit" ausstellen.
- ⑩ Unser Schulsystem produziert nicht nur schwache Leistungen, es ist auch ungerechter als jedes andere: Nirgendwo haben es Schüler aus unteren sozialen Schichten so schwer, ihre geistigen Fähigkeiten zu entfalten, wie in der Bundesrepublik.
- ⑪ Diese große Zahl der Verlierer ist deshalb schockierend, weil die Pisa-Forscher kein Abfragewissen prüften. ⑫ Vielmehr testeten sie die Fähigkeit von Schülern, Probleme zu lösen, aus Wissen Schlüsse zu ziehen, es im Alltag anzuwenden - zu denken also. ⑬ In Deutschland wächst offenkundig eine Generation heran, der es in großen Teilen an elementaren Voraussetzungen fehlen wird, sich im Beruf wie im Leben zurechtzufinden.
- ⑭ Das Armutszeugnis ist für die betroffenen Schüler verhängnisvoll, für die Wirtschaft entmutigend - bedrohlich ist der Zustand der Schulen für die gesamte Gesellschaft. ⑮ Denn für manche Erstklässler ist die spätere Langzeitarbeitslosigkeit in der postindustriellen Gesellschaft bereits beschlossene Sache. ⑯ Der Zusammenhang von mangelnder Bildung, fehlenden Chancen auf dem Arbeitsmarkt und Kriminalität ist bei Jugendlichen mehrfach bewiesen - insbesondere bei heranwachsenden Ausländern. ⑰ Gerade ihren Bildungsabsturz in Deutschland dokumentiert Pisa eindrücklich. ⑱ In Deutschland ist Herkunft ein Schicksal geblieben.

20 Wer trägt die Schuld an dem Lernnotstand? Pisa erteilt dem gesamten deutschen Schuletablissement einen Verweis: Bildungspolitikern, die glauben, man müsse Schüler möglichst streng und frühzeitig nach Leistung trennen; Pädagogen, die jede Kontrolle ihrer eigenen Arbeit für eine Zumutung halten; Ministerialbürokraten, die mit unzähligen Vorschriften den Schulen jeden eigenen Spielraum nehmen.

21 Zudem stellen die Ergebnisse der Studie die Bildungsökonomie infrage. In Deutschland fließt viel Geld dorthin, wo die sozial Privilegierten unterrichtet werden: in die gymnasiale Oberstufe. Doch wer mehr Schüler zu einem Abschluss, mehr Jugendliche zu Abitur und Studium führen will, muss das Geld verstärkt dort investieren, wo Bildungskarrieren entschieden werden: in Kindergärten und Grundschulen. Es ist unverständlich, dass ein Universitätsstudium in Deutschland gratis zu haben ist, Eltern für den Kindergartenplatz dagegen bezahlen müssen. Und vermutlich ist dem Bildungsstandort - wie dem sozialen Frieden - mehr damit gedient, Deutschkurse für türkische Schulanfänger oder Förderunterricht für Hauptschüler einzurichten, als Hochbegabenschulen zu installieren oder private Eliteuniversitäten zu subventionieren.

*Es kommt auf den Unterricht an*

27 Chancengleich und Exzellenz müssen im Bildungswesen keine Gegensätze sein. Vielmehr zeigen die Pisa-Resultate, dass Elite ein breites Fundament braucht. Gerade die Spitzenreiter der Studie wie Finnland und Japan, die im Bildungswesen soziale Unterschiede vorbildlich ausgleichen, glänzen mit besten Ergebnissen.

30 Warum schneiden skandinavische, asiatische und angelsächsische Länder so viel besser ab als wir? Die Antwort ist einfach: Ihre Lehrer geben besseren Unterricht. Statt den Schülern vorzukauen, was sie bis zur nächsten Klassenarbeit wissen müssen, lassen sie die Kinder und Jugendlichen selbst nach Lösungen suchen und von Mitschülern lernen.

33 Statt Fakten versuchen sie die Schüler das Denken zu lehren. Offenkundig gelingt ihnen das besser als ihren Kollegen in Deutschland. Zudem ist der Unterricht in anderen Ländern anspruchsvoller als in unseren Klassenzimmern, wo das Lehrer-fragt-wir-antworten-Pingpong viele Schüler unterfordert. Bildung ist das Vermögen, Probleme selbst zu lösen und nicht vorgegebene Lösungen zu wiederholen. So verstanden, sind kanadische oder koreanische Schüler im Schnitt gebildeter als ihre deutschen Altersgenossen.

38 Moderne didaktische Konzepte, die nicht belehren, sondern anregen, selbst zu lernen, findet man auch an hiesigen Schulen. Die Mehrheit deutscher Lehrer unterrichtet jedoch in traditioneller Manier. Die meisten Eltern sind damit zufrieden - so hatten sie ja selbst gelernt.

40 Im Alltag können deutsche Lehrer Routineunterricht hinter der geschlossenen Klassentür verstecken. Hier liegt das größte Hindernis jeder Unterrichtsreform. Denn den Lehrerkollegien fehlt es an professioneller Kooperation. Warum besuchen sich so wenige Pädagogen gegenseitig im Unterricht, um voneinander die besten Ideen abzuschauen?

45 Warum schreiben so wenige Schulen parallel in einer Klassenstufe die gleiche Klassenarbeit und fragen sich, wie die Leistungsunterschiede zustande kommen? Wieso öffnen sie sich so selten dem Blick von außen? Es gibt Schulen, die tun all dies in vorbildlicher Weise. Doch bleiben sie Inseln im Meer der Mittelmäßigkeit.

49 Denn bisher brauchen deutsche Lehrer keine Rechenschaft darüber abzulegen, was sie mit den Kindern und den Geldern anstellen, die ihnen anvertraut sind. Eltern wollen wissen, ob der Unterricht ihrer Kinder gut ist. Kaum ein Direktor kann darauf eine überzeugende

Antwort geben. Mit den deutschen Lehrern verhält es sich wie mit einem Läufer, den man lange trainiert und gut ernährt, ihm genaue Vorschriften mit auf den Weg gibt, wie er laufen soll - und dann nicht fragt, ob er jemals ins Ziel gelangt.

13 Diese Methode, Input-Steuerung genannt, hat versagt. Schulen brauchen stattdessen mehr Freiheit. Sie sollten ihr Budget eigenständig verwalten, ihre Lehrer selbst einstellen - und diese durchaus nach Leistung unterschiedlich bezahlen. Gleichzeitig jedoch müssen sie ihre Ergebnisse zum Vergleich mit anderen offen legen und sich fragen lassen, was sie unternehmen, wenn ihre Schüler schlechter lernen als anderswo.

17 Sollten sie sich weigern, werden andere ihr Urteil über die Qualität der einzelnen Schulen fällen. Schon jetzt ist abzusehen, dass das Abitur bald nicht mehr die einzige Zugangsberechtigung zum Studium sein wird. Spätestens wenn die Universitäten Zulassungsprüfungen für ihre Studenten einführen, kann sich kein Gymnasium mehr dem öffentlichen Wettbewerb entziehen, wer die besten Schulabgänger hervorbringt.

19 Schulen können besser werden. Andere Länder haben es bewiesen. Das ist die gute Nachricht von Pisa. Finnland und Korea sind unsere neuen Vorbilder.

50/2001