



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Textsorten im Kreuzfeuer.

**Die Kompetenzorientierung in den Textsorten der neuen
Reifeprüfung Deutsch in der AHS“**

verfasst von

Franziska Büchel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Deutsch und UF PP

Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

Inhaltsverzeichnis

1. EINLEITUNG	6
2. DIE NEUE REIFEPRÜFUNG	8
2.1. Allgemeines zur neuen Reifeprüfung	8
2.1.1. Säule 1: Vorwissenschaftliche Arbeit	10
2.1.2. Säule 2: Klausurarbeiten	12
2.1.3. Säule 3: Mündliche Prüfungen	14
2.2. Kompetenzen und Kompetenzorientierung	16
2.2.1. Kompetenzen allgemein	16
2.2.2. Kompetenzorientierung im Fach Deutsch	20
2.2.3. Kompetenzorientierung bei der neuen Reifeprüfung Deutsch	22
3. SPRACHWISSENSCHAFTLICHE ANNÄHERUNG AN TEXTSORTEN	25
3.1. Definitionsfindung	25
3.2. Textauffassungen	27
3.3. Textualitätskriterien nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER	28
3.4. Bezug der Textualitätskriterien auf Textsorten	29
3.5. Merkmale Alltagssprachlicher Textsorten	30
3.6. Forschungsrichtungen	31
3.7. Das Modell zur Analyse von Textsorten nach BRINKER	33
3.7.1. Textfunktion	33
3.7.2. Kontextuelle Kriterien	35
3.7.2.1. Kommunikationsform	35
3.7.2.2. Handlungsbereich	36
3.7.3. Strukturelle Kriterien	36
3.7.3.1. Art des Textthemas	36
3.7.3.2. Form der thematischen Entfaltung	37
3.7.4. Übersicht der Analyse	38
3.8. Andere Modelle zur Textsortenanalyse	40
3.8.1. Differenzierung Gebrauchssprachlicher Textsorten nach SANDIG	40
3.8.2. Typologisierungsebenen nach HEINEMANN und VIEHWEGER	41
3.8.2.1. Funktionstypen	41
3.8.2.2. Situationstypen	42
3.8.2.3. Verfahrenstypen	43
3.8.2.4. Text-Strukturierungstypen	43
3.8.2.5. Formulierungsmuster	44

3.9. Bezug zur Textsortenanalyse	44
4. ANALYSE DER TEXTSORTEN BEI DER NEUEN STANDARDISIERTEN REIFEPRÜFUNG	45
4.1. Allgemeines zur Analyse	45
4.2. Analyse von Sachtexten	47
4.2.1. Merkmale einer Sachtextanalyse nach BRINKER	47
4.2.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Sachtextanalyse nach BRINKER	49
4.2.3. Merkmale einer Sachtextanalyse nach SANDIG	50
4.2.4. Kompetenzen bei einer Sachtextanalyse	51
4.3. Textzusammenfassung	52
4.3.1. Merkmale einer Zusammenfassung nach BRINKER	52
4.3.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Zusammenfassung nach BRINKER	54
4.3.3. Merkmale einer Zusammenfassung nach SANDIG	55
4.3.4. Kompetenzen bei einer Zusammenfassung	56
4.4. Analyse und Interpretation von epischen Texten	57
4.4.1. Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach BRINKER	58
4.4.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach BRINKER	60
4.4.3. Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach SANDIG	61
4.4.4. Kompetenzen bei der Analyse und Interpretation epischer Texte	62
4.5. Analyse und Interpretation lyrischer Texte	63
4.5.1. Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach BRINKER	63
4.5.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach BRINKER	64
4.5.3. Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach SANDIG	65
4.5.4. Kompetenzen bei einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte	65
4.6. Erörterung	67
4.6.1. Merkmale einer Erörterung nach BRINKER	67
4.6.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Erörterung nach BRINKER	69
4.6.3. Merkmale einer Erörterung nach SANDIG	70
4.6.4. Kompetenzen bei einer Erörterung	71
4.7. Kommentar	72
4.7.1. Merkmale eines Kommentars nach BRINKER	72
4.7.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines Kommentars nach BRINKER	74
4.7.3. Merkmale eines Kommentars nach SANDIG	75
4.7.4. Kompetenzen bei einem Kommentar	76
4.8. Offener Brief	77
4.8.1. Merkmale eines offenen Briefes nach BRINKER	77
4.8.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines offenen Briefes nach BRINKER	79
4.8.3. Merkmale eines offenen Briefes nach SANDIG	80
4.8.4. Kompetenzen bei einem offenen Brief	81

4.9. Leserbrief	82
4.9.1. Merkmale eines Leserbriefes nach BRINKER	82
4.9.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines Leserbriefes nach BRINKER	83
4.9.3. Merkmale eines Leserbriefes nach SANDIG	84
4.9.4. Kompetenzen bei einem Leserbrief	84
4.10. Empfehlung	85
4.10.1. Merkmale einer Empfehlung nach BRINKER	85
4.10.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Empfehlung nach BRINKER	87
4.10.3. Merkmale einer Empfehlung nach SANDIG	88
4.10.4. Kompetenzen bei einer Empfehlung	89
4.11. Meinungsrede	90
4.11.1. Merkmale einer Meinungsrede nach BRINKER	90
4.11.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Meinungsrede nach BRINKER	92
4.11.3. Merkmale einer Meinungsrede nach SANDIG	93
4.11.4. Kompetenzen bei einer Meinungsrede	94
5. BEFRAGUNG VON DEUTSCHLEHRERINNEN	95
5.1. Beschreibung der durchgeführten Befragung	95
5.2. Darstellung des Fragebogens	96
5.3. Auswertung der Fragebögen und Ergebnisse	98
6. FAZIT	106
7. LITERATURVERZEICHNIS	111
7.1. Sekundärliteratur	111
7.2. Internetquellen	113
7.3. Weiterführende Internetquellen	113

Danksagung

Besonderer Dank gilt meinem Betreuer Herrn Prof. Dr. Franz Patocka, der mir bei der Themenfindung eine große Hilfe war, stets ein offenes Ohr für Fragen aller Art hatte und mich in allen Belangen die gesamte Zeit über unterstützte.

Des Weiteren danke ich allen Deutschlehrerinnen, die sich an meiner Befragung beteiligten, mir wertvolle Informationen gaben und mir dabei halfen, Erkenntnisse aus der Praxis in diese Arbeit miteinzubeziehen.

Ich möchte mich außerdem bei meiner Mutter Mag. Bärbel Büchel-Ceron bedanken, die mir zur Seite stand und mir durch ihre Kommentare neue Ideen und Denkansätze eröffnete.

Meinem Verlobten Philip König danke ich für anregende Diskussionen über mein Thema und für seine unendliche Geduld, mit der er mir durchgehend zur Seite stand.

Franziska Büchel, 2014

Vorwort

Seit einigen Jahren ist das Wort ‚Zentralmatura‘ in Österreich zu hören. Im Laufe meines Studiums beschäftigte ich mich als angehende Lehrerin immer wieder mit den Anforderungen, den Neuerungen und dem, was besonders im Fach Deutsch verlangt wird. Im Zuge dessen befasste ich mich auch mit den Textsorten, die ab dem nächsten Schuljahr 2014/2015 bei der neuen standardisierten Reifeprüfung vorgeschrieben sind. Im Gespräch mit meinem Betreuer Herrn Dr. Patocka entwickelten wir gemeinsam das Thema, zu dem diese Diplomarbeit verfasst wurde.

Ich setze mich in dieser Arbeit mit den einzelnen Textsorten auseinander, vor allem geht es dabei um eine sprachwissenschaftliche Analyse und um die Kompetenzorientierung, die in den Textsorten deutlich werden soll. Im Laufe meiner Recherchen stellte ich fest, dass es bisher keine genaueren Untersuchungen gibt, die sich mit diesen Textsorten aus sprachwissenschaftlicher Sicht beschäftigen. Diese Lücke soll nun durch diese Arbeit gefüllt werden. Ich hoffe, damit einen Beitrag zu leisten, um vielleicht anderen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern einen erweiterten Zugang zu den Textsorten zu ermöglichen.

1. Einleitung

In vorliegender Diplomarbeit stehen die Textsorten der neuen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung Deutsch in der AHS im Mittelpunkt. Das Ziel dieser Auseinandersetzung ist einerseits die sprachwissenschaftliche Analyse der Textsorten nach textlinguistischen Ansätzen, andererseits ist die Kompetenzorientierung in den Textsorten von zentralem Interesse.

Im ersten Teil wird ein Einblick in die neue standardisierte Reifeprüfung gegeben. Im Rahmen dessen wird das ‚3-Säulen-Modell‘ vorgestellt, der Hintergrund der Vorwissenschaftlichen Arbeit wird beleuchtet und das genaue Vorgehen wird erläutert. Das besondere Augenmerk liegt dabei auf dem Fach Deutsch.

Im nächsten Teil stehen die Kompetenzen im Mittelpunkt. Zunächst geht es um die Definition und Erläuterung, danach soll näher auf die Kompetenzorientierung im Allgemeinen sowie im Fach Deutsch eingegangen werden.

Der dritte Teil beschäftigt sich mit der sprachwissenschaftlichen Annäherung an Textsorten. Hier werden verschiedene Definitionen zum Textbegriff sowie zum Begriff ‚Textsorten‘ erläutert, ebenso werden Textualitätskriterien beschrieben. Im Anschluss erfolgt die Darstellung verschiedener ausgewählter Modelle, die sich mit der Kategorisierung und Analyse von Textsorten beschäftigen.

Der vierte Teil bildet in gewisser Weise das ‚Herzstück‘ dieser Diplomarbeit. Hier sollen die zehn Textsorten, die bei der schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch gefordert werden, sprachwissenschaftlich untersucht und analysiert werden. Dies passiert nach zwei Modellen, die im vorhergehenden Teil besprochen wurden. Dabei soll auch genauer auf die Kompetenzen eingegangen werden, die bei der jeweiligen Textsorte gefordert bzw. gefördert werden.

Im darauffolgenden Teil wird die empirische Erhebung, die im Zuge dieser Diplomarbeit durchgeführt wurde, dargestellt. 15 Deutschlehrerinnen wurden zu den Textsorten und der Kompetenzorientierung mittels Fragebogen bzw. in persönlichen Gesprächen befragt. Dieser Teil der Arbeit soll in gewisser Weise die Theorie mit der

Praxis verbinden, hier sollen aktive Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu Wort kommen und ihre Erfahrungen mit den Textsorten einbringen.

Im letzten Teil erfolgen schließlich eine Zusammenfassung der Ergebnisse sowie ein Fazit.

Anmerkung: Im Laufe der Zeit, in der vorliegende Diplomarbeit verfasst wurde, wurde das für dieses Thema zuständige Bundesministerium umbenannt. Bis vor einigen Monaten hieß das Ministerium ‚Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur‘ (BMUKK). Nun heißt es ‚Bundesministerium für Bildung und Frauen‘ (BMBF). Nachdem die angegeben Internetquellen, die vor allem im ersten Teil der Arbeit verwendet wurden, zum Zeitpunkt des alten Namens angeführt wurden, werden diese so belassen, da ansonsten der Zugriffszeitpunkt nicht übereinstimmen würde.

2. Die neue Reifeprüfung

2.1. Allgemeines zur neuen Reifeprüfung

Die neue Reifeprüfung wurde in den letzten Jahren von einem Komitee beschlossen. In der vorliegenden Diplomarbeit soll es weniger um die Geschichte der Entstehung als vielmehr um die künftige Umsetzung in der Praxis gehen, weshalb genaue Datierungen etc. wegfallen.

Die neue standardisierte Reifeprüfung soll dazu dienen, dass die Schlussprüfungen europaweit vergleichbar sind, hierzu gehören EQR und NQR, worauf später genauer eingegangen werden soll. Zudem gibt es aber noch einige andere Faktoren, weshalb die neue Reifeprüfung entstanden ist. Es geht darum, eine höchstmögliche Transparenz, Objektivität sowie Vergleichbarkeit von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erzielen, ebenso dient die neue Reifeprüfung der Qualitätssteigerung wie auch der Qualitätssicherung sowie dazu, Wissen und Kompetenzen absichern zu können. Ein weiterer Faktor, der oft erwähnt wird, ist die Vereinfachung der Bestimmungen.¹

Der deutsche Psychologe Franz E. WEINERT erläutert, wofür die Kompetenzorientierung dient, die ein wesentliches Element bei der neuen Reifeprüfung darstellt. „Es geht um die Entwicklung und ständige Verbesserung von objektiven Maßstäben und fairen Messinstrumenten zur Erfassung wichtiger fachlicher, fachübergreifender und handlungsrelevanter Kompetenzen.“²

Der Kompetenzbegriff wird im weiteren Verlauf der Arbeit noch genauer erläutert und dargestellt. An dieser Stelle soll die grundsätzliche Zielsetzung deutlich werden, die für die neue standardisierte Reifeprüfung von Bedeutung ist.

¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

² WEINERT (2014), S. 28.

Die genannten Aspekte machen deutlich, warum die neue Reifeprüfung entstanden ist, wobei besonders die Transparenz, die Vergleichbarkeit und eine kompetenzorientierte und möglichst objektive Leistungsbeurteilung die zentralen Rollen spielen. Zuvor gab es immer wieder Vermutungen, dass in einigen Schulen die Matura ‚einfacher‘ sein soll als in anderen, was in Zukunft verhindert werden soll.

Im Folgenden soll genauer erläutert werden, wie die neue Reifeprüfung aufgebaut ist und welche Neuerungen es im Vergleich zur ‚alten‘ Matura gibt.

Für die neue Reifeprüfung wurde von Expertinnen und Experten des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur sowie von Landesschulräten und dem BIFIE das ‚Drei-Säulen-Modell‘ entwickelt. Das BIFIE ist das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens und war und ist maßgeblich an der Gestaltung der neuen Reifeprüfung beteiligt.³

Die folgende Grafik dient der kurzen Übersicht zum Drei-Säulen-Modell der neuen standardisierten Reifeprüfung.

³ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

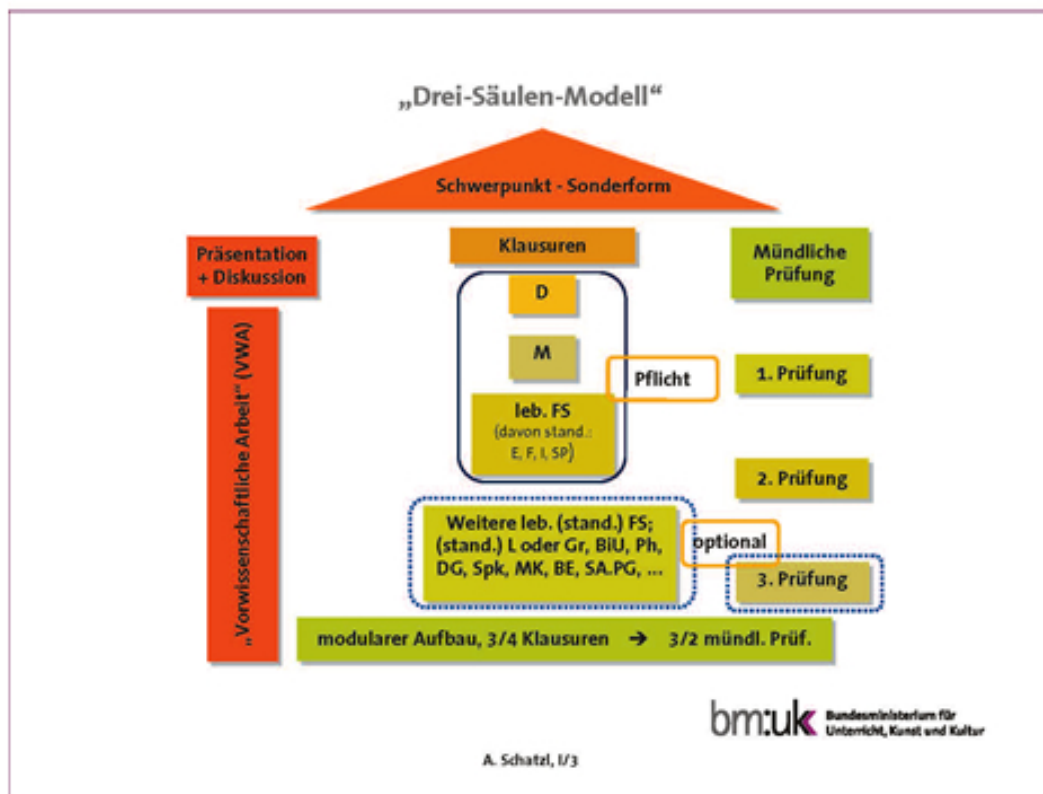


Abb.1⁴

Es gibt ein verpflichtendes Prüfungsgebiet ‚Vorwissenschaftliche Arbeit‘ (kurz VWA), worauf später detaillierter eingegangen wird. Zudem besteht die neue Reifeprüfung aus drei bzw. vier Klausurarbeiten sowie aus drei bzw. zwei mündlichen Prüfungen. Die drei Säulen ‚VWA‘, ‚Klausuren‘ und ‚Mündliche Prüfung‘ sind modular aufgebaut, was bedeutet, dass auch bei negativer Leistung in einer der ersten beiden Säulen zur mündlichen Prüfung angetreten werden kann.

2.1.1. Säule 1: Vorwissenschaftliche Arbeit

Die Vorwissenschaftliche Arbeit beschreibt die ‚abschließende Arbeit‘, wie sie im veränderten Schulunterrichtsgesetz beschrieben wird. Darunter wird eine schrift-

⁴ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

liche Arbeit verstanden, deren Umfang etwa 40 000 bis 60 000 Zeichen inklusive Leerzeichen beträgt.⁵

Das gesamte Prüfungsgebiet, also die gesamte erste Säule, beinhaltet außerdem auch die Präsentation und Diskussion der Vorwissenschaftlichen Arbeit, die im Zuge der Reifeprüfung stattfindet, allerdings vor der schriftlichen und mündlichen Reifeprüfung. Der Termin für die Präsentation und Diskussion der VWA wird von der Schulbehörde 1. Instanz festgelegt. Die Dauer der Vorstellung beträgt zehn bis fünfzehn Minuten, wobei die Anforderung hierfür ist, dass das Problem bzw. Thema und die Forschungsfrage dargestellt werden sollen, eine bloße Inhaltsangabe ist nicht ausreichend. Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen dabei ihre Diskurs- und Argumentationsfähigkeit unter Beweis stellen, außerdem soll die Fachkompetenz evident werden.⁶

Die Schülerinnen und Schüler legen bereits im ersten Semester der vorletzten Schulstufe ihr Thema fest, wobei dieses mit der Betreuungsperson besprochen und entschieden wird. Bis Ende März des laufenden Schuljahres erfolgt dann die Einreichung bei der Schulbehörde 1. Instanz, einen Monat später erfolgt schließlich spätestens die Approbation durch die Schulbehörde.⁷

Die Wahl der Betreuungsperson obliegt der Schülerin bzw. dem Schüler. Eine Lehrperson kann ein Thema abwählen, die Schülerin bzw. den Schüler hingegen nicht. Wichtig bei der Auswahl der Betreuungslehrerin bzw. des Betreuungslehrers ist, dass diese Person unabhängig vom Fach ist, da die VWA keinem Gegenstand zugeordnet ist. Die Schülerin oder der Schüler muss lediglich eine Betreuung finden, die mit dem gewünschten Thema vertraut ist. Die Prüferin oder der Prüfer muss sachkompetent, aber nicht unbedingt die Fachlehrerin oder der Fachlehrer sein. Die

⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepruefung_ahs_lfvwa.pdf (22.4.2014).

⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

Prüferinnen und Prüfer können pro Jahrgang grundsätzlich drei, allerdings höchstens fünf Schülerinnen und Schüler betreuen.⁸

Die Abgabe der VWA erfolgt bis Ende der ersten Unterrichtswoche im zweiten Semester der 8. Klasse, bzw. der letzten Schulstufe je nach Schultyp.⁹

Die Beurteilung der Vorwissenschaftlichen Arbeit wird von der Kommission nach der Präsentation und Diskussion festgesetzt. Dies bezieht sich auf die Gesamtbeurteilung der ersten Säule, die Beurteilung der Arbeit erfolgt durch die Prüferin oder den Prüfer, die oder der in einer ‚Beurteilung der Arbeit‘ die Stärken und Schwächen der VWA darstellt. Ist das gesamte Prüfungsgebiet erfolgreich absolviert, bleibt die positive Beurteilung erhalten, auch dann, wenn die letzte Schulstufe wiederholt werden muss.¹⁰

2.1.2. Säule 2: Klausurarbeiten

Grundsätzlich kann so wie bisher zwischen drei oder vier schriftlichen Klausurarbeiten gewählt werden. In beiden Fällen muss sowohl in Deutsch als auch in Mathematik eine Klausur geschrieben werden. Bei drei Klausurarbeiten insgesamt kommt eine lebende Fremdsprache hinzu. Diese Fremdsprache kann, muss aber nicht zwangsläufig standardisiert sein. Standardisierte lebende Fremdsprachen sind Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Auch bei vier Klausurarbeiten ist die dritte eine aus der lebenden Fremdsprache, ebenso frei wählbar ob standardisiert oder nicht. Die vierte Klausur lässt viele Möglichkeiten zu, die sich besonders nach dem Schultyp richten. Demnach kann die vierte schriftliche Klausurarbeit eine weitere lebende Fremdsprache sein, Latein oder Griechisch wäre eine weitere Alternative. Darstellende Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Sportkunde, Musik-

⁸ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

⁹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹⁰ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

kunde, Physik, Bildnerische Erziehung oder ein anderer schulautonomer Gegenstand sind weitere optionale Fächer, in denen die Klausurarbeit absolviert werden kann. Im Falle des schulautonomen Gegenstandes ist es allerdings erforderlich, dass die Bedingungen für die Maturabilität erfüllt sind.¹¹

Für drei Schulen in Österreich gibt es Sonderregelungen, die geringfügige Abweichungen beinhalten. Am Theresianum in Wien kann bereits bei drei gewählten Klausurarbeiten auch in Latein maturiert werden, am Bundesgymnasium für Slowenen muss in Slowenisch eine Klausurarbeit erfolgen, wobei dies ebenso standardisiert ist, und am zweisprachigen Gymnasium in Oberwart muss als lebende Fremdsprache entweder Ungarisch oder Kroatisch gewählt werden.¹² Diese Ausnahmeregelungen beziehen sich besonders bei den letzten beiden Schulen auf die geographische Lage, da in diesen Grenzgebieten andere Sprachen als Unterrichtsgegenstand angeboten werden und somit auch maturabel sind.

Bei der neuen Reifeprüfung werden zentrale Aufgabenstellungen erteilt, die vom BIFIE Wien erstellt werden. Diese werden österreichweit zu demselben Termin bearbeitet. Während der Klausuren soll die Aufsicht der Schülerinnen und Schüler nicht von der Lehrperson erfolgen, die das jeweilige Fach unterrichtet. Die Korrektur hingegen erfolgt von der Fachlehrerin oder dem Fachlehrer nach einem Korrektur- und Beurteilungsschlüssel, der vorgegeben ist. Nach der Korrektur durch die Lehrperson kommen die Klausuren zu der Vorsitzenden oder dem Vorsitzenden, um die Ergebnisse zu kontrollieren und zu bestätigen. Schließlich wird die endgültige Note von der Kommission beschlossen.¹³

Die definitive Einführung der neuen Reifeprüfung findet österreichweit an allen AHS im Schuljahr 2014 / 2015 statt. Bis dahin werden Schulversuche in allen stan-

¹¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹² Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹³ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

dardisierten Gegenständen möglich sein. Einige Fächer wurden bereits erprobt, etwa Mathematik, Deutsch und einige lebende Fremdsprachen.¹⁴

Auch die Arbeitszeit der jeweiligen Klausuren ist vorgegeben, wobei hier noch keine exakte Zeitangabe festgelegt wurde, weshalb im Folgenden die voraussichtliche Dauer angegeben werden muss.¹⁵

Die Klausuren in der Unterrichtssprache werden in 300 Minuten zu verfassen sein, wobei dies in den meisten Fällen das Fach Deutsch betrifft. In den vorher erwähnten Sonderregelungen einiger Schulen bezieht sich dies ebenso auf die Sprachen Ungarisch, Kroatisch und Slowenisch. In Schulen mit Schwerpunkt Musikerziehung besteht die Möglichkeit, in Musik schriftlich anzutreten, auch hier beträgt die vorgegebene Arbeitszeit 300 Minuten. Bildnerische Erziehung kann in einigen Schulen ebenso schriftlich gewählt werden, hier haben die Schülerinnen und Schüler 420 Minuten Zeit. In allen anderen Gegenständen beträgt die voraussichtliche Arbeitszeit 270 Minuten. Dies gilt für alle Fremdsprachen, Mathematik, Biologie und Umweltkunde, Physik, Darstellende Geometrie, Sportkunde oder autonome Gegenstände.¹⁶

2.1.3. Säule 3: Mündliche Prüfungen

Die mündliche Prüfung ist die dritte Säule der neuen Reifeprüfung. Je nachdem, wie viele Klausurarbeiten geschrieben wurden, müssen zwei oder drei mündliche Prüfungen abgelegt werden. Im Fall von drei Klausurarbeiten sind es drei mündliche Prüfungen, im Fall von vier Klausurarbeiten sind es zwei mündliche Prüfungen.¹⁷

Werden zwei mündliche Prüfungen absolviert, muss die Summe der Jahreswochenstunden der beiden gewählten Pflichtgegenstände in der Oberstufe mindes-

¹⁴ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹⁵ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹⁶ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml> (22.4.2014).

¹⁷ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf (28.5.2014).

tens zehn Unterrichtsstunden betragen. Werden drei mündliche Prüfungen absolviert, muss die Summe der Jahreswochenstunden der drei gewählten Pflichtgegenstände in der Oberstufe mindestens fünfzehn Unterrichtsstunden betragen. Die bisher übliche Zuordnung in Fächergruppen wird aufgehoben.¹⁸

Das Kollegium aus Fachlehrerinnen und Fachlehrern beschließt für die mündliche Reifeprüfung Themenbereiche, wobei diese entweder für den ganzen Jahrgang oder für einzelne Klassen festgelegt werden können.¹⁹

Bei der Erstellung des Themenpools soll sowohl der Schwerpunkt des jeweiligen Schulstandortes als auch das Interesse der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden. Pro Jahreswochenstunde in der Oberstufe müssen mindestens drei, aber insgesamt maximal 24 Themenbereiche beschlossen werden. So sind beispielsweise für das Fach Deutsch von den Fachkolleginnen und Fachkollegen 24 Themen zu bestimmen, die für einen ganzen Jahrgang oder eine Klasse verbindlichen Charakter haben.²⁰

Die Themen sollen auf möglichst alle Schulstufen aufgeteilt werden, wobei eine völlig gleichmäßige Verteilung nicht verpflichtend ist. Entscheidend ist, dass sich die Fachkolleginnen und -kollegen bei der Themenerstellung am Lehrplan orientieren.

Alle Themengebiete kommen nun in einen Themenkorb, aus dem die Kandidatin oder der Kandidat im Rahmen der Reifeprüfung zwei Bereiche zieht, und in weiterer Folge einen der beiden auswählt. Im Anschluss an die Prüfung kommt das Thema zurück in den Themenkorb, sodass jede Kandidatin und jeder Kandidat immer aus dem vollen Themenpool wählt.²¹

Die Lehrperson hat in der Vorbereitung der mündlichen Reifeprüfung bei mehr als einem Kandidaten mindestens zwei kompetenzorientierte und gegliederte Aufgaben-

¹⁸ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf (28.5.2014).

¹⁹ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf (28.5.2014).

²⁰ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9> (28.5.2014).

²¹ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9> (28.5.2014).

stellungen vorzubereiten, von welchen sie bei der konkreten Prüfung eine auswählt und dem Kandidaten oder der Kandidatin zur Bearbeitung vorgelegt.

In Deutsch und in den Fremdsprachen ist bei der Fragestellung darauf zu achten, dass immer ein oder mehrere Texte zu bearbeiten sind bzw. bei der Beantwortung der Frage miteinbezogen werden müssen. Der verpflichtende Umgang mit dem Text trägt zur angestrebten Kompetenzorientierung bei.²²

2.2. Kompetenzen und Kompetenzorientierung

2.2.1. Kompetenzen allgemein

In der Diskussion um die neue Reifeprüfung geht es stets um den Begriff ‚Kompetenzen‘, die bei der Prüfung bewiesen werden sollen. Um diesen Begriff zunächst zu fassen, soll die Definition des deutschen Psychologen Franz Emanuel WEINERT herangezogen werden.

Dabei versteht man unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten[,] um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.²³

Das Erreichen von Lernzielen hat eine lange Tradition in der Pädagogik. Der Erwerb von Wissen und Kenntnissen, das Üben und Trainieren von Fertigkeiten, die Annahme von Haltungen und Einstellungen, all das sind Ziele, die die Schule seit vielen Jahren anbietet und verfolgt. Der nun in allen Lehrplänen verwendete zentrale Begriff der Kompetenzen erweitert und konkretisiert die Ziele, indem die Anwendung

²² Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9> (28.5.2014).

²³ WEINERT (2014), S. 27-28.

des Wissens und Könnens in konkreten Handlungssituationen in den Mittelpunkt gerückt wird.

WEINERT unterscheidet drei unterschiedliche Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche, die als „Erträge des schulischen Unterrichts“²⁴ gesehen werden können. Zum einen sind das die fachlichen Kompetenzen, diese sind auf die einzelnen Fächer bzw. Fachbereiche bezogen, etwa eine musikalische oder fremdsprachliche Kompetenz. Zum anderen werden fächerübergreifende Kompetenzen erworben, hierunter fällt beispielsweise die Teamfähigkeit. Der dritte Kompetenzbereich, der im schulischen Unterricht zum Tragen kommen soll, bezeichnet Handlungskompetenzen.²⁵ Diese enthalten „neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen“²⁶ und erlauben es, „erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“²⁷.

In den Erläuterungen zur neuen standardisierten Reifeprüfung wird folgende Definition herangezogen: Die „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen.“²⁸

Im Gegensatz zu den früher definierten Lernzielen ist eine Kompetenz nicht in einer Einzelleistung überprüfbar, sondern sie ist „als individuelle Verhaltensdisposition ein komplexes Bündel verschiedener Faktoren, vor allem von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten.“²⁹

Seit 2004 sind an Österreichs AHS an den Oberstufen die neuen Lehrpläne gültig, in denen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler von der neunten bis zur zwölften Schulstufe erwerben sollen, ausformuliert sind. Konkret sollen in den ein-

²⁴ WEINERT (2014), S. 28.

²⁵ Vgl. WEINERT (2014), S. 28.

²⁶ WEINERT (2014), S. 28.

²⁷ WEINERT (2014), S. 28.

²⁸ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2> (28.5.2014).

²⁹ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfdf.pdf (28.5.2014).

zelenen Fächern unterschiedliche Fähigkeiten und Kenntnisse erworben und geübt werden, die bei der Überprüfung im Rahmen der Reifeprüfung kriteriumsorientiert überprüft und gemessen werden.³⁰

Die kompetenzorientierte Reifeprüfung setzt kompetenzorientierten Unterricht voraus. Ziel muss es sein, die Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, dass sie sich im Laufe ihres Schullebens Wissen und Fähigkeiten aneignen, die es ihnen ermöglichen, verschiedenste Aufgaben und Lebenssituationen erfolgreich zu bewältigen. Dabei geht es nicht nur vordergründig um den klassischen Erwerb von kognitivem Wissen, sondern auch um das Aneignen von Fertigkeiten und das Entwickeln und Erweitern von Potenzialen, die die Basis für die Bewältigung verschiedenster Herausforderungen sein können. Der Kompetenzbegriff umfasst somit neben dem kognitiven Bereich auch „das Vermögen der Selbstregulation sowie sozial-kommunikative und motivationale Elemente.“³¹

Kompetenzorientierung erfordert nicht nur einen Unterricht, der Schülerinnen und Schülern konkret anwendbares Wissen zur Verfügung stellt und Werkzeuge anbietet und diese trainiert, um für verschiedenste Aufgaben gerüstet zu sein, sondern es erfordert bei der Überprüfung eine sorgfältige und anwendungsorientierte Aufgabenstellung, die es den Lernenden ermöglicht, ihr neu erworbenes Wissen anzuwenden und ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen.³²

Um den hier dargestellten Kompetenzbegriff noch deutlicher auf die Schule bzw. auf die Leistungsmessung bei der neuen standardisierten Reifeprüfung zu beziehen, soll hier auch der Pädagoge Hilbert MEYER erwähnt werden, dessen Definitionen und Erläuterungen auch in einem Leitfaden des Bundesministeriums betrachtet werden.³³ MEYER bezeichnet Kompetenz als „die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungs-

³⁰ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id2> (28.5.2014).

³¹ <https://www.bifie.at/node/49> (28.5.2014).

³² Vgl. <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Informationspapier.pdf> (28.5.2014).

³³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfdf.pdf (8.6.2014).

situationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen anzuwenden“³⁴. Um als kompetent zu gelten, sollen Schülerinnen und Schüler „die wichtigsten Elemente der zu lösenden Aufgabe erkennen, vorhandenes Wissen und Können aktivieren und/oder sich das erforderliche Wissen neu beschaffen und fehlende Teilkompetenzen ergänzen und Lösungsmöglichkeiten durchdenken, sie realisieren und den Erfolg ihrer Handlungen selbstständig kontrollieren.“³⁵ Dies stellt die wesentliche Anforderung an Schülerinnen und Schüler bei der neuen standardisierten Reifeprüfung dar. Des Weiteren sollen Schülerinnen und Schüler beweisen, dass sie ihr Wissen verknüpfen und anwenden können. Dabei soll „Altes mit Neuem, Vertrautes mit Fremdem, [und] Konkretes mit Abstraktem“³⁶ verknüpft werden. „Kompetenzorientierung bedeutet also – bezogen auf die Reifeprüfung – eine verbesserte Prüfungskultur, ein genaueres Nachdenken über die zustellenden Anforderungen und die zu formulierenden Aufgaben.“³⁷

Neben den fachspezifischen Kompetenzen, die zu erwerben sind, gibt es weitere Bildungsziele, die für die Schule ebenso wichtig geworden sind. Hierzu gehören unter anderem die Kompetenz zum autonomen Handeln, zu sozialer Partizipation, aber auch die Lern- und Problemlösekompetenz.³⁸ Diese Kompetenzen geraten allerdings auch immer wieder in die Kritik, da häufig die Sorge darum besteht, dass die Schule ein Ort der Leistungsorientierung sei, andere pädagogische Werte würden dabei zu kurz kommen.³⁹ Allerdings, und dies hat WEINERT in seinem Werk sehr klar dargestellt, sollte man dies durchaus näher beleuchten und betrachten. Tatsächlich geht es in der Schule um Leistung, dies kann wohl auch nur schwer bestritten werden, doch es werden auch weit mehr Kompetenzen gefördert oder das Erwerben dieser unterstützt.

³⁴ MEYER (2012), S. 148.

³⁵ MEYER (2012), S. 148.

³⁶ MEYER (2012), S. 202.

³⁷ <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Informationspapier.pdf>. (28.5.2014).

³⁸ Vgl. WEINERT (2014), S. 355.

³⁹ Vgl. WEINERT (2014), S. 356.

Aktiv und konstruktiv erworbenes Wissen, das auf einem tiefen Verstehen der Phänomene und Probleme beruht, ist deshalb für die meisten anspruchsvollen Berufe unverzichtbar, weil es in sachgerechter Weise generalisierbar, transformierbar und flexibel nutzbar ist. Der Erwerb von Wissen mit hoher Verständnisqualität ist zugleich der wichtigste kognitive Mechanismus zur Förderung allgemeiner geistiger Kompetenzen. Diese können [...] nicht direkt gelernt, geschult oder trainiert werden, sondern entwickeln sich unter dem Einfluss von Transferprozessen ‚von unten nach oben‘, von konkreten inhaltlichen Lernerfahrungen zu allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.⁴⁰

Dies scheint die Wichtigkeit von Leistungsmessung einerseits, jene eines adäquaten Unterrichts andererseits auszudrücken. Kompetenzen entwickeln sich, und Lehrpersonen haben die Aufgabe, diese Prozesse bei den Schülerinnen und Schülern zu unterstützen, um so zu gewährleisten, dass die jungen Menschen Wissen erwerben bzw. erworben haben, aber eben noch weit mehr, nämlich, dass sie dazu fähig sind, dieses Wissen aktiv anwenden zu können.

2.2.2. Kompetenzorientierung im Fach Deutsch

Ganz allgemein ist ein wichtiges und grundlegendes Ziel des Deutschunterrichts „der bewusste Umgang mit der Standardsprache Deutsch bzw. mit Sprache und Sprachlichkeit überhaupt“.⁴¹ Um diesem Ziel gerecht zu werden, sind verschiedene Kompetenzen notwendig, die sich die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihres Schullebens im Deutschunterricht aneignen.

Im aktuell gültigen Lehrplan für die Oberstufe der AHS sind die meisten Lernziele bereits kompetenzorientiert formuliert. Kompetenzorientierung hat von Natur aus

⁴⁰ WEINERT (2014), S. 357.

⁴¹ <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Informationspapier.pdf>. (28.5.2014).

Tradition im Deutschunterricht, denn fachgerechte Auseinandersetzung mit Sprache und Literatur kann nie allein eine Frage des Wissens sein, sondern erfordert immer verschiedene Kompetenzen.⁴² So werden beispielsweise bei der Analyse oder Interpretation eines vorhandenen Textes ebenso wie beim selbstständigen Verfassen eines eigenen Textes sowohl Sachwissen als auch verschiedene Methodenkompetenzen benötigt.

Von der ersten bis zur zwölften Schulstufe können Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht verschiedenste Kompetenzen erwerben, anwenden und trainieren. Kompetenzen, die in den zwölf Jahren erworben werden können und die bei der Reifeprüfung angewandt werden müssen, sind wie folgt:

- Kompetenz für Zuhören und Sprechen
- Lesekompetenz
- Argumentationskompetenz
- Analyse- und Interpretationskompetenz
- Sach- und Fachkompetenz
- Sprachreflexionskompetenz⁴³

Die hier erwähnten Kompetenzen beziehen sich vor allem auf die neue mündliche Reifeprüfung. Bei der neuen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung sind weitere Kompetenzen erforderlich, die ebenfalls in allen Schulstufen vermittelt und geübt werden müssen. Grundlegend ist hierbei die Schreib- bzw. Textkompetenz, die unabdingbar ist, um einen Text zu formulieren. Dabei darf aber auch das Wissen um die Textsorten, die in dieser Arbeit besondere Beachtung finden, nicht außer Acht gelassen werden.⁴⁴

⁴² Vgl. www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfd.pdf (28.5.2014).

⁴³ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfd.pdf (28.5.2014).

⁴⁴ Vgl. <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Informationspapier.pdf> (8.6.2014).

2.2.3. Kompetenzorientierung bei der neuen Reifeprüfung Deutsch

Neben der Kompetenzorientierung ist sowohl bei der schriftlichen als auch bei der mündlichen Reifeprüfung in Deutsch eine aktive Auseinandersetzung mit einem Text zentral, sei es ein literarischer Text oder ein Gebrauchstext. „Letztlich handelt es sich dabei um das Ziel des Deutschunterrichts an der höheren Schule überhaupt – sich mit jedem Text analysierend, interpretierend, argumentierend und sachlich einwandfrei auseinandersetzen zu können.“⁴⁵

Wesentlich ist dabei auch der Umgang mit Operatoren. Operatoren bezeichnen in der Deutschdidaktik Verben, die zu einer bestimmten Handlung auffordern sollen. Dabei geht es insbesondere um eine präzise Aufgabenstellung, die Schülerinnen und Schülern helfen soll, die exakten Anforderungen umsetzen zu können.⁴⁶

Rüdeger BAUMANN definiert den Operator als „ein Verb (wie z.B. erläutern, darstellen oder begründen), das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist.“⁴⁷

Für die neue standardisierte Reifeprüfung wurden drei Bereiche definiert, die bei jeder Aufgabenstellung vorkommen sollen. Diese drei Bereiche bauen aufeinander auf, wobei es auch eine Stufe 0 gibt, die der Aufgabenstellung vorangestellt ist.

Stufe 0 beschäftigt sich mit der „Aufforderung zur Anwendung von Operatoren“⁴⁸, auf Stufe 1 werden Leistungen im Anforderungsbereich *Reproduktion* verlangt, Stufe 2 beschäftigt sich mit der *Reorganisation* und dem *Transfer*, und auf Stufe 3 geht es um die *Reflexion* und *Problemlösung*.⁴⁹ Dazu wurde ein Operatoren-Katalog entwickelt, in dem bestimmte Verben festgehalten sind, die zu den jeweiligen Bereichen

⁴⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfd.pdf (8.6.2014).

⁴⁶ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf (8.6.2014).

⁴⁷ BAUMANN (2008), S. 54.

⁴⁸ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf (8.6.2014).

⁴⁹ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf (8.6.2014).

passen, wobei an dieser Stelle erwähnt werden muss, dass es sich dabei um einen unvollständigen Katalog handelt, der durchaus erweiterbar ist. Hier sollen nur einige Verben erwähnt werden, um die einzelnen Bereiche verständlicher zu machen.

Zu Stufe 0 gehören Begriffe wie etwa ‚darstellen‘ oder ‚verfassen‘, Stufe 1 beinhaltet Verben wie ‚beschreiben‘ oder ‚zusammenfassen‘, auf Stufe 2 soll man ‚vergleichen‘ oder ‚analysieren‘ und zu Stufe 3 gehören Verben wie ‚interpretieren‘, ‚bewerten‘ oder ‚kommentieren‘.⁵⁰ Durch die Verwendung jener Operatoren soll also die Präzision der Aufgabenstellung erfolgen, die Schülerinnen und Schüler sollen die einzelnen Stufen bearbeiten und somit beweisen, dass ihr Text den Anforderungsbereichen gerecht wird bzw. entspricht. Inwieweit die einzelnen Stufen bei den verschiedenen Textsorten auch tatsächlich bewertet werden können, soll an späterer Stelle näher erläutert werden, da sich hier durchaus Schwierigkeiten ergeben können. Nicht jede Textsorte lässt es zu, alle drei bzw. eigentlich vier Stufen zu bearbeiten. Diese Problematik soll bei den einzelnen Textsorten näher erörtert und dargestellt werden.

Für einen besseren Überblick über die Operatoren dient folgende Abbildung.

⁵⁰ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf (8.6.2014).

0 Aufforderungen zur Anwendung von Operatoren (werden den Arbeitsaufträgen vorangestellt) 0.1 formulieren 0.2 darstellen / darlegen 0.3 schreiben / verfassen		
1 Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich <i>Reproduktion</i> verlangen 1.1 (be)nennen / bestimmen 1.2 beschreiben 1.3 wiedergeben 1.4 zusammenfassen 1.5 ...	2 Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich <i>Reorganisation und Transfer</i> verlangen 2.1 untersuchen / erschließen 2.2 analysieren 2.3 einordnen 2.4 vergleichen 2.5 erklären / erläutern 2.6 in Beziehung setzen 2.7 charakterisieren 2.8 ...	3 Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich <i>Reflexion und Problemlösung</i> verlangen 3.1 deuten / interpretieren 3.2 beurteilen 3.3 bewerten 3.4 (kritisch) Stellung nehmen / kommentieren 3.5 begründen 3.6 erörtern / diskutieren / sich auseinandersetzen mit 3.7 (über)prüfen 3.8 entwerfen 3.9 gestalten 3.10 appellieren 3.11 ...

Abb. 2⁵¹

⁵¹ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf (8.6.2014).

3. Sprachwissenschaftliche Annäherung an Textsorten

Bei der neuen standardisierten Reifeprüfung in Deutsch stehen zehn verschiedene Textsorten zur Auswahl, wobei in zwei Fällen jeweils zwei davon sehr ähnlich sind, sowohl inhaltlich als auch aus sprachwissenschaftlicher Sicht. Die Textsorten umfassen unterschiedliche Bereiche, sie haben unterschiedliche Funktionen und erfordern jeweils andere Teilkompetenzen.

Zunächst soll ein theoretischer Überblick zu den einzelnen Aspekten der sprachwissenschaftlichen Analyse gegeben werden, im Anschluss werden die einzelnen Textsorten anhand dieser erläutert.

Die Textlinguistik befasst sich schon lange mit der Problematik der Textsortenkategorisierung. Um ein klares Ausgangsbild zu ermöglichen, sollen zunächst wichtige Begriffe definiert werden.⁵²

Bisher hat die Textlinguistik keine einheitliche Klassifikation von Textsorten hervorgebracht, zudem gibt es kein bestimmtes Verfahren, nach dem ein Text einer Textsorte zugeordnet werden kann.⁵³

3.1. Definitionsfindung

Die theoretische Grundlage dieser Analyse fußt in Klaus BRINKERS Textsortenmodell. Um seinen Begriff der Textsorte zu verstehen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Textbegriff, der durchaus schwierig zu fassen ist. Dabei werden zwei Bereiche grob unterschieden, in denen versucht wurde, den Begriff ‚Text‘ zu

⁵² Vgl. GANSEL / JÜRGENS (2009), S. 53.

⁵³ Vgl. LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN (2004), S. 278.

definieren. Zunächst entwickelte sich aus der strukturalistischen Linguistik sowie der generativen Transformationsgrammatik „der Textbegriff der sprach-systematisch ausgerichteten Textlinguistik“⁵⁴. In dieser wird Text als „kohärente Folge von Sätzen“⁵⁵ definiert. Dabei wird die Textkohärenz rein grammatisch gesehen.⁵⁶

Anfang der 70er Jahre entstand eine weitere Richtung, die kommunikationsorientierte Textlinguistik. Diese befasst sich vor allem mit der kommunikativen Funktion von Texten.⁵⁷ Text wird hier als „(komplexe) sprachliche Handlung [verstanden], mit der der Sprecher [bzw. die Sprecherin] oder Schreiber [bzw. die Schreiberin] eine bestimmte kommunikative Beziehung zum Hörer [bzw. Hörerin] oder Leser [bzw. Leserin] herzustellen versucht“⁵⁸. Diese beiden Modelle sind allerdings als Ergänzungen zu betrachten, es sollten beide berücksichtigt werden. BRINKER entwirft daher einen integrativen Textbegriff⁵⁹ und definiert den Begriff ‚Text‘. „Ein ‚Text‘ ist demzufolge als eine sprachliche und zugleich kommunikative Einheit zu betrachten, d.h. als eine begrenzte, grammatisch und thematisch zusammenhängende (kohärente) Folge von sprachlichen Zeichen, die als solche eine erkennbare kommunikative Funktion (Textfunktion) realisiert.“⁶⁰

Um hier eine weitere Dimension darzulegen, sollen auch andere Definitionsansätze herangezogen werden. Peter ERNST zum Beispiel setzte sich mit gewissen Aspekten auseinander, die für die Bestimmung des Begriffs ‚Text‘ von Bedeutung sind. Zunächst geht es darum, dass ein Text von mindestens einer Textproduzentin bzw. einem Textproduzenten erzeugt wird, die oder der sich dabei an bestimmte Regeln halten muss, die sprachinterner und sprachexterner Natur sind.⁶¹ Diese hier er-

⁵⁴ Vgl. BRINKER (2010), S. 13.

⁵⁵ BRINKER (2010), S. 14.

⁵⁶ Vgl. BRINKER (2010), S. 14.

⁵⁷ Vgl. BRINKER (2010), S. 14-15.

⁵⁸ BRINKER (2010), S. 15.

⁵⁹ Vgl. BRINKER (2010), S. 16.

⁶⁰ BRINKER (2010), S. 19-20.

⁶¹ Vgl. ERNST (2008), S. 117.

wähnten Regeln sind allerdings lediglich über bereits produzierte Texte beobachtbar. Auch die Dimension der Rezipientin bzw. des Rezipienten wird in ERNSTS Ausführungen berücksichtigt. Danach muss die Produzentin bzw. der Produzent bei der Erzeugung des Textes darauf Rücksicht nehmen, wie die Umstände der Rezeption sind bzw. sein werden.⁶²

LINKE, NUSSBAUMER und PORTMANN definieren Text ähnlich. „Ein Text ist eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht.“⁶³ Diese Definition scheint brauchbar, wenngleich hier vorausgesetzt wird, dass es sich um eine sprachliche Einheit handelt, die in gewisser Weise verbunden ist. Dieser Aspekt schließt ein einfaches ‚Au‘ als Text aus.

3.2. Textauffassungen

Die Textlinguistik beschäftigte sich zunächst damit, die Satzebene zu überwinden. Diese erste Phase, in der Texte als Folgen von Sätzen betrachtet wurden, wird als ‚transphrastisch‘ bezeichnet.⁶⁴ Die danach folgende Auffassung war die ‚semantische‘. „Jetzt stehen die Wortbedeutungen im Zentrum, deren vollständige oder partielle Wiederaufnahme die Gesamtbedeutung des Textes konstituiert.“⁶⁵

Die folgende Auseinandersetzung und Analyse befasst sich mit textlinguistischen Ansätzen. Die Textualitätskriterien von DE BEAUGRANDE und DRESSLER werden ange-

⁶² Vgl. ERNST (2008), S. 117

⁶³ LINKE / NUSSBAUMER / PORTMANN (2004), S. 275.

⁶⁴ Vgl. FIX / POETHE / YOS (2002), S. 12.

⁶⁵ FIX / POETHE / YOS (2002), S. 13.

führt, ebenso die Methode einer Analyse nach BRINKER sowie das Modell zur Kategorisierung von Textsorten von SANDIG.⁶⁶

3.3. Textualitätskriterien nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER

Um als Text gelten zu können, muss das vorliegende sprachliche Gebilde bestimmte Textualitätsmerkmale aufweisen. Nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER gibt es derer sieben Merkmale. Ist eines dieser nicht erfüllt, so gilt der Text als ‚nicht kommunikativ‘ und somit als ‚Nicht-Text‘.

Die **Kohäsion** ist das erste Kriterium. Es bezieht sich auf die Verbindungen der einzelnen Teile des Oberflächentextes. Demnach beruht die Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten.⁶⁷

Die **Kohärenz** bezieht sich auf die Funktionen, durch die einzelne Komponenten dem Oberflächentext zugrunde liegen. Demgemäß beschreibt die Kohärenz den Inhalt, der dem Text zugrunde liegt.⁶⁸

Die **Intentionalität** beschreibt die Einstellungen der Textproduzentin bzw. des Textproduzenten. Es soll ein kohäsiver und kohärenter Text verfasst werden, der die Absichten der Autorin bzw. des Autors deutlich machen soll.⁶⁹

Die **Akzeptabilität** bezieht sich auf die Textrezipientin bzw. den Textrezipienten, die oder der einen kohäsiven und kohärenten Text erwartet, der der Rezipientin oder dem Rezipienten etwas nützt, etwa in Bezug auf neues Wissen.⁷⁰

⁶⁶ Vgl. FIX / POETHE / YOS (2002), S. 49.

⁶⁷ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 3-4.

⁶⁸ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 5.

⁶⁹ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 8-9.

Die **Informativität** beschreibt „das Ausmaß der Erwartetheit bzw. Unerwartetheit oder Bekanntheit bzw. Unbekanntheit/Ungewißheit der dargebotenen Textelemente.“⁷¹ Dieses Kriterium beschreibt also, wie informativ ein Text ist.⁷²

Die **Situationalität** bezeichnet die Relevanz der Situation in Bezug auf den Text.⁷³

Die **Intertextualität** ist dafür verantwortlich, inwieweit andere Texte notwendig sind, um den vorliegenden Text nachvollziehen zu können. Es geht also um die Abhängigkeit von anderen Texten, ohne die das Verstehen nicht gewährleistet ist.⁷⁴ Dieses Kriterium ist für das hier erläuterte Thema besonders entscheidend, da Intertextualität „für die Entwicklung von Textsorten als Klassen von Texten mit typischen Mustern von Eigenschaften verantwortlich“⁷⁵ ist.

3.4. Bezug der Textualitätskriterien auf Textsorten

Erfüllt ein sprachliches Gebilde nun alle sieben der angeführten Kriterien, gilt er als ‚Text‘. Gleichzeitig repräsentiert er damit aber auch eine bestimmte Textsorte.

Der Begriff ‚Textsorte‘ bedarf an dieser Stelle einer Definition, wobei auch hier BRINKERS Ausführungen Grundlage sind. Er bezeichnet Textsorten als „komplexe Muster sprachlicher Kommunikation [...], die innerhalb der Sprachgemeinschaft im Laufe der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung aufgrund kommunikativer Bedürfnisse entstanden sind.“⁷⁶

⁷⁰ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 9.

⁷¹ DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 10-11.

⁷² Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 10-11.

⁷³ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 12.

⁷⁴ Vgl. DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 12-13.

⁷⁵ DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 13.

⁷⁶ BRINKER (2010), S. 120.

Hier wird die Kommunikation erneut hervorgehoben, es geht um Muster, die sich im Laufe der Zeit herausgebildet und entwickelt haben. Dieser Bezug auf die Kommunikation hängt wiederum mit den Ausführungen von DE BEAUGRANDE und DRESSLER zusammen. Die Textualitätskriterien dienen als „konstitutive Prinzipien [...] von Kommunikation durch Texte“⁷⁷.

Eine weitere Beschreibung von Textsorten scheint sinnvoll. „Textsorten verweisen darauf, wie funktional-situativ bestimmte kommunikative Handlungen und ihnen zugrunde liegende Formulierungs- und Baumuster zusammenhängen und erklärt werden können.“⁷⁸

Der Begriff ‚Textsorte‘ wird äußerst unterschiedlich dargestellt und definiert, weshalb eine exakte Abgrenzung unmöglich scheint. Hier soll BRINKERS Ansicht die Grundlage darstellen, wenngleich erwähnt sein muss, dass es auch andere Definitionsversuche gibt.

3.5. Merkmale alltagssprachlicher Textsorten

BRINKER stellt klar, dass es unbedingt erforderlich sei, Textsorten wissenschaftlich zu analysieren bzw. zu differenzieren, gleichzeitig dürfen sich jedoch die Analyse nicht zu weit von der alltagssprachlichen Betrachtung entfernen. Daher sei es notwendig, die alltagssprachlichen Textsorten zu untersuchen und diese genauer zu bestimmen.⁷⁹

Dabei geht BRINKER auf drei zentrale Merkmale ein, aufgrund derer die alltagssprachlichen Textsorten zu unterscheiden sind bzw. nach denen sie sich einteilen lassen.

⁷⁷ DE BEAUGRANDE / DRESSLER (1981), S. 13-14.

⁷⁸ GANSEL (2011), S. 10.

⁷⁹ Vgl. BRINKER (2010), S. 121.

Die Textfunktion stellt ein zentrales Merkmal dar. Hier wird ein Text nach der kommunikativen Funktion hin untersucht. Entscheidend sind die unterschiedlichen Funktionen, die ein Text haben kann. Bestimmte Texte leiten zu einer Handlung an, andere wollen eine bestimmte Einstellung auf der Seite der Rezipientin oder des Rezipienten bewirken, manche wollen lediglich informieren, weitere dienen der Übernahme einer Verpflichtung.⁸⁰

Ein weiteres Merkmal ist der Textinhalt. Dieser kommt vor allem bei spezifischen Textsorten zum Tragen, wie etwa bei einem Wetterbericht oder einem Kochrezept. Während der zweite Teil des Begriffs jeweils die Funktion darlegt, bestimmt der erste Teil den Lebensbereich. Innerhalb bestimmter Textsorten kann es durchaus entscheidende Unterschiede hinsichtlich des Inhalts geben, obwohl die Funktion stets dieselbe ist, wie beispielsweise bei einer ‚Heiratsanzeige‘ im Unterschied zu einer ‚Geburtsanzeige‘.⁸¹

Ebenso wichtig ist das Merkmal der Kommunikationssituation. Dabei wird auf die Situation, in der ein Text entsteht, Bezug genommen.

3.6. Forschungsrichtungen

Bisher gab es zu Textsorten vergleichsweise wenige Untersuchungen, nimmt man etwa die Textualitätskriterien als Gegenbeispiel, die deutlich intensiver untersucht wurden. Dennoch lassen sich zwei Forschungsrichtungen anführen, die in der linguistischen Textsortenlehre Untersuchungen anstellten.⁸² Einerseits gibt es den *sprachsystematisch ausgerichteten Forschungsansatz*. Dieser versucht vor allem nach grammatischen Merkmalen eine Beschreibung und Abgrenzung von Textsorten. Andererseits lässt sich der *kommunikationsorientierte Forschungsansatz*

⁸⁰ Vgl. BRINKER (2010), S. 123.

⁸¹ Vgl. BRINKER (2010), S. 123.

⁸² Vgl. BRINKER (2010), S. 124.

anführen. Dieser geht von kommunikativ-funktionalen sowie situativen Aspekten aus und versucht so, Textsorten abzugrenzen.⁸³

BRINKER versucht nun, den Textsortenbegriff handlungstheoretisch zu fassen und definiert diesen wie folgt: „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.“⁸⁴

Natürlich war es nicht nur BRINKER, der sich damit beschäftigte, den Begriff *Textsorte* zu fassen und zu definieren. Hier sollen auch andere Positionen dargestellt werden, die einen anderen Zugang zu diesem Begriff haben.

HEINEMANN und VIEHWEGER erachten den Begriff ‚Textsorte‘ in ähnlichem Stil wie BRINKER.

Sprecher haben in ihrer sprachlichen Tätigkeit ein Textsorten- bzw. Typisierungswissen erworben, das sie in die Lage versetzt, in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen einer menschlichen Gemeinschaft zusammenzuarbeiten, indem sie Texte produzieren und verstehen, die sie stets mit Situationen, Kontexten und Institutionen in einen systematischen Zusammenhang stellen können, d.h., die Kommunikationsteilnehmer sind in der Lage, in unterschiedlichen Kommunikationsbereichen, die sie als Kontext einer bestimmten Klasse kogniziert haben, situativ wie auch sozial angemessen zu handeln⁸⁵.

Ein Modell zur Klassifikation von Textsorten, das hier erwähnt sein muss, ist jenes von Karl BÜHLER. Er entwickelte das Organonmodell, das eine erste Idee dazu gibt, wie Textsorten eingeteilt werden können, wenngleich dieses Modell deutlich zu wenig an klarer Einteilung hervorbringt.⁸⁶ Dieses beinhaltet drei Funktionen, Aus-

⁸³ Vgl. BRINKER (2010), S. 124-125.

⁸⁴ BRINKER (2010), S. 125.

⁸⁵ HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 129.

⁸⁶ Vgl. STEINIG / HUNEKE (2011), S. 124.

druck, Appell und Darstellung. Diese stehen in Verhältnis zum Mittelpunkt dieses Modells, dem sprachlichen Zeichen.⁸⁷ Dieses Modell soll an späterer Stelle verwendet werden, um die hier zu analysierenden Textsorten zuerst einzuteilen.

3.7. Das Modell zur Analyse von Textsorten nach BRINKER

Es gestaltet sich äußerst schwierig, jeden konkreten Text hinsichtlich der allgemeinen Textualitätskriterien von den individuellen Eigenschaften zu trennen. BRINKER entwickelt aber ein Modell, das einer Klassifizierung bzw. Differenzierung verschiedener Textsorten weitgehend gerecht wird. Als Basiskriterium definiert er die Textfunktion. Diese wird anschließend weiter unterteilt in kontextuelle Kriterien sowie strukturelle Kriterien. Im Folgenden sollen diese Differenzierungskriterien genauer betrachtet werden.

3.7.1. Textfunktion

Zunächst muss zwischen innertextlichen und außertextlichen Indikatoren unterschieden werden, durch die die Textfunktion deutlich wird.

Der Terminus ‚Textfunktion‘ bezeichnet die im Text mit bestimmten, konventionell geltenden, d.h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten. Es handelt sich also um die Absicht des Emittenten, die der Rezipient erkennen soll, sozusagen um die Anweisung (Instruktion) des Emittenten an den Rezipienten, als was dieser Text insgesamt auffassen soll, z.B. als informativen oder appellativen Text.⁸⁸

⁸⁷ Vgl. ERNST (2008), S. 38.

⁸⁸ BRINKER (2010), S. 88.

Dabei gibt es drei Grundtypen. Bei der ersten Variante wird die Art des „intendierten kommunikativen Kontakts“⁸⁹ explizit erwähnt, man spricht von der *direkten Signalisierung*.⁹⁰ Die zweite Form bezieht sich auf die Einstellung zum Textinhalt. Dabei wird die Einstellung explizit oder implizit mitgeteilt, man spricht von *indirekter Signalisierung*.⁹¹ Der dritte Grundtyp beschreibt die kontextuellen Indikatoren, also den gesellschaftlichen Handlungsbereich.⁹² BRINKER unterscheidet fünf Textklassen nach ihrer Funktion.

Informationsfunktion

Die Produzentin oder der Produzent möchte der Rezipientin oder dem Rezipienten über etwas informieren. Beispiele hierfür sind der Bericht oder die Beschreibung.⁹³

Appellfunktion

Hier versucht die Produzentin oder der Produzent, die Rezipientin oder den Rezipienten zu einer Einstellung zu überreden oder zu einer bestimmten Handlung zu bewegen. Texte mit appellativer Funktion sind etwa Werbeanzeigen, Gebrauchsanweisungen oder Rezepte.⁹⁴

Obligationsfunktion

Bei obligativen Texten soll sich die Rezipientin oder der Rezipient dazu verpflichten, bestimmte Handlungen durchzuführen. Dazu gehören unter anderem Verträge oder Garantiescheine.⁹⁵

⁸⁹ BRINKER (2010), S. 92.

⁹⁰ Vgl. BRINKER (2010), S. 92.

⁹¹ Vgl. BRINKER (2010), S. 92.

⁹² Vgl. BRINKER (2010), S. 93.

⁹³ Vgl. BRINKER (2010), S. 98-99.

⁹⁴ Vgl. BRINKER (2010), S. 101-102.

⁹⁵ Vgl. BRINKER (2010), S. 109.

Kontaktfunktion

Hier möchte die Produzentin oder der Produzent persönlichen Kontakt zur Rezipientin oder zum Rezipienten herstellen oder erhalten. Üblicherweise gehören Liebesbriefe, Postkarten oder Kondolenzbriefe zu Textsorten mit Kontaktfunktion.⁹⁶

Deklarationsfunktion

Bei Deklarationstexten gibt die Textproduzentin oder der Textproduzent der Rezipientin oder dem Rezipienten zu verstehen, „dass der Text eine neue Realität schafft“⁹⁷. Beispiele hierfür sind eine Vollmacht oder ein Testament.⁹⁸

3.7.2. Kontextuelle Kriterien

Um Textsorten noch näher zu differenzieren, ist eine weitere Unterscheidung erforderlich. Diese hängt aber eng mit der Textfunktion zusammen. Bei kontextuellen Kriterien handelt es sich um die Kommunikationsform und den Handlungsbereich, die Texte wesentlich beeinflussen.

3.7.2.1. Kommunikationsform

Zur Kommunikationsform gehören die Kommunikationsrichtung, die Art des Kontakts sowie die Sprache. Die Kommunikationsrichtung kann entweder in nur eine Richtung gehen oder dialogisch stattfinden. Die Art des Kontakts bezeichnet die räumliche und zeitliche Nähe, diese kann unmittelbar oder getrennt sein. Die Sprache bezieht sich auf die gesprochene oder die geschriebene Form.⁹⁹

⁹⁶ Vgl. BRINKER (2010), S. 110-111.

⁹⁷ BRINKER (2010), S. 111.

⁹⁸ Vgl. BRINKER (2010), S. 112.

⁹⁹ Vgl. BRINKER (2010), S. 127-128.

3.7.2.2. Handlungsbereich

Der Handlungsbereich beinhaltet die gesellschaftlichen Bereiche, in denen die Kommunikation stattfindet. Hier werden drei große Bereiche – privater, offizieller und öffentlicher Bereich – unterschieden, wenngleich es durchaus auch Übergangs- oder Mischformen gibt. Im privaten Bereich kommunizieren die Gesprächsteilnehmerinnen und Gesprächsteilnehmer als Privatpersonen. Der offizielle Bereich meint die Kommunikation zwischen zwei Personen in offizieller Funktion, größtenteils gegenüber Amtspersonen oder Institutionen. Der dritte Bereich ist der öffentliche Bereich. Hier erfolgt eine ‚Veröffentlichung‘ der Kommunikation, etwa durch Fernsehen, Internet oder Presse.¹⁰⁰

3.7.3. Strukturelle Kriterien

Zu den strukturellen Kriterien gehören nach BRINKER die ‚Art des Textthemas‘ und die ‚Form der thematischen Entfaltung‘.

3.7.3.1. Art des Textthemas

Dabei geht es einerseits um „die zeitliche Fixierung des Themas relativ zum Sprechzeitpunkt“¹⁰¹, die vorzeitig, gleichzeitig oder nachzeitig sein kann, andererseits ist die Relation zwischen Produzentin oder Produzent und Rezipientin oder Rezipient von Bedeutung. Dabei lässt sich unterscheiden, wo das Thema auszumachen ist. Dieses kann auf der Seite der Textproduzentin oder des Text-

¹⁰⁰ Vgl. BRINKER (2010), S. 128-129.

¹⁰¹ BRINKER (2010), S. 131.

produzenten sein, es kann auf der Seite der Rezipientin oder des Rezipienten sein, es kann aber auch außerhalb beider beteiligter Personen liegen.¹⁰²

3.7.3.2. Form der thematischen Entfaltung

Hier lassen sich vier Entfaltungen unterscheiden. Die *deskriptive Themenentfaltung* dient der Darstellung eines Themas, das räumlich und zeitlich eingeordnet wird.¹⁰³

Die *narrative Themenentfaltung* knüpft an das Strukturmodell von LABOV und WAKETZKY an, wonach Erzählungen in bestimmte Schritte geteilt werden können. Zunächst erfolgen Angaben zu Zeit, Ort und Personen, anschließend wird das Ereignis dargestellt, das bewertet wird. Danach gibt es eine Auflösung der Problematik, und teilweise findet sich am Ende eine Stellungnahme der Erzählerin oder des Erzählers.¹⁰⁴ Bei der *explikativen Themenentfaltung* erfolgt die Erklärung eines Sachverhalts durch die logische Ableitung anderer Sachverhalte.¹⁰⁵ Bei der *argumentativen Themenentfaltung* soll die Rezipientin bzw. der Rezipient zu einer bestimmten Handlung oder Haltung gebracht werden, indem die Produzentin oder der Produzent argumentiert. Dies erfolgt meist nach einem Schema: Zunächst gibt es eine These, dazu folgen ein Hauptargument sowie untergeordnete Argumente.¹⁰⁶

Neben den hier beschriebenen Kriterien für die Analyse von Textsorten seien auch noch jene „Merkmale zu berücksichtigen, die die sprachliche Gestaltung des Textes betreffen (Syntax, Lexik usw.).“¹⁰⁷ Auch diese sollen in der nachfolgenden Analyse betrachtet werden, wenngleich hierbei keine klar definierten Richtlinien vorliegen.

¹⁰² Vgl. BRINKER (2010), S. 131.

¹⁰³ Vgl. BRINKER (2010), S. 56-57.

¹⁰⁴ Vgl. BRINKER (2010), S. 60-61.

¹⁰⁵ Vgl. BRINKER (2010), S. 65.

¹⁰⁶ Vgl. BRINKER (2010), S. 69-74.

¹⁰⁷ BRINKER (2010), S. 132.

3.7.4. Übersicht der Analyse

Für das bessere Verständnis von BRINKERS Modell soll eine kurze Übersicht gegeben werden, die die einzelnen Analyseschritte erneut verdeutlicht. Zunächst muss gewährleistet sein, dass man vom gesamten konkreten Text hin zu konstituierenden Einheiten vorgeht.¹⁰⁸

Im ersten Schritt erfolgt die Kontextanalyse, bei der kontextuelle Merkmale beschrieben sowie Konsequenzen für die Textkonstitution, die sich daraus ergeben, reflektiert werden sollen.¹⁰⁹

Der zweite Schritt dient der Analyse und Bestimmung der Textfunktion, die nach BRINKER zentral ist. Des Weiteren sollen Zusatzfunktionen bestimmt werden, ebenso der Grad der Direktheit bzw. Indirektheit. Auch die Relation zwischen Funktion und Intention der Textproduzentin bzw. des Textproduzenten sollen beschrieben werden, so sich ein Unterschied ausmachen lässt.¹¹⁰

Im dritten Schritt folgt schließlich die Analyse der thematischen Textstruktur, wobei auch hier bestimmte Aspekte zu berücksichtigen sind. Hier soll zunächst das Textthema bestimmt werden, eventuell sollen auch Teilthemen beachtet werden. Anschließend soll die Themenentfaltung bestimmt werden, ebenso die Art der Themenbehandlung. Darunter versteht BRINKER einige Modalitäten, die dafür in Frage kommen: eine sachbetonte, eine meinungsbetonte, eine wertende, eine ernsthafte, eine spaßige oder eine ironische Themenbehandlung. Diese Arten sind gewiss nicht vollständig, es sollen lediglich einige Beispiele genannt werden, um diesen Aspekt der Analyse verständlicher zu machen. Auch die sprachlichen Mittel, durch die das Textthema evident wird, sollen beschrieben werden, gegebenenfalls sollen auch nichtsprachliche Mittel berücksichtigt werden.¹¹¹

¹⁰⁸ Vgl. BRINKER (2010), S. 139.

¹⁰⁹ Vgl. BRINKER (2010), S. 139.

¹¹⁰ Vgl. BRINKER (2010), S. 139.

¹¹¹ Vgl. BRINKER (2010), S. 140.

Die im Folgenden dargestellte Grafik dient einem kurzen Überblick über die beschriebenen Aspekte der Textsortenanalyse nach BRINKER.

Beschreibungsaspekte		Analysekategorien		Analysekriterien
kommunikativ-funktionaler Aspekt		Textfunktion		informativ appellativ obligatorisch kontaktspezifisch deklarativ direkt signalisiert indirekt signalisiert
struktureller Aspekt	thematische Ebene	Thema	Art	Ereignis, Gegenstand, These usw.
			lokale Orientierung	auf Produzentin / Produzenten und Rezipientin / Rezipienten bezogen / außerhalb der Personen
			temporale Orientierung	vorzeitig, gleichzeitig, nachzeitig, zeitlos
		Themenentfaltung	Grundform	deskriptiv narrativ explikativ argumentativ
			Realisationsform	deskriptiv-sachbetont / -meinungsbetont rational begründet / emotiv-bewertend („persuasiv“)
	grammatische Ebene	grammatische Kohärenz		Wiederaufnahme → explizit oder implizit
				Tempuskontinuität konjunktionale Verknüpfung semantische Vertextungstypen usw.

Abb.3¹¹²

¹¹² Vgl. BRINKER (2010), S. 138.

3.8. Andere Modelle zur Textsortenanalyse

3.8.1. Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten nach SANDIG

Barbara SANDIG geht davon aus, dass es gebrauchssprachliche Textsorten gibt, die sozial genormte komplexe Handlungsschemata darstellen. Diese stehen Sprecherinnen und Sprechern einer Sprache zur Verfügung.¹¹³ Sie beschränkt sich in ihren weiteren Ausführungen auf die „Beschreibung einer Kompetenz zum Bilden und Verstehen von Textsorten und zu deren geregelter Anwendung.“¹¹⁴

In weiterer Folge schlägt SANDIG Merkmalsoppositionen zur Abgrenzung von Textsorten vor. Dabei werden einerseits die Kommunikationsgegebenheiten berücksichtigt, andererseits aber auch ausgewählte sprachliche Eigenschaften. Um dem Anspruch einer Differenzierung gerecht zu werden, ist es notwendig, sehr exakte Typologien zu entwickeln. Für die Beschreibung des Kommunikationskanals ergeben sich nun folgende Begriffe, die SANDIG als Gegensatz-Paare darstellt: *gesprochen* bzw. *geschrieben*, *spontan* bzw. *nicht spontan* sowie *dialogisch* bzw. *monologisch*.

Um jene Begriffe in einem Kriterienkatalog festhalten zu können, beschränkt sich SANDIG auf jeweils einen der beiden Begriffe, die bei der Katalogisierung je nach dem mit einem ‚+‘ oder einem ‚-‘ gekennzeichnet werden: *gesprochen* [*gesp*], *spontan* [*spon*], *monologisch* [*mono*].¹¹⁵

Zudem gibt es weitere Begriffe, die Textsorten näher beschreiben sollen, die allerdings in ihrer Bedeutung nicht ganz so zentral wie die ersten drei sind. *Räumlicher Kontakt zwischen Senderin oder Sender und Empfängerin oder Empfänger* [*rkon*], *zeitliche Kontinuität der Kommunikation* [*zkon*], *Kommunikation*

¹¹³ Vgl. SANDIG (1975), S. 113.

¹¹⁴ SANDIG (1975), S. 113.

¹¹⁵ Vgl. SANDIG (1975), S. 114-116.

monologisch, obwohl Text in Dialogform [tdia], akustischer Kontakt [akon], ökonomische Formen enthaltend [ökon], Konvention im Textaufbau weitgehend festgelegt [aufb], besondere sprachliche Form des Textanfangs [anfa], besondere sprachliche Form des Textendes [ende], Thema des Textes ziemlich genau festgelegt [them], Gebrauch der Tempora restringiert oder alle Tempusformen kommen vor [temp], sprachliche Redundanz [redu], sprachliche Mittel bestimmen Textkonstitution [nspr], Kommunikationspartner im Kommunikationsakt gleichberechtigt [part], Interaktion der Kommunikationspartner 1. Person [1per], 2. Person [2per], 3. Person [3per] oder Imperativ [impe].¹¹⁶

Diese Kriterien, die SANDIG für Gebrauchstexte ausmacht, sollen in der später durchgeführten Analyse der einzelnen Textsorten bei der neuen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch herangezogen werden.

3.8.2. Typologisierungsebenen nach HEINEMANN und VIEHWEGER

HEINEMANN und VIEHWEGER beschäftigten sich ausführlich mit der Textsortenproblematik. Für sie ist klar, dass „das Textmusterwissen durch multidimensionale Zuordnungen von prototypischen Repräsentationen auf unterschiedlichen Ebenen (Schichten) zustandekommt.“¹¹⁷ Dabei unterscheiden sie fünf Text-Typologisierungsebenen.

3.8.2.1. Funktionstypen

Es existieren vier Primärfunktionen des Kommunizierens. Eine Textproduzentin oder ein Textproduzent kann *sich ausdrücken, kontaktieren, informieren* und *steuern*.

¹¹⁶ Vgl. SANDIG (1975), S. 116-117.

¹¹⁷ HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 147.

Diese Funktionen stehen aber nicht unbedingt alleine da, sondern in einem Inklusionsverhältnis.¹¹⁸

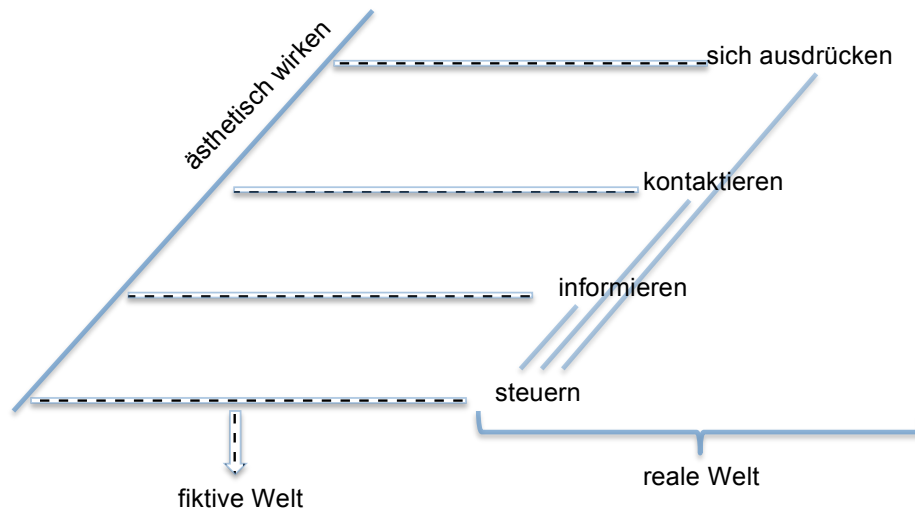


Abb.9¹¹⁹

3.8.2.2. Situationstypen

Im Gegensatz zu den meisten anderen Linguisten, die der Ansicht sind, es gäbe keine klar definierbaren Situationstypen, meinen HEINEMANN und VIEHWEGER, durchaus Situationstypen darstellen zu können, wenngleich es lediglich einen Versuch darstellt, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.¹²⁰

¹¹⁸ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 148-150.

¹¹⁹ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 150.

¹²⁰ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 153-154.



Abb.10¹²¹

3.8.2.3. Verfahrenstypen

Texte unterscheiden sich auch hinsichtlich der Verfahren, die angewandt werden müssen, um erfolgreich zu kommunizieren. Diese Verfahren sind als (meist) bewusst ablaufende, zielgerichtete Verarbeitungsoperationen gekennzeichnet und kommen sowohl bei der Textproduktion als auch bei der Textrezeption als Realisierungen spezieller Art von strategischen Konzepten der Textproduktion zum Einsatz.¹²²

3.8.2.4. Text-Strukturierungstypen

Es ist nicht möglich, feste Strukturierungsmuster zu erstellen, dennoch können grundlegende Strukturierungstypen gekennzeichnet werden, die anschließend

¹²¹ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 155.

¹²² Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 158.

bestimmte Textstrukturen erhalten und somit konkreten Texten zugeordnet werden können.¹²³

3.8.2.5. Formulierungsmuster

Wenngleich eine absolute Formulierung unmöglich ist, können Muster der Textformulierung ausgemacht werden. Dazu gehören unter anderem Kommunikationsmaxime, Einzellexeme, Kollokationen, Textkonstitutive oder Gliederungssignale. Dieser Versuch, Textklassen zu identifizieren, ist dennoch unzureichend.¹²⁴

3.9. Bezug zur Textsortenanalyse

Im Folgenden werden die Modelle von BRINKER und SANDIG angewandt. Nach ihnen findet die Textsortenanalyse statt. Das Modell von HEINEMANN und VIEHWEGER wird in den Ausführungen nicht miteinbezogen, da dies den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde. Trotzdem wird versucht, ein möglichst rundes Bild der Textsorten zu erhalten, weshalb zwei Modelle betrachtet werden sollen, um auch einen Vergleich herstellen zu können.

¹²³ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 161-162.

¹²⁴ Vgl. HEINEMANN / VIEHWEGER (1991), S. 164-168.

4. Analyse der Textsorten bei der neuen standardisierten Reifeprüfung

4.1. Allgemeines zur Analyse

Die hier dargestellten Überlegungen, wie Textsorten analysiert und differenziert werden können, sollen bei der folgenden Analyse berücksichtigt werden. Dabei werden wie erwähnt die Modelle von BRINKER und SANDIG herangezogen, anhand derer die Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung analysiert werden sollen. Die Ausführungen von BRINKER scheinen sehr ausführlich zu sein und bilden einen guten Einblick bzw. eine Übersicht darüber, wie die jeweilige Textsorte klassifiziert werden kann. Seine Überlegungen wurden oft rezipiert, er hat mit seinem Modell eine grundlegende Form der Textsortenanalyse entwickelt. Die Kriterien, die BRINKER betrachtet, scheinen sinnvoll bei der Auseinandersetzung mit Textsorten. Er betrachtet kontextuelle und strukturelle Kriterien, die wesentlich für eine Bestimmung sind. Der Kriterienkatalog von SANDIG wurde gewählt, da hier unterschiedliche Merkmale von Texten betrachtet werden, die für eine Analyse wesentlich sind. Einige der Kriterien stimmen mit den Ausführungen von BRINKER überein, dennoch werden auch andere Merkmale bestimmt, die sich grundlegend von denen bei BRINKER unterscheiden, etwa die sprachliche Redundanz oder die Interaktion der Kommunikationspartner, die bei BRINKER nicht berücksichtigt werden. SANDIG betrachtet zudem Merkmale, die bei den Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung besonders interessant sind. Der fest vorgegebene Aufbau etwa, den SANDIG anführt, kann generell als wesentlich bezeichnet werden, da die Textsorten, die im Folgenden analysiert werden, bestimmten Kriterien entsprechen müssen und daher der Textaufbau nahezu immer vorgegeben ist.

Die Grundlage der schematischen Darstellungen nach BRINKER bildet eine Grafik von Franz PATOCKA. Neben der sprachwissenschaftlichen Analyse sollen auch die jeweiligen Kompetenzen, die bei den einzelnen Textsorten gefördert werden, näher beschrieben werden, um gleichzeitig auch den Bezug zur Kompetenzorientierung herzustellen. Um einen ersten Eindruck zu erhalten, wie Textsorten betrachtet

werden können, soll eine Grafik folgen, in der, anlehnend an das BÜHLER'sche Organonmodell, die Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung dargestellt werden.¹²⁵

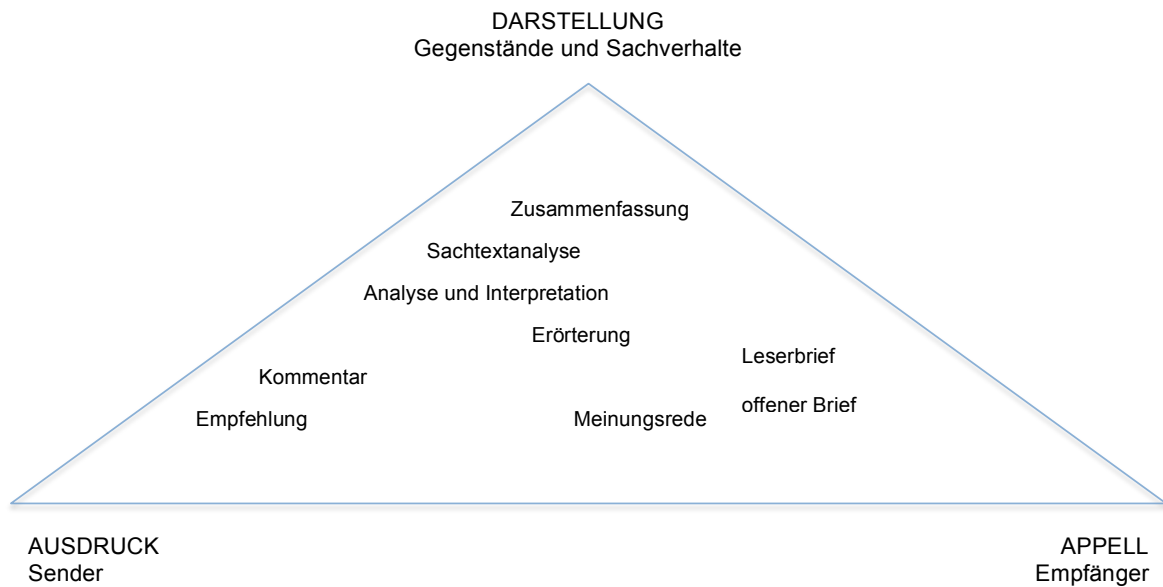


Abb.11¹²⁶

¹²⁵ Vgl. BÜHLER (1982).

¹²⁶ Vgl. STEINIG / HUNEKE (2011), S. 124.

4.2. Analyse von Sachtexten

Die Sachtextanalyse dient der „Beschreibung eines fiktionalen oder nicht- fiktionalen Textes [...] nach vorausgegangener Analyse vor allem sprachlicher und formaler, aber auch inhaltlicher Aspekte“¹²⁷. Die Analyse von Sachtexten stellt bei der neuen standardisierten Reifeprüfung eine wichtige Grundlage dar, da darauf aufbauend einige andere Textsorten gefordert werden, die einen sicheren Umgang mit Sachtexten fordern. Dazu gehören Textsorten wie die Erörterung, die Empfehlung, die Zusammenfassung oder der Leserbrief, bei denen häufig ein Sachtext die Grundlage für eine weitere Beschäftigung ist.¹²⁸ Daher ist es häufig so, dass die Analyse eines Sachtextes nicht die eigentlich geforderte Textsorte ist, sondern vielmehr zusätzlich gefordert ist, um im Anschluss eine andere Textsorte zu verfassen.

4.2.1. Merkmale einer Sachtextanalyse nach BRINKER

Eine Sachtextanalyse ist für gewöhnlich informationsorientiert, die Leserin oder der Leser soll mehr Informationen gewinnen. Dies wird für gewöhnlich direkt signalisiert, da die Textfunktion implizit ist und somit auch der Leserin oder dem Leser klar ist, was das Ziel ist. Die kontextuellen Kriterien können klar abgegrenzt werden. Zunächst zur Kommunikationsform: Die Richtung ist klar monologisch, die Art des Kontaktes ist zeitlich und räumlich getrennt, die sprachliche Form ist geschrieben. Der Handlungsbereich ist offizieller Natur.

Zu den strukturellen Kriterien: Das Thema verhält sich vorzeitig zum Kommunikationszeitpunkt, da der Sachtext, der die Grundlage darstellt, bereits zuvor

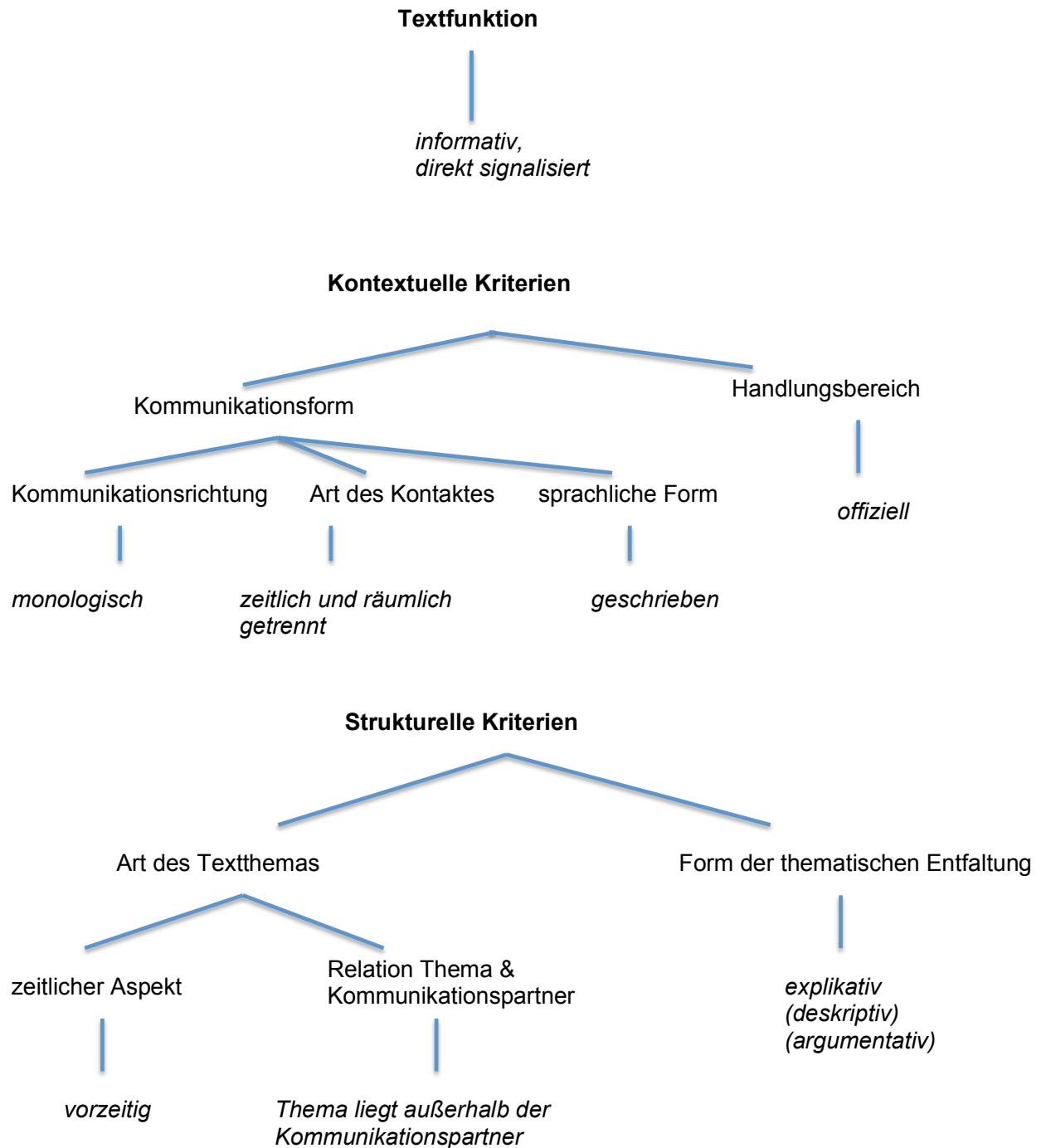
¹²⁷ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹²⁸ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 11.

geschrieben bzw. veröffentlicht worden ist und somit die nun folgende Sachtextanalyse auf eben diesen bezogen ist. Das Textthema liegt außerhalb der Kommunikationspartner, es gibt keinen direkten Bezug bzw. keine direkte Kommunikation zwischen Textproduzentin bzw. Textproduzent und Rezipientin bzw. Rezipient. Die Form der thematischen Entfaltung ist klar explikativ, da eine Analyse stattfindet, es kann aber auch die deskriptive thematische Entfaltung erwähnt werden, da das Textthema für gewöhnlich in Teilthemen dargestellt wird, und diese werden beschrieben. Des Weiteren kann die argumentative thematische Entfaltung angeführt werden, da bei einer Analyse durchaus Thesen aufgestellt werden können, die anschließend argumentiert werden. Dies ist natürlich stets vom jeweiligen Text abhängig.

Die Realisationsform ist deskriptiv-sachbetont, aber auch rational-begründend. Dies hängt wiederum vom jeweiligen Text ab und kann daher nicht allgemein festgestellt werden. Klar ist aber, dass meist beide Realisationsformen vorkommen, die Ausprägungen können sich unterscheiden. Zu den sprachlichen Charakteristika: Üblicherweise finden sich in Sachtextanalysen vollständige Sätze, die Textkohärenz ist wichtig. Zudem sind bestimmte Fachtermini häufig, die je nach der Sachtext-Grundlage unterschiedlich sein können.

4.2.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Sachtextanalyse nach BRINKER¹²⁹



¹²⁹ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.2.3. Merkmale einer Sachtextanalyse nach SANDIG

Die Sachtextanalyse kann nach SANDIG wie folgt klassifiziert werden: Wie auch schon bei der Analyse nach BRINKER ist diese Textsorte geschrieben, nicht spontan sowie monologisch. Die Kommunikationsform im Text ist nicht dialogisch, es gibt keinen räumlichen, zeitlichen und akustischen Kontakt. Der Textanfang kann durchaus sprachlich typisch sein, da häufig zu Beginn der Ausgangstext zitiert wird und ähnliche Sätze gebildet werden, etwa ‚Nach den Ausführungen von XY ist festzustellen, dass...‘ oder ähnliches. Diese Einteilung kann aber nicht klar abgegrenzt werden, weshalb bei diesem Aspekt ± als Kennzeichnung gewählt wurde. Das Textende ist üblicherweise nicht gleich, hier ist zudem anzumerken, dass die Sachtextanalyse meist nur einen Schritt in der Textproduktion darstellt und danach häufig auch andere Aspekte folgen, weshalb ein klares Ende nicht pauschal feststellbar ist.

Der Aufbau kann durchaus als konventionell bezeichnet werden, da es gewisse Kriterien gibt, die meist Schritt für Schritt abgehandelt bzw. analysiert werden. Das Thema ist genau festgelegt, dieses ist immer abhängig vom Ausgangstext. Die Sachtextanalyse wird meist sehr allgemein formuliert, woraus sich die mögliche Verwendung der dritten Person ergibt, wobei dies häufig auch in einem ‚man‘ signalisiert ist. Der Imperativ kommt ebenso wie die erste und zweite Person nicht vor. Der Gebrauch der Tempora ist meist restringent, wobei häufig die Beschreibung des Inhalts des Ausgangstextes in einer anderen Zeit formuliert ist. Dennoch sind meist nicht alle Tempusformen vorhanden. Ökonomische Formen wie etwa Abkürzungen sind üblicherweise nicht enthalten. Hier sei aber darauf hingewiesen, dass Abkürzungen, die im Ausgangstext verwendet wurden, durchaus übernommen werden können, wobei das hier nicht ausschlaggebend sein soll. Eine Sachtextanalyse lässt sich hinsichtlich der sprachlichen Redundanz nicht genau einordnen, da dies meist sehr von der Produzentin bzw. dem Produzenten abhängt. Es gibt aber durchaus übliche Formulierungen, die öfters vorkommen können, weshalb diese Kategorie nicht genau abgegrenzt ist. Ähnlich verhält sich auch die Textkonstitution, bei der teilweise bestimmte sprachliche Mittel bestimmend sind, doch

auch das muss nicht immer der Fall sein. Die Kommunikationspartner sind bei der Sachtextanalyse nicht gleichberechtigt.

gesp	spn	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	±	-	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	-	-	±	-	-	-	±	±	-

4.2.4. Kompetenzen bei einer Sachtextanalyse

Bei der Sachtextanalyse steht die Lesekompetenz im Vordergrund. Der Ausgangstext muss zunächst gut verstanden werden, um eine Analyse durchführen zu können. Zudem wird auch die Analysekompetenz ausgebildet. Neben diesen klar definierten Kompetenzen, auf die bereits eingegangen wurde, dienen die Textsorten auch der Herausbildung anderer Kompetenzen, die ebenso angeführt werden sollen. Wichtig ist bei der Sachtextanalyse das Textverständnis, relevante Informationen sollen ermittelt werden, es bedarf jedoch auch einer Textkompetenz, die sich auf mehreren Ebenen widerspiegelt. Wie bereits erläutert, muss der Sachtext verstanden werden, aber auch die Analyse, die formuliert werden soll, erfordert Textkompetenz. Dies ist sowohl bezogen auf eine Textsortenkompetenz, als auch auf die Textproduktionskompetenz. Die Produzentin bzw. der Produzent braucht ein Wissen darüber, wie die Textsorte aufgebaut ist, welche Kriterien erfüllt werden müssen und wie diese Aspekte in dem formulierten Text umgesetzt werden können. Im Textsortenkatalog des BIFIE werden ‚Schreibhandlungen‘ beschrieben, die bei der jeweiligen Textsorte erforderlich sind. Bei der Sachtextanalyse ist es das Informieren, Darstellen und Argumentieren.¹³⁰

¹³⁰ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.3. Textzusammenfassung

Eine Zusammenfassung ist die „Verkürzung und Verdichtung einer Textvorlage zwecks Wiedergabe der Handlungsstruktur/ der gedanklichen Struktur eines Textes“¹³¹. Die Zusammenfassung eines Sachtextes dient der verkürzten Darstellung der wichtigsten Aspekte des Textes, wobei unbedingt beachtet werden muss, dass dabei keinerlei Wertungen oder Interpretationen vorkommen. Zudem ist es erforderlich, den Inhalt der Textvorlage in eigenen Worten wiederzugeben, auch der Stil des Sachtextes darf nicht übernommen werden. Die Zusammenfassung muss klar durch Absätze gegliedert sein, direkte Reden müssen in indirekte Reden umgewandelt werden, außerdem ist stets der Ausgangstext, also der Sachtext, anzuführen, inklusive Autor. Auch diese Textsorte ist meist nur als Teil einer bestimmten Aufgabenstellung zu sehen, für gewöhnlich erfolgt im Anschluss noch eine weitere Aufgabe, die ebenso bearbeitet werden muss.¹³²

4.3.1. Merkmale einer Zusammenfassung nach BRINKER

Eine Zusammenfassung dient klar der Information, die Leserin oder der Leser kann den Bezug zum Ausgangstext nachvollziehen und weiß somit, worum es sich handelt. Dementsprechend ist die Textfunktion direkt signalisiert. Die kontextuellen Kriterien können wie folgt eingeordnet werden: Die Kommunikationsform gliedert sich in die Richtung der Kommunikation, diese ist monologisch, da sie nur in eine Richtung geht, außerdem gliedert sich die Kommunikationsform in die Art des Kontaktes, dieser ist sowohl zeitlich als auch räumlich getrennt, sowie in die sprachliche Form, die geschrieben ist. Der Handlungsbereich ist offiziell, da Zusammenfassungen meist nicht veröffentlicht werden.

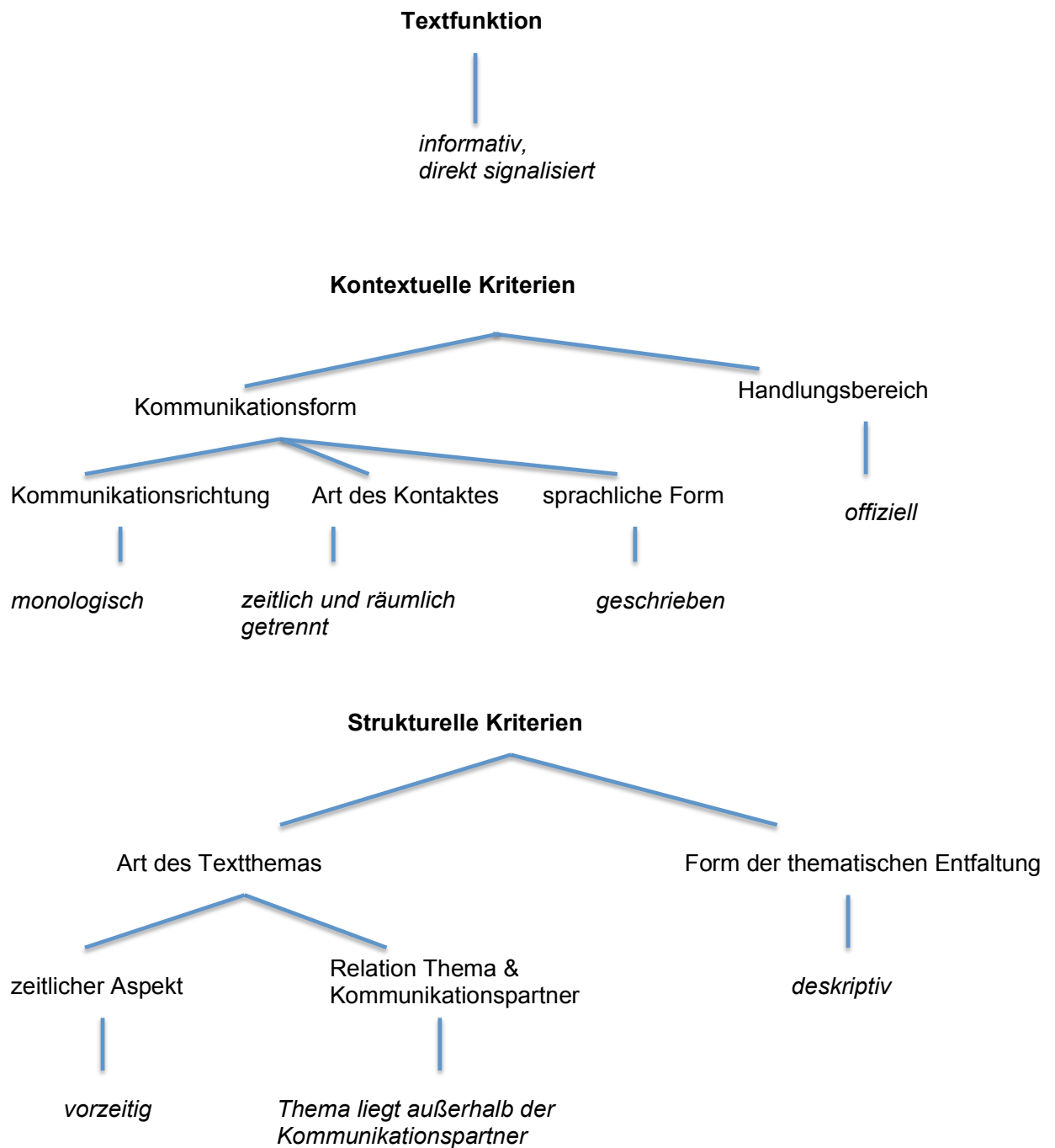
¹³¹ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹³² Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 20.

Die temporale Orientierung ist vorzeitig. Das Thema liegt außerhalb der Gesprächspartner, da normalerweise der Inhalt des Ausgangstextes lediglich wiedergegeben wird, nicht aber kommentiert oder interpretiert. Die Form der thematischen Entfaltung ist deskriptiv. Eventuell könnte auch hier die explikative Themenentfaltung erwähnt werden, doch üblicherweise ist das grundlegende Ziel einer Zusammenfassung die Wiedergabe eines bestimmten Inhalts, weniger also die Erweiterung des Wissens.

Die Realisationsform dieser Textsorte ist rein deskriptiv-sachbetont. Wie bereits zuvor angeführt, enthält eine Zusammenfassung keinerlei eigene Meinung der Produzentin bzw. des Produzenten, ebenso wenig werden Wertungen vorgenommen. Sprachliche Charakteristika sind vor allem die klare Gliederung, vollständige Sätze sowie eine adäquate Textkohärenz. Diese ist unbedingt erforderlich, um gewährleisten zu können, dass die Leserin oder der Leser alle wichtigen Informationen hat, die der Ausgangstext beinhaltet, ohne dabei darauf angewiesen zu sein, den Ausgangstext zu lesen. Natürlich können auch in einer Zusammenfassung bestimmte Fachbegriffe verwendet werden, dies ist abhängig von der textuellen Grundlage.

4.3.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Zusammenfassung nach BRINKER¹³³



¹³³ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.3.3. Merkmale einer Zusammenfassung nach SANDIG

Die Zusammenfassung ist eine schriftlich festgehaltene Textsorte, die nicht spontan stattfindet und monologisch ist. Es gibt keine dialogischen Elemente, ebenso wenig gibt es räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt. Der Text-anfang und das Textende können durchaus sprachliche Besonderheiten aufweisen, doch da dies nicht zwingend notwendig ist, lässt sich diese Kategorie nicht eindeutig bestimmen.

Der Aufbau des Textes ist klar vorgegeben, die Produzentin bzw. der Produzent muss sich an gewisse Richtlinien und Kriterien halten. Ebenso verhält es sich mit dem Thema, das genau vorgegeben ist. Eine Zusammenfassung enthält keinerlei persönliche Empfindungen oder Kommentare, weshalb weder die erste noch die zweite Person vorkommen. Auch Imperative sind bei dieser Textsorte nicht zu finden. Die Verwendung der dritten Person ist häufig, dies ist einerseits durch das unpersönliche ‚man‘ der Fall, aber auch in Bezug auf den Text, der zusammengefasst wird, können sich Sätze in der dritten Person ergeben. Der Gebrauch der Tempora ist restringent, ökonomische Formen lassen sich hingegen eher nicht finden, wobei auch hier Ausnahmen möglich sind. Sprachliche Redundanz ist bei einer Zusammenfassung eher nicht üblich, da versucht wird, alles so kurz und prägnant wie möglich auf den Punkt zu bringen. Ein gewisses sprachliches Niveau wird dabei angestrebt, weshalb diese Kategorie eher nicht positiv bewertet wird. Sprachliche Mittel, die die Textkonstitution bestimmen, sind bei Zusammenfassungen nicht zu finden, die Kommunikationspartner sind nicht gleichberechtigt.

gesp	spn	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	±	±	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	-	-	±	-	-	-	-	-	-

4.3.4. Kompetenzen bei einer Zusammenfassung

Bei der Zusammenfassung wird besonders die Lesekompetenz weiterentwickelt. Auch hier geht es vor allem darum, dass der Ausgangstext, der zusammengefasst werden soll, gut verstanden wird, aber auch das Erkennen des Wesentlichen ist unbedingt erforderlich. Ziel einer Zusammenfassung ist die kurze und prägnante Wiedergabe der wichtigsten Aspekte des Ausgangstextes, wobei hier auch die Textkompetenz von großer Bedeutung ist. Des Weiteren bedarf es einer Textsortenkompetenz, auch in Hinblick darauf, um welche Textsorte es sich bei dem Ausgangstext handelt. Zudem müssen die Kriterien einer Zusammenfassung umgesetzt werden.

Eine Kompetenz, die bei dieser Textsorte unbedingt erforderlich ist, aber nicht zu den vorher erläuterten gehört, ist das Umformulieren bzw. Paraphrasieren. Die Zusammenfassung soll in eigenen Worten erfolgen, weshalb es notwendig ist, eine gewisse sprachliche Kompetenz zu haben, die es ermöglicht, einen Text so zu formulieren, dass nicht der gleiche Wortlaut wie im Ausgangstext verwendet wird.

Im Textsortenkatalog des BIFIE wird die Grundfunktion ‚Sachorientierung‘ genannt. Es geht also bei der Zusammenfassung vor allem um den Bezug zum Ausgangstext, ein sachliches bzw. fachliches Verständnis ist daher notwendig.¹³⁴

¹³⁴ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.4. Analyse und Interpretation von epischen Texten

Die Textinterpretation ist die „Deutung eines fiktionalen oder nichtfiktionalen Textes [...] aufgrund der Untersuchung auffälliger Textmerkmale [sowie die] Formulierung von begründeten Bewertungen, die zu einem möglichst umfassenden Textverständnis tun“¹³⁵. Bei der Analyse und Interpretation eines epischen Textes ist es erforderlich, den Text sowohl zu analysieren als auch zu interpretieren. Oft wird diese Textsorte als ‚Textinterpretation‘ bezeichnet, wobei dieser Begriff nicht allen Anforderungen gerecht wird, da auch das Analysieren zentraler Bestandteil ist.¹³⁶ Die Interpretation meint die detaillierte Auseinandersetzung mit einem Ausgangstext, das Ziel ist „das vertiefte Verständnis des Textes.“¹³⁷ In Interpretationen spiegelt sich neben einer möglichst objektiven Darstellung verschiedener Textelemente auch der persönliche Zugang der Produzentin bzw. des Produzenten wider. Dennoch ist es stets notwendig, die Thesen, auf denen die Interpretation fußt, klar zu begründen. Dabei muss immer der Bezug zum Text hergestellt werden. Die Analyse und Interpretation müssen außerdem kohärent sein, und die Produzentin bzw. der Produzent nimmt stets eine reflektierende Position dahingehend ein, als dass sie oder er die aufgestellten Thesen zur Interpretation in Bezug zum Ausgangstext setzen muss, um so festzustellen, ob an den eigenen Ansätzen festgehalten werden kann oder nicht.¹³⁸

¹³⁵ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹³⁶ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 24.

¹³⁷ RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 24.

¹³⁸ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 24.

4.4.1. Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach BRINKER

Die Analyse und Interpretation epischer Texte kann als Deklarationstext verstanden werden, da es darum geht, eine gewisse „neue Realität“¹³⁹ zu schaffen. Diese Zuordnung ist eher unscharf, da keine klassische Form der Deklaration vorliegt, dennoch scheint diese Textsorte etwas ‚Neues‘ in sich zu tragen, da die Produzentin bzw. der Produzent versucht, den Ausgangstext zu interpretieren und auf diese Weise neue Aspekte aufzeigt. Grundsätzlich lässt sich die Analyse und Interpretation als Informationstext bezeichnen, da es darum geht, Wissen zu vermitteln. Dennoch entwickelt die Schreiberin oder der Schreiber eine neue Sichtweise. Die deklarative Funktion dieser Textsorte ist indirekt signalisiert, während die informative Funktion direkt signalisiert ist.

Die kontextuellen Kriterien sollen im Folgenden näher betrachtet werden. Die Richtung der Kommunikation ist monologisch, die Art des Kontaktes ist wie schon bei den vorigen Textsorten räumlich und zeitlich getrennt, auch die sprachliche Form ist erneut geschrieben. Der Handlungsbereich ist üblicherweise offizieller Natur, es besteht aber durchaus auch die Möglichkeit, dass Analysen oder Interpretationen veröffentlicht werden, etwa in Fachzeitschriften oder ähnlichem, wodurch sich der Handlungsbereich auch auf den öffentlichen Bereich ausweiten kann.

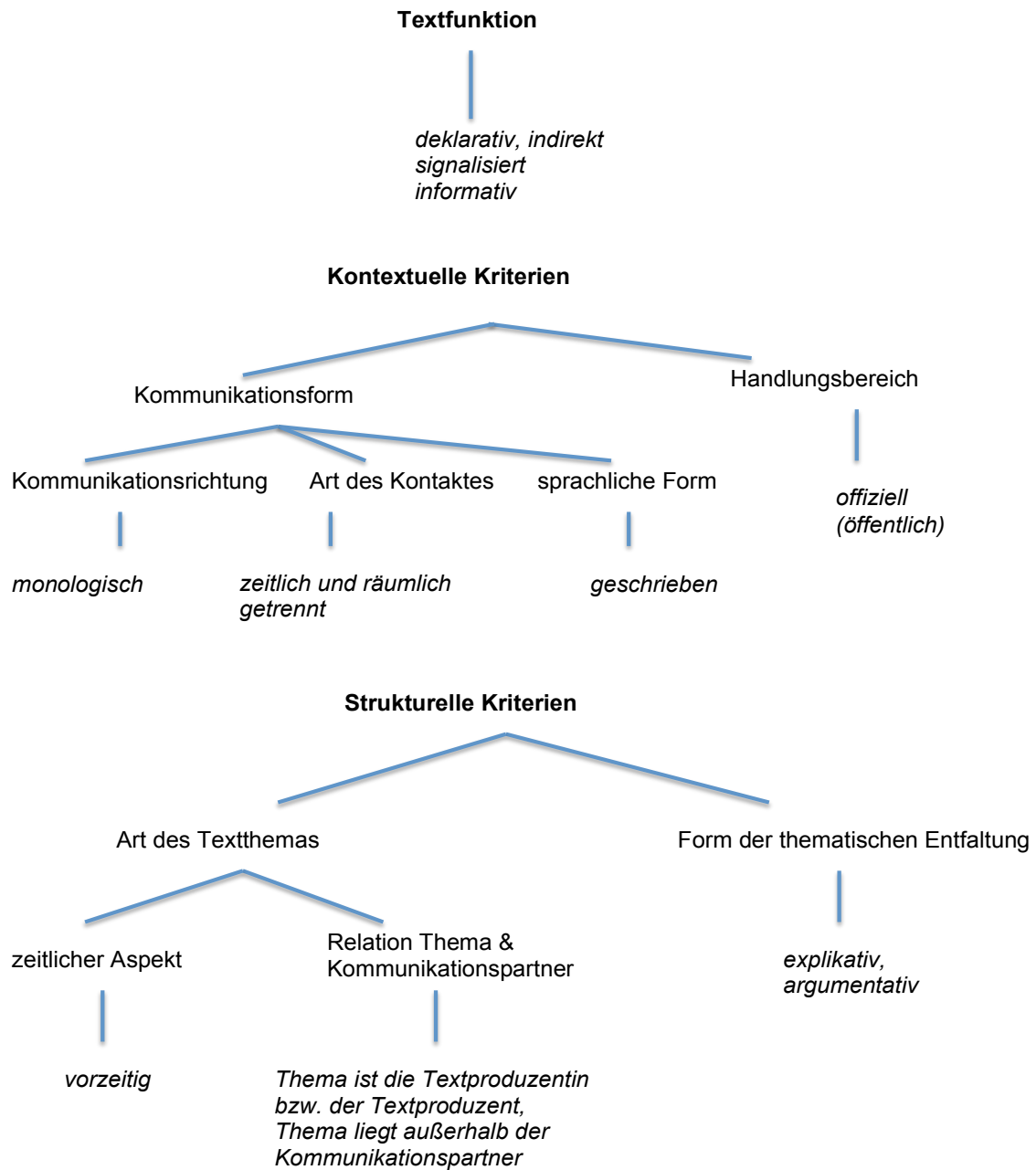
Die strukturellen Kriterien lassen sich wie folgt analysieren. Die Art des Textthemas ist vorzeitig, das Thema liegt außerhalb der Kommunikationspartner, genauer könnte man das Thema auch bei der Textproduzentin oder Textproduzenten ansiedeln, da sie oder er die eigene Meinung formuliert und den Ausgangstext interpretiert. Bei der Analyse und Interpretation epischer Texte findet eine argumentative Themenentfaltung statt, wobei dies nicht ganz klar zu definieren ist. Meist stellt die Textproduzentin oder der Textproduzent Thesen zur Interpretation auf, die anschließend mithilfe des Ausgangstextes belegt werden sollen. Auch die explikative thematische Entfaltung kann zum Tragen kommen, insofern, als dass ein Sach-

¹³⁹ BRINKER (2010), S. 111.

verhalt logisch abgeleitet wird. Der Sachverhalt ist hier auf die Interpretationsthese bezogen.

Die Realisationsform der Analyse und Interpretation epischer Texte ist vor allem emotiv-bewertend bzw. meinungsbetont. Bei dieser Textsorte darf aber auch die sachbetonte Modalität nicht außer Acht gelassen werden, da stets der Bezug zum Ausgangstext hergestellt werden soll. Sprachliche Charakteristika sind schwer abzugrenzen oder festzumachen, klar ist allerdings, dass es einen strukturierten Aufbau gibt, der Text kohärent sein muss und häufig bestimmte Wendungen vorkommen, die die eigene Meinung zum Ausdruck bringen, etwa ‚Meiner Meinung/Ansicht nach ...‘, ‚Ich habe den Eindruck, dass ...‘ etc.

4.4.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach BRINKER¹⁴⁰



¹⁴⁰ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.4.3. Merkmale einer Analyse und Interpretation epischer Texte nach SANDIG

Die Analyse und Interpretation epischer wie auch lyrischer Texte ist geschrieben, nicht spontan sowie monologisch. Es gibt keine Dialogform und auch keinen räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt. Üblicherweise hat eine Analyse und Interpretation einen bestimmten Textanfang sowie ein bestimmtes Text-ende, da für gewöhnlich sehr genau vorgegeben ist, wie eine solche Analyse eingeleitet und beendet wird.

Außerdem sind auch der Aufbau und das Thema klar vorgegeben. Bei dieser Textsorte wird meist die erste Person verwendet, da besonders bei der Interpretation die eigene Meinung wiedergegeben werden soll und dies in der Ich-Form formuliert wird. Die zweite Person hingegen ist eher unüblich, während die dritte Person durchaus vorkommen kann, aber nicht zwangsläufig, weshalb hier keine konkrete Einteilung getroffen werden kann. Der Imperativ wird bei einer Analyse und Interpretation nicht verwendet. Die Verwendung der Zeiten ist restringent, jedoch sind ökonomische Formen und redundante Elemente nicht üblich. Die Textkonstitution wird durch sprachliche Mittel bestimmt, da bei dieser Textsorte sehr klaren Kriterien Folge zu leisten ist, auch in Bezug auf sprachliche Mittel. Die Kommunikationspartner sind bei der Analyse und Interpretation nicht gleichberechtigt.

gesp	spont	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	+	+	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	-	±	-	+	-	-	+	-

4.4.4. Kompetenzen bei der Analyse und Interpretation epischer Texte

Die Analyse und Interpretation epischer Texte erfordert Lesekompetenz, Textkompetenz, aber auch Analyse- und Interpretationskompetenz. Der vorliegende epische Text muss zunächst in seiner Komplexität verstanden werden, im Anschluss erfolgt die Produktion der Analyse und Interpretation, bei der vor allem die Analyse- und Interpretationskompetenz gefördert wird. Abgesehen von diesen ist aber auch eine Sachkompetenz notwendig, da bestimmtes Sachwissen notwendig ist bzw. vorausgesetzt wird, um die Analyse und Interpretation durchführen zu können, etwa die Kenntnis der Stilfiguren. Auch die Sprachreflexionskompetenz ist bei der Analyse und Interpretation erforderlich, die Produzentin bzw. der Produzent muss darüber reflektieren, inwieweit der Text in die eigene Welt passt, welche Gemeinsamkeiten oder Unterschiede feststellbar sind und worin sich dies zeigt. Die Textsortenkompetenz ist ebenso wesentlich, da einerseits der Ausgangstext dargestellt werden soll, andererseits aber auch das Wissen um den Aufbau einer Analyse und Interpretation notwendig ist. Bei der Darstellung des epischen Textes bedarf es beispielsweise eines Wissens um die Kriterien der Textsorte, wie bei einer Kurzgeschichte.

Hauptkompetenzen bei der Analyse und Interpretation sind nach dem Textsortenkatalog des BIFIE das Informieren, Darstellen sowie Argumentieren.¹⁴¹ Die Analysekompetenz bzw. Interpretationskompetenz wird hier bei den Bewertungskriterien erwähnt, wie zum Beispiel das Kriterium „Verknüpfung der formalen und sprachlichen Analyse mit der Interpretationshypothese“.¹⁴²

¹⁴¹ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹⁴² https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.5. Analyse und Interpretation lyrischer Texte

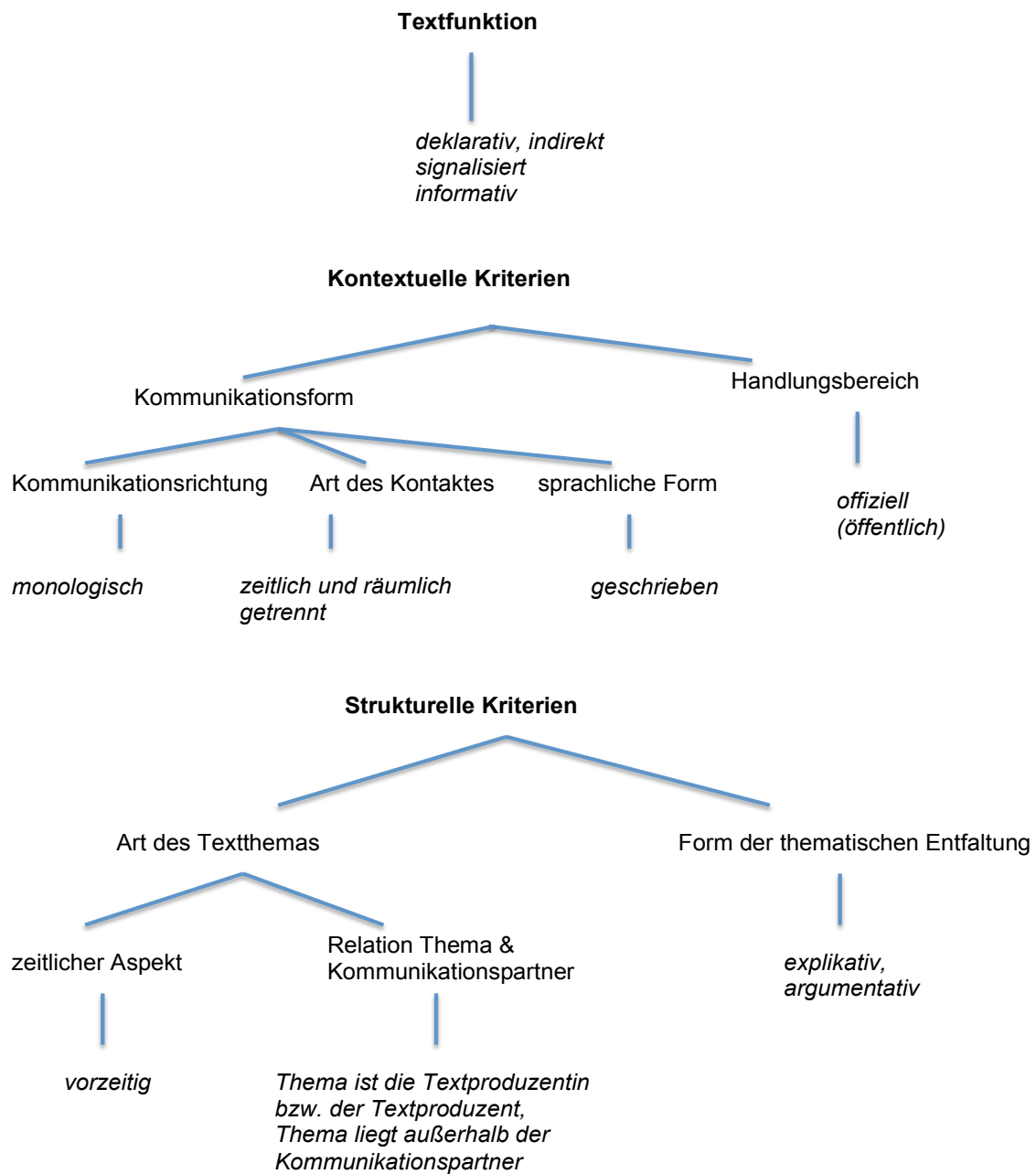
Die Analyse und Interpretation lyrischer Texte ist jener epischer Texte sehr ähnlich, weshalb hier nur kurz darauf eingegangen werden soll. Der größte Unterschied liegt im Ausgangstext, der in diesem Fall ein Gedicht ist. Dabei gibt es einiges mehr zu beachten, etwa die formale Gliederung, das Reimschema, das Metrum, der Rhythmus oder die Darstellung von Personen. Zudem gibt es häufig Metaphern und andere Stilfiguren, die oft auch als Grundlage für eine Interpretation herangezogen werden. Auch die Umstände, in denen das Gedicht entstanden ist, können von Bedeutung sein. Daher bedarf es meist einiger weiterer Informationen, um eine Interpretation anstellen zu können.¹⁴³

4.5.1. Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach BRINKER

Nachdem sich die Merkmale nicht zu denen der Analyse und Interpretation epischer Texte unterscheidet, soll hier lediglich auf die vorangegangenen Ausführungen verwiesen werden (Siehe 4.1.3.1.). Im Folgenden wird für eine vollständige Betrachtung die schematische Darstellung der Merkmale eingefügt, die sich allerdings nicht von jener der Analyse und Interpretation epischer Texte unterscheidet. (Siehe 4.1.3.2.)

¹⁴³ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 32.

4.5.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach BRINKER¹⁴⁴



¹⁴⁴ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.5.3. Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte nach SANDIG

Die Merkmale einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte unterscheidet sich nicht von denen epischer Texte, weshalb hier lediglich die schematische Übersicht dargestellt wird. Da die Merkmale übereinstimmen, wird an dieser Stelle für eine ausführliche Darstellung auf die Analyse epischer Texte verwiesen. (Siehe 4.1.3.3.).

gesp	spon	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	+	+	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	±	-	±	-	+	-	-	+	-

4.5.4. Kompetenzen bei einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte

Die Kompetenzen, die bei einer Analyse und Interpretation lyrischer Texte angewandt werden, unterscheiden sich nur marginal von denen, die bei der Analyse und Interpretation epischer Texte erforderlich sind. Bei lyrischen Texten bedarf es allerdings in vielen Fällen womöglich eines noch größeren Wissens um bestimmte formale Kriterien, die analysiert werden sollen, wie beispielsweise verschiedene Reimschemata, Versmaße und anderes. Auch die Einteilung in eine bestimmte Epoche ist bei der Analyse und Interpretation lyrischer Texte oft von größerer Relevanz, um Charakteristika herausarbeiten und den Text angemessen interpretieren zu können. Dies ist bei epischen Texten durchaus auch sinnvoll, doch in der Praxis

zeigt sich, dass meist Kurzgeschichten als Ausgangstexte verwendet werden, die relativ aktuell sind und daher eine literaturgeschichtliche Zuordnung nicht von so großer Bedeutung ist. Das ist wohlgemerkt nicht immer der Fall, bei einer Kurzgeschichte aus der Trümmerliteratur beispielsweise ist die Einordnung von großer Bedeutung. Doch insgesamt scheint bei der Interpretation von lyrischen Texten literaturwissenschaftliches Wissen sowie die Kenntnis formaler Kriterien eine noch größere Rolle zu spielen.

4.6. Erörterung

Bei der Erörterung setzt man sich schriftlich mit einer Behauptung auseinander. „Dabei muss ein gedanklicher Zusammenhang erkennbar sein. Die Schreiberin/ der Schreiber gibt einen gedanklichen Zusammenhang entweder wieder oder stellt ihn her.“¹⁴⁵ Die Erörterung ist eine argumentative Textsorte, bei der die Produzentin oder der Produzent Stellung zu einem bestimmten vorgegebenen Thema bezieht. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Varianten. Bei einer freien Erörterung ist nur das Thema angegeben, etwa ein Schlagwort oder ein Zitat, das argumentierend behandelt werden soll. Bei einer textbezogenen Erörterung hingegen gibt es einen Sachtext, auf den sich die Erörterung beziehen soll. Des Weiteren kann zwischen zwei Formen der Erörterung unterschieden werden. Eine Pro-und-Contra-Erörterung hat meist eine Entscheidungsfrage als Ausgangspunkt, bei der man sich zu Beginn überlegen muss, ob man dafür oder dagegen ist. Im Anschluss soll die eigene Meinung durch Abwägung klar dargestellt werden. Abgesehen von der Pro-und-Contra-Erörterung gibt es noch die Belegerörterung, bei der eine bestimmte Meinung vorgegeben wird und man diese argumentativ vertreten soll.¹⁴⁶

4.6.1. Merkmale einer Erörterung nach BRINKER

Die Erörterung gehört zu den Appelltexten, da das Ziel meist darin besteht, die Leserin oder den Leser von einer bestimmten Haltung zu überzeugen. Dies soll durch die Argumentation erreicht werden, durch die die Textproduzentin oder der Textproduzent ihre oder seine Meinung so darstellt, dass diese nachvollziehbar ist. Zudem soll diese Textsorte auch immer informieren, ein Thema soll auf vielfältige Weise dargestellt werden und so die Leserin oder dem Leser auch Wissen ver-

¹⁴⁵ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

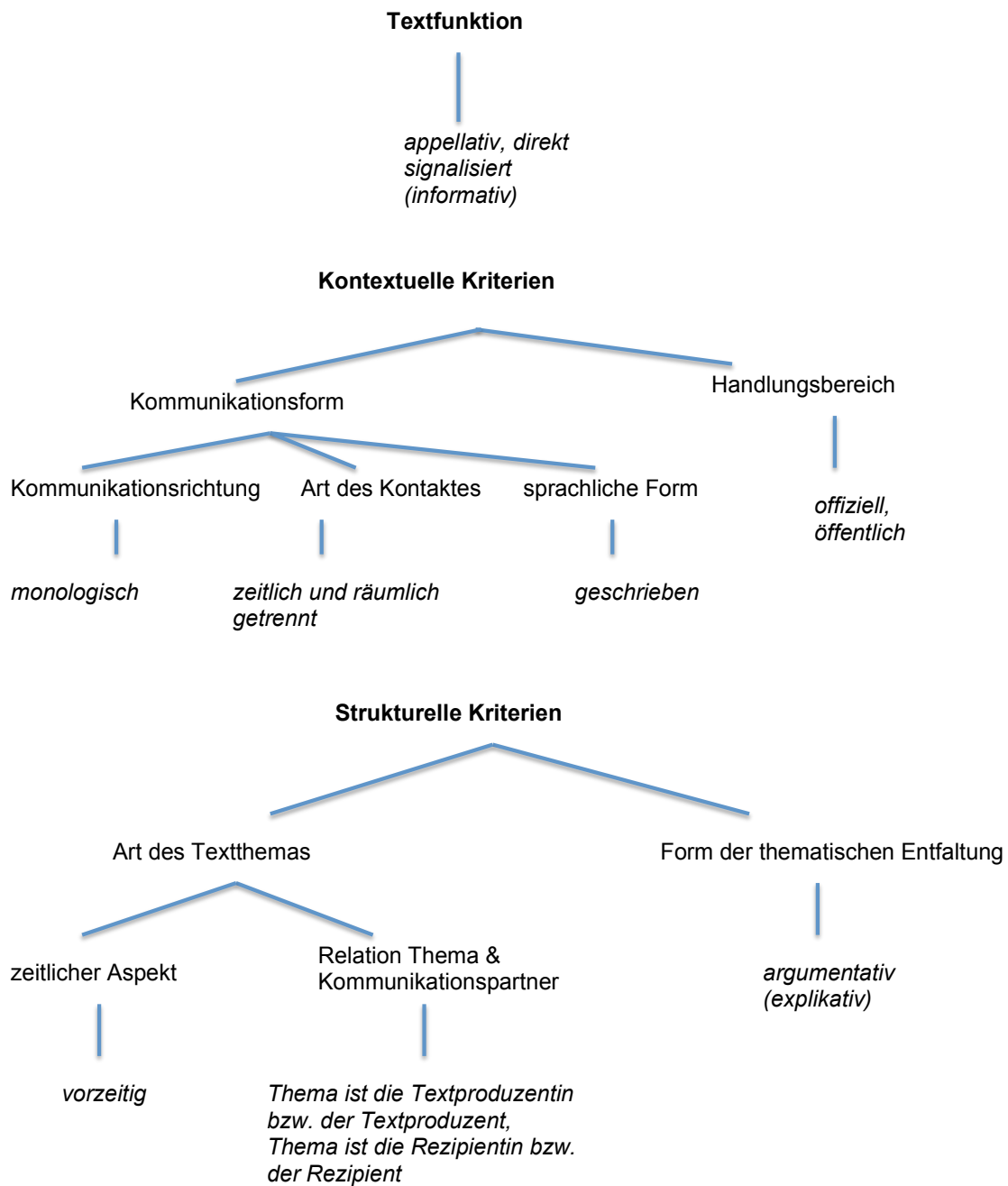
¹⁴⁶ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 38.

mitteln. Die Kommunikationsrichtung ist erneut monologisch, die Art des Kontakts ist wiederum zeitlich und räumlich getrennt, und auch die sprachliche Form ist geschrieben. In Bezug auf den Handlungsbereich lässt sich keine manifeste Variante ableiten, da dies immer abhängig von der Aufgabenstellung ist. Erörterungen können demnach entweder im offiziellen Bereich geortet werden, aber auch der öffentliche Bereich ist denkbar, wenn der Text veröffentlicht wird, was etwa in Zeitungen vorkommen kann.

Die zeitliche Orientierung ist vorzeitig, das Thema ist die Produzentin bzw. der Produzent, da sie oder er die eigene Meinung darstellt und so die Rezipientin bzw. den Rezipienten von dieser Haltung überzeugen will. Dementsprechend kann das Thema auch die Rezipientin bzw. der Rezipient sein, da implizit darauf Bezug genommen wird, dass sie oder er die Meinung übernehmen soll. Die Form der thematischen Entfaltung ist vordergründig argumentativ, zudem kann aber auch eine explikative Themenentfaltung ausgemacht werden. Üblicherweise ist aber die argumentative Themenentfaltung zentral, da meist eine These belegt werden muss, was durch Argumente passiert. Die explikative thematische Entfaltung richtet sich hingegen normalerweise vom Allgemeinen zum Besonderen, was bei Erörterungen eher seltener vorkommt.

Die Realisationsform einer Erörterung ist rational-begründend, aber auch emotiv-bewertend. Teilweise ist eine Erörterung zweifellos deskriptiv-sachbetont, wobei darauf bei dieser argumentativen Textsorte nicht das Augenmerk liegt. Sprachliche Besonderheiten liegen in der Argumentationsstruktur, die klar vorgegeben ist. Dabei werden Thesen aufgestellt, die nach und nach durch Argumente gefestigt werden. Die Argumente sind dazu noch meist durch untergeordnete Argumente belegt. Demnach sind für die Erörterung bestimmte Wendungen üblich, die eine bestimmte These belegen, etwa ‚Wie eine Studie aus dem Jahr XY bestätigt,...‘ oder ‚Nachdem die Situation wie dargestellt ist, schlage ich vor...‘.

4.6.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Erörterung nach BRINKER¹⁴⁷



¹⁴⁷ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.6.3. Merkmale einer Erörterung nach SANDIG

Die Erörterung ist in geschriebener Form, nicht spontan sowie monologisch. Es gibt keine Dialogform, ebenso wenig lässt sich ein räumlicher, zeitlicher oder akustischer Kontakt feststellen. Im Normalfall gibt es keinen einheitlichen sprachlichen Textanfang und auch kein bestimmtes Textende. Der Aufbau hingegen ist ziemlich genau vorgegeben, obwohl dies unter Umständen nicht immer so sein muss. Nachdem allerdings hier die ‚übliche‘ Variante einer Erörterung dargestellt werden soll, wurde der Aufbau als konventionell betrachtet.

Das Thema ist immer vorgegeben, lediglich die Art ist variabel, wie bereits in der allgemeinen Erläuterung beschrieben wurde. Diese Textsorte wird immer in der ersten Person verfasst, auch Imperative kommen durchaus vor, ebenso wie die dritte Person in Form eines unpersönlichen ‚man‘, während die zweite Person meist nicht verwendet wird. Zwar richtet sich eine Erörterung an eine bestimmte Personengruppe, doch diese wird meist nicht direkt angesprochen, sondern Aufforderungen werden üblicherweise im Imperativ formuliert. Die Verwendung der Tempora ist restringent, ökonomische Formen finden sich keine, und auch die Kommunikationspartner sind nicht gleichberechtigt. Das Kriterium der sprachlichen Redundanz gestaltet sich bei der Einteilung etwas schwieriger, da generell am Ende einer Erörterung eine Zusammenfassung der wichtigsten Aspekte zu finden ist. Diese ist natürlich redundant, wenngleich es eine zusammenfassende Schlussbemerkung nicht bei jeder Erörterung gibt. Außerdem lassen sich sprachliche Mittel finden, die die Textkonstitution bestimmen.

gesp	spont	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	-	-	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	-	±	±	+	-	±	+	-

4.6.4. Kompetenzen bei einer Erörterung

Die Erörterung fördert vor allem die Argumentationskompetenz, da hier die eigene Meinung klar dargestellt und begründet werden soll. Auch die Analyse-kompetenz kommt zum Tragen, wenn auch auf eine etwas andere Art. Das Thema, zu dem die Erörterung geschrieben werden soll, sollte im besten Fall von unterschiedlichen Seiten beleuchtet, also ‚analysiert‘ werden, des Weiteren sollen die formulierten Argumente auch Gegenargumente beinhalten, die entkräftet werden können. Dabei scheint auch die Interpretationskompetenz eine Rolle zu spielen, die Produzentin bzw. der Produzent sollte sich in die Gegenposition ‚hineindenken‘ und Überlegungen anstellen, wie andere Personen die Situation betrachten und beurteilen könnten. Abhängig vom Thema kann hier auch Sachwissen erforderlich sein. Bei der Erörterung sind die Textkompetenz und die Textsortenkompetenz grundlegend. Die Textproduzentinnen und Textproduzenten sollen dazu fähig sein, ihre Argumentation so aufzubauen, dass sie schlüssig und nachvollziehbar ist.

Im Textsortenkatalog des BIFIE werden bei der Erörterung die Sach- und Leserorientierung hervorgehoben. Des Weiteren wird das Argumentieren erwähnt, wenn auch nicht in Hinblick auf die Argumentationskompetenz.¹⁴⁸

¹⁴⁸ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.7. Kommentar

Ein Kommentar ist ein „subjektiver, wertender Text, in dem die persönliche Meinung der Schreiberin/ des Schreibers zu einem Thema geäußert wird, das entweder allgemein bekannt ist oder in einem Medium/Zeitungsbericht behandelt wurde“¹⁴⁹. Der Kommentar ist eine journalistische Textsorte, in der die eigene Meinung dargestellt bzw. betont werden soll. Die Textproduzentin bzw. der Textproduzent gibt also die eigene Meinung zu einem bestimmten – meist aktuellen – Thema kund und zielt darauf ab, die Einstellung der Rezipientin oder des Rezipienten zu verändern bzw. je nach Thema zu bestärken. Dabei wird zwar vorausgesetzt, dass die Leserinnen und Leser bereits ein gewisses Vorwissen zum Thema mitbringen, dennoch ist es erforderlich, die Sachlage kurz und prägnant darzustellen.¹⁵⁰

4.7.1. Merkmale eines Kommentars nach BRINKER

Der Kommentar gehört zu den Appelltexten. Wie bereits zuvor erwähnt, ist das Ziel dieser Textsorte, die Rezipientin bzw. den Rezipienten von der eigenen Meinung zu überzeugen. Gleichzeitig soll der Kommentar auch informieren, wenngleich diese Funktion deutlich weniger zentral ist als die appellative. Die Kommunikationsrichtung ist monologisch, die Art des Kontaktes ist zeitlich und räumlich getrennt, die sprachliche Form ist geschrieben. Der Handlungsbereich ist meist öffentlich, da sich Kommentare hauptsächlich in den Printmedien finden. Dennoch – so wie bei der neuen standardisierten Reifeprüfung – kann der Handlungsbereich auch ‚nur‘ offiziell sein.

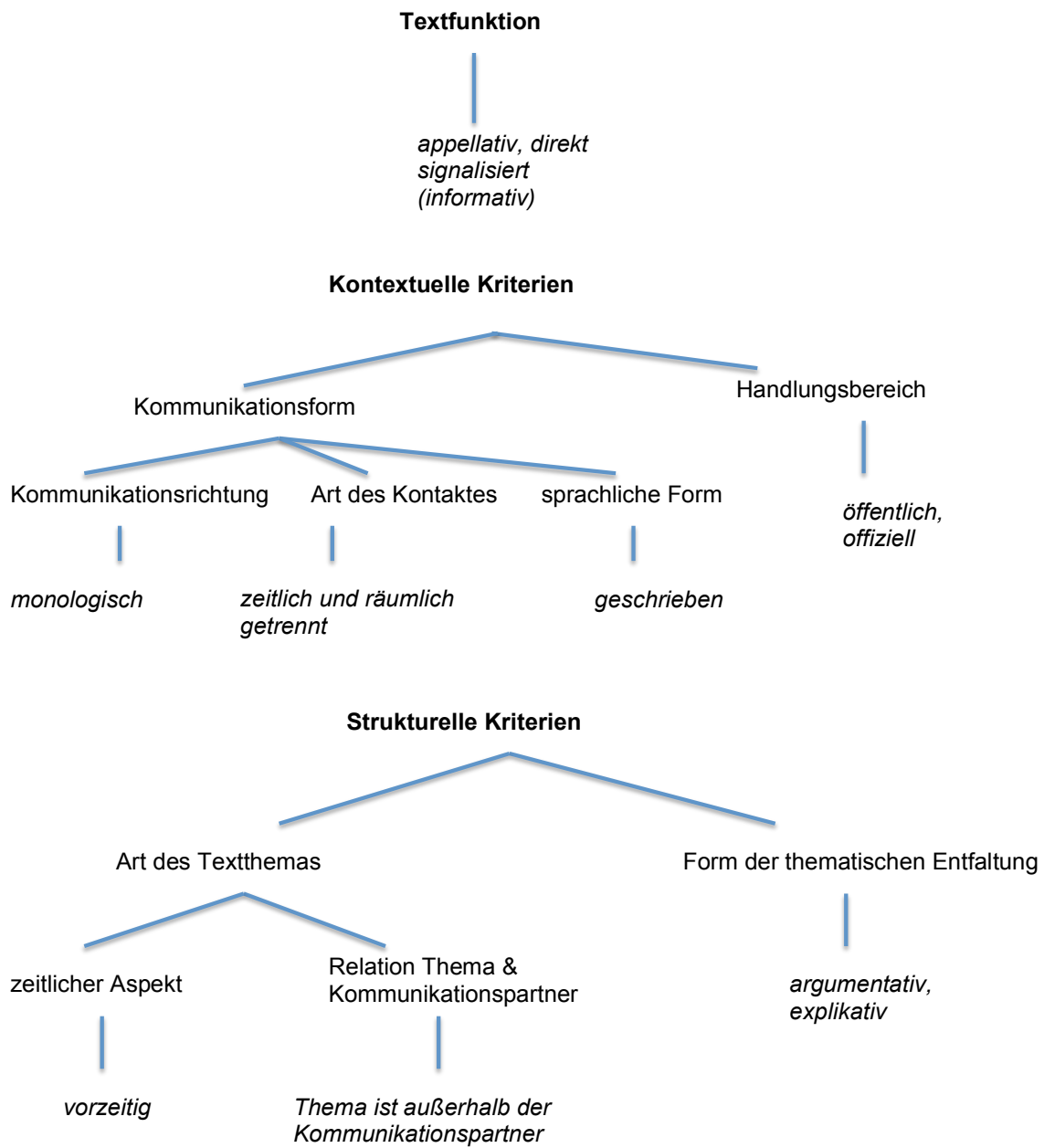
¹⁴⁹ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf
(15.6.2014)

¹⁵⁰ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 44.

Die Art des Textthemas ist nach der temporalen Orientierung vorzeitig, die Produzentin bzw. der Produzent nimmt Bezug auf einen zuvor geschriebenen Text. Das Thema bezüglich der lokalen Orientierung ist außerhalb der Kommunikationspartner. Dennoch lassen sich hier die beiden anderen Varianten anführen, das Thema könnte ebenso die Rezipientin bzw. Rezipient sein, da sie oder er die Meinung der Verfasserin oder des Verfassers übernehmen soll. Gleichzeitig kann das Thema aber auch die Produzentin bzw. der Produzent sein, da sie oder er die eigene Meinung darstellt. Die Themenentfaltung ist bei einem Kommentar vor allem argumentativ, doch auch die explikative Themenentfaltung kann nicht außer Acht gelassen werden, da die Anordnung der Argumente bei dieser Textsorte nicht genau vorgegeben ist und demnach beide Richtungen möglich sind.

Die Realisationsform ist vor allem meinungsbetont und wertend. Sprachliche Charakteristika des Kommentars können hier nicht global dargestellt werden, da zuvor einige Unterschiede zwischen einem Kommentar in einem Printmedium oder im Internet und dem bei der neuen standardisierten Reifeprüfung dargestellt werden müssen. Im öffentlichen Bereich ist es demnach meist so, dass ein Kommentar ‚in einem Guss‘ verfasst wird, es gibt üblicherweise keine oder nur wenige Absätze, keine so klare Struktur und auch weniger klar definierte Argumentationsschemata. Bei der neuen standardisierten Reifeprüfung ist die Struktur hingegen vorgegeben, es müssen Absätze gemacht werden, auch Sinnabschnitte sollen gekennzeichnet sein, was bei einem ‚öffentlichen‘ Kommentar meist nicht der Fall ist. In Bezug auf die Sprache ist der Kommentar sehr unterschiedlich, abhängig vom Thema. Dementsprechend können sehr viele Fachtermini vorkommen, teilweise sind aber auch Kommentare ohne starken Fachbezug zu finden. Eine genaue Einteilung bzw. Zuordnung scheint hier nicht möglich und auch nicht unbedingt sinnvoll.

4.7.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines Kommentars nach BRINKER¹⁵¹



¹⁵¹ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.7.3. Merkmale eines Kommentars nach SANDIG

Der Kommentar ist eine geschriebene Textsorte, die nicht spontan erfolgt und monologisch ist. Es gibt keine Dialogform und auch keinen räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt. Nachdem es sich hier um eine journalistische Textsorte handelt, gibt es verhältnismäßig wenige Vorgaben im Vergleich zu nicht-journalistischen Textsorten. Dies spiegelt sich bei dem nicht konventionellen Aufbau wider, ebenso finden sich bei Kommentaren keine typischen Anfänge oder Formulierungen für das Textende. Das Thema hingegen ist meist sehr klar vorgegeben.

Da es sich um einen Appelltext handelt, in dem die eigene Meinung wiedergegeben wird, wird der Kommentar in der ersten Person geschrieben. Die Verwendung von Imperativen ist nicht obligatorisch, wenngleich Aufforderungen hin und wieder vorkommen können. Die Zeiten werden restringent verwendet. Öko-nomische Formen wie Abkürzungen werden durchaus verwendet, dies liegt wohl auch darin begründet, dass Kommentare häufig nur eine bestimmte Zeichenanzahl haben dürfen, da in den Printmedien nur begrenzt Platz ist. Redundante Formulierungen sind untypisch, auch sprachliche Mittel, die die Textkonstitution bestimmen, lassen sich nicht ausmachen. Das Verhältnis der Kommunikationspartner ist nicht gleichberechtigt.

gesp	spont	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	-	-	±	+	±	-	-	-

4.7.4. Kompetenzen bei einem Kommentar

Der Kommentar erfordert vor allem die Argumentationskompetenz. Zentrale Aufgabe ist es bei dieser Textsorte, die eigene Meinung auf den Punkt zu bringen, diese schlüssig zu argumentieren und im Text einen appellativen Charakter zu erzeugen. Meist ist eine gewisse Sachkompetenz notwendig, um zu dem vorgegebenen Thema adäquat Stellung beziehen zu können. Der Kommentar gehört, wie schon zuvor erwähnt, zu den journalistischen Textsorten, wodurch sich einige andere Anforderungen ergeben als bei den anderen hier untersuchten Textsorten. Ziel ist es, die Rezipientinnen und Rezipienten von der eigenen Haltung zu überzeugen, daher braucht die Produzentin bzw. der Produzent auch ein sprachliches Geschick, um diese Meinungsübernahme zu fördern. Implizit ist dabei auch die Sprachreflexionskompetenz wichtig, die sich hier allerdings nur auf den produzierten Text bezieht. Es ist also notwendig, den Kommentar so zu formulieren, dass er zugleich appellativ und gut argumentiert ist. Das hier erforderliche sprachliche Geschick scheint eine der wesentlichen Kompetenzen zu sein, die beim Kommentar gefördert werden, auch wenn dieses nicht explizit bei den Kompetenzen angeführt ist.

Im Textsortenkatalog des BIFIE werden beim Kommentar erneut die Sach- und Leserorientierung angeführt, hier wird erneut erwähnt, dass das Argumentieren und Bewerten wichtig sei.¹⁵²

¹⁵² Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.8. Offener Brief

Der offene Brief ist eine „Aufforderung an konkrete Empfänger zur Stellungnahme [...] Der dabei behandelte Sachverhalt nimmt zum jeweiligen Zeitpunkt [...] einen prominenten Platz ein.“¹⁵³ Den offenen Brief zeichnet besonders der Handlungsbereich aus, da er sich an die Öffentlichkeit richtet. Dementsprechend ist auch das Thema, zu dem geschrieben wird, meist eines, das für eine große Anzahl von Personen von Bedeutung ist. In einem offenen Brief wird stets auf einen zuvor veröffentlichten Text reagiert, man beruft sich daher immer auf einen Ausgangstext. Dabei geht es darum, auf die Argumente im Ausgangstext zu reagieren, die zu bewerten und eigene Argumente bzw. Gegenargumente zu finden.¹⁵⁴

4.8.1. Merkmale eines offenen Briefes nach BRINKER

Der offene Brief richtet sich immer an bestimmte Personen und soll dazu bewegen, eine bestimmte Haltung oder Meinung zu übernehmen, daher ist er den Appelltexten zuzuordnen. Gleichzeitig könnte hier auch die Kontaktfunktion Beachtung finden, da der offene Brief immer eine direkte Adressatin bzw. einen direkten Adressaten hat, die oder der dazu aufgefordert wird, Kontakt mit der Verfasserin bzw. mit dem Verfasser aufzunehmen. Die Kommunikationsrichtung ist monologisch, wenngleich ein offener Brief bzw. Briefe im Allgemeinen darauf ausgerichtet sind, eine Antwort zu erhalten. In diesem Sinne findet sich eine gewisse dialogische Form, etwa in Form von Fragen oder ähnlichem. Dennoch ist die Kommunikationsrichtung in dieser Analyse als klar monologisch zu sehen, da es hier um einen einzigen offenen Brief geht und keine Antwort vorliegt. Die Art des Kontaktes ist zeitlich und räumlich getrennt, die sprachliche Form ist geschrieben. Der Handlungsbereich ist, wie schon

¹⁵³ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

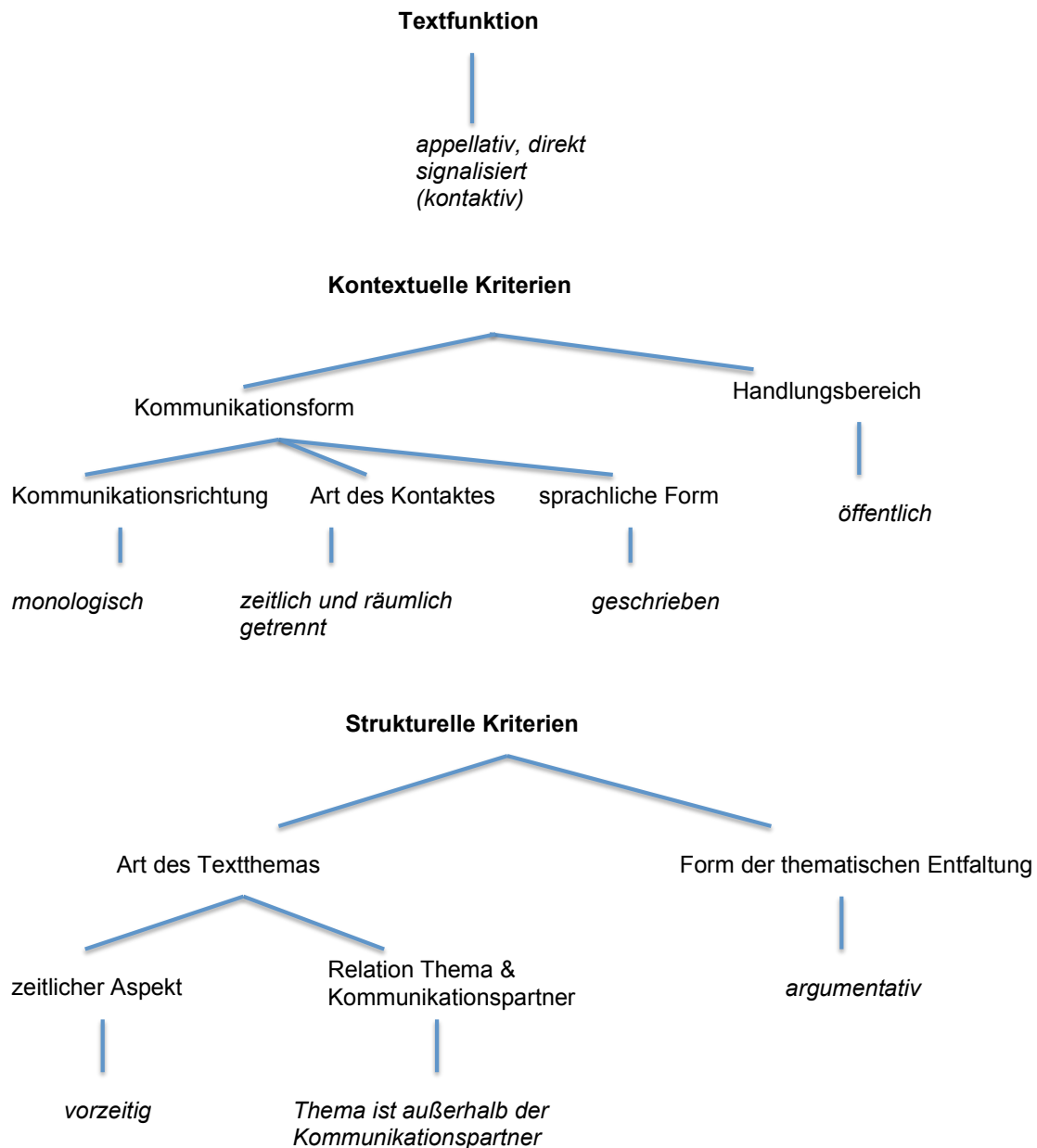
¹⁵⁴ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 57.

zuvor erwähnt, öffentlich, da offene Briefe immer an Zeitungen oder ähnliches, also an eine breite Öffentlichkeit gerichtet sind.

Die temporale Orientierung ist vorzeitig, auch hier wird Bezug auf einen bestimmten Ausgangstext genommen, der bereits veröffentlicht wurde. Das Thema ist außerhalb der Kommunikationspartner, da es um ein bestimmtes Thema geht, zu dem sich beide Seiten äußern. Kennzeichnend für einen offenen Brief ist die argumentative Themenentfaltung.

Die Realisationsform ist meinungsbetont und wertend. In Bezug auf sprachliche Charakteristika lassen sich einige Besonderheiten finden, viele davon gelten aber für die Textsorte ‚Brief‘ generell. Zum einen gibt es eine klare Form, es gibt einen Briefkopf, Ort und Datum sind festgehalten, ebenso findet sich ein ‚Betreff‘, in dem das Thema bereits kurz genannt wird, außerdem gibt es eine meist sehr förmliche Anrede sowie Schlussfloskeln und die Unterschrift der Verfasserin bzw. des Verfassers.

4.8.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines offenen Briefes nach BRINKER¹⁵⁵



¹⁵⁵ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.8.3. Merkmale eines offenen Briefes nach SANDIG

Ein offener Brief unterscheidet sich hinsichtlich der hier untersuchten Merkmale nicht von einem Leserbrief, weshalb nur hier eine ausführliche Darstellung erfolgt. Beim offenen Brief handelt es sich um eine geschriebene, nicht spontane monologische Textsorte, bei dem durchaus eine dialogische Form merklich ist. Es gibt keinen räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt. Textanfang und Textende sind klar strukturiert, wie es bei jeder Briefform der Fall ist. Auch Aufbau und Thema sind bei dieser Textsorte festgelegt.

Die Formulierung erfolgt in der ersten Person, da die eigene Meinung wiedergegeben wird. Auch die direkte Anrede an die Rezipientin oder den Rezipienten ist typisch, dies erfolgt in der zweiten Person. Der Imperativ kann verwendet werden, wobei das stark vom Thema abhängt, wodurch hier keine eindeutige Einteilung möglich ist. Die Verwendung der Tempora ist restringent, meist wird nur das Präsens verwendet, doch natürlich sind auch Rückblicke im Präteritum üblich. Je nach Thema können auch ökonomische Formen verwendet werden, obligatorisch sind diese allerdings bei der Anrede wie zum Beispiel ‚Sehr geehrter Herr **Dr.** XY‘. In Bezug auf die sprachliche Redundanz kann keine klare Zuteilung erfolgen, da dieses Kriterium stark vom Thema aber auch von der Textproduzentin bzw. dem Textproduzenten abhängig ist. Die Textkonstitution eines Briefes wird durch sprachliche Mittel bestimmt, die Kommunikationspartner sind allerdings meist nicht gleichberechtigt, da Briefe nur von einer Person ausgehen. Zwar sind sie für eine bestimmte Person formuliert, doch beim Verfassen eines Briefes kann keine Gleichberechtigung bestehen.

gesp	spon	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	+	-	-	-	+	+	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	+	-	±	+	+	±	+	-

4.8.4. Kompetenzen bei einem offenen Brief

Der offene Brief fördert viele unterschiedliche Kompetenzen, vor allem aber die Argumentationskompetenz. Die Produzentin bzw. der Produzent hat die Aufgabe, die eigene Meinung klar darzustellen und diese durch schlüssige Argumente zu untermauern. Der appellative Charakter dieser Textsorte ist ein wesentliches Ziel, das nur erreicht werden kann, wenn schlüssig und überzeugend formuliert wird.

Auch die Lesekompetenz ist beim offenen Brief wesentlich, da der Bezug zum Ausgangstext so hergestellt werden soll, dass neben der eigenen Position auch die der Autorin bzw. des Autors der Vorlage offensichtlich wird. Abhängig vom jeweiligen Thema kann auch Sachwissen erforderlich sein. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es sich um ein Problem handelt, bei dem unterschiedliche Positionen bedacht werden müssen, um eine schlüssige Argumentation formulieren zu können. So wird beispielsweise bei politischen Themen meist nicht nur auf die Autorin bzw. den Autor des Textes Bezug genommen, sondern es werden auch andere politische Meinungen oder Sachwissen über bestimmte Themen angesprochen, um Gegenargumente abzuwehren.

Besonders wichtig ist bei einem offenen Brief die Beachtung der Zielgruppe, an die sich der Text richten soll. Diese muss stets mitgedacht werden, um sicherzustellen, dass die eigene Meinung bestmöglich dargestellt wird und die Zielgruppe diese nachvollziehen kann. Nur so können die Argumente zielgerichtet formuliert werden und der Sinn des Textes erfüllt werden.

Des Weiteren ist ein explizites Textsortenwissen zentral, da ein Brief immer einer bestimmten Form bedarf, die zuvor klar sein muss. Das BIFIE erwähnt hier wiederum die Leser- und Sachorientierung, auch beim offenen Brief handelt es sich um eine argumentative Textsorte, bei der die eigene Meinung dargestellt werden soll.¹⁵⁶

¹⁵⁶ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.9. Leserbrief

Der Leserbrief ist eine „Form der öffentlichen Meinungsäußerung einer Leserin/ eines Lesers eines (Print-)Mediums in schriftlicher Form zu einer darin in einem Artikel oder Leserbrief veröffentlichten Meinung oder Darstellung“¹⁵⁷. Der Leserbrief ähnelt stark dem offenen Brief, er ist gewissermaßen eine Variante des offenen Briefes. Auch hier richtet sich die Produzentin bzw. der Produzent an die Redaktion einer Zeitung, ebenso wie beim offenen Brief ist auch hier der Handlungsbereich öffentlich.¹⁵⁸ Der grundlegende Unterschied liegt aber darin, dass es in den meisten Zeitungen, Zeitschriften etc. eine eigene Rubrik für Leserbriefe gibt.¹⁵⁹

4.9.1. Merkmale eines Leserbriefes nach BRINKER

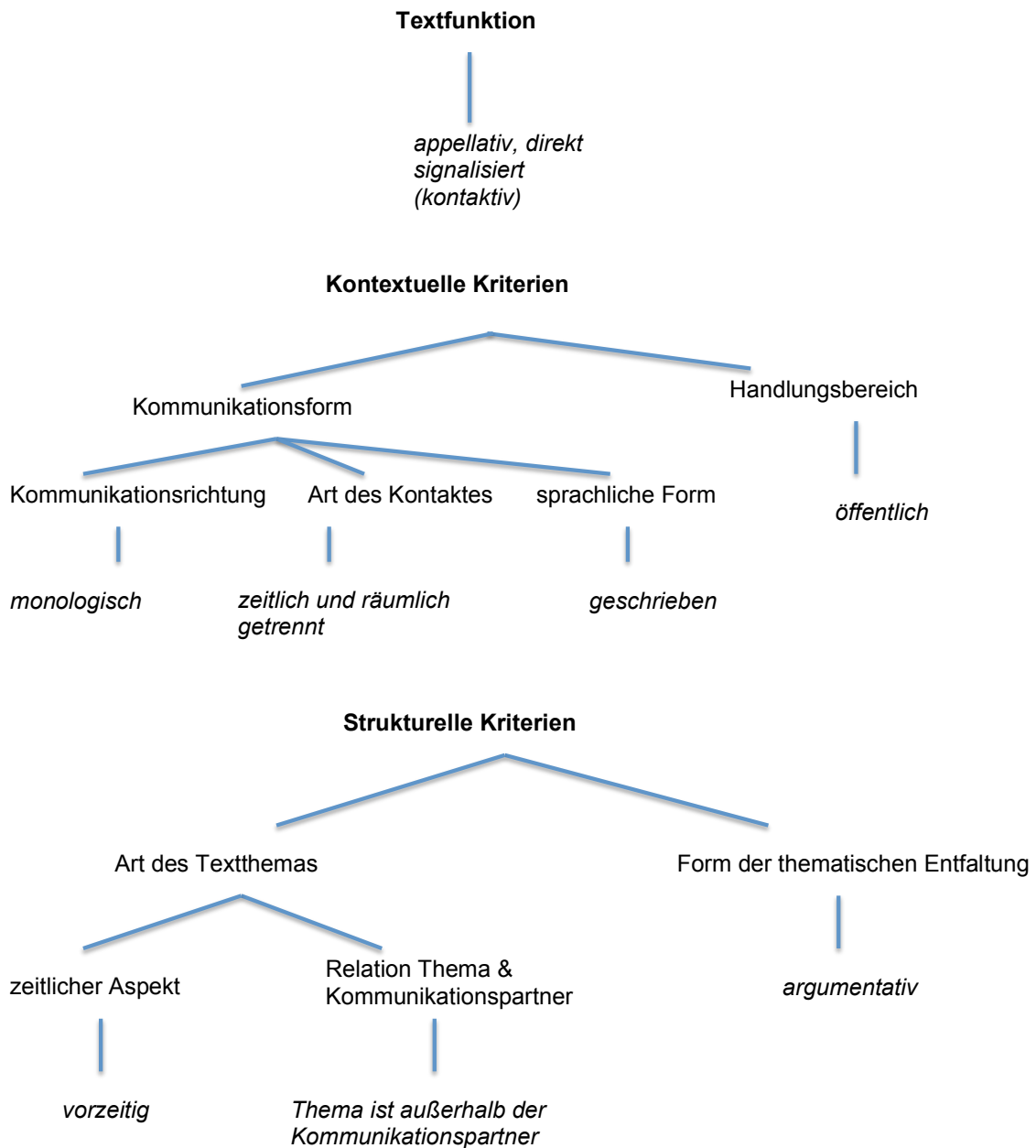
Da keine wesentlichen Unterschiede aus sprachwissenschaftlicher Sicht in der Analyse feststellbar sind, wie bei der Unterscheidung von Analyse und Interpretation lyrischer bzw. epischer Texte, soll im Folgenden für die Vollständigkeit die schematische Darstellung gezeigt werden, die der des offenen Briefes entspricht. Für die ausführliche Erläuterung wird zu 4.1.7.1. verwiesen.

¹⁵⁷ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹⁵⁸ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 62.

¹⁵⁹ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 57.

4.9.2. Schematische Darstellung der Merkmale eines Leserbriefes nach BRINKER¹⁶⁰



¹⁶⁰ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.9.3. Merkmale eines Leserbriefes nach SANDIG

Wie bereits oben beschrieben, gibt es keine Unterschiede zwischen den Merkmalen eines offenen Briefes bzw. eines Leserbriefes, weshalb hier lediglich auf die vorigen Ausführungen verwiesen wird. Siehe 4.1.7.3.

gesp	spn	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	+	+	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	+	-	±	+	±	±	+	+

4.9.4. Kompetenzen bei einem Leserbrief

Die Kompetenzen eines Leserbriefs unterscheiden sich nicht maßgeblich von denen eines offenen Briefes, weshalb hier erneut auf die Ausführungen in 4.1.7.4. verwiesen werden soll.

4.10. Empfehlung

Eine Empfehlung ist die „Befundung einer Sachfrage/Analyse von Texten mit anschließenden Schlussfolgerungen und argumentativer Bewertung“¹⁶¹. Die Empfehlung gilt als eine der herausforderndsten Textsorten. Dies liegt vor allem daran, dass man zugleich analysieren, argumentieren, interpretieren und bewerten muss. Zudem gibt es relativ große Unterschiede in Bezug auf die Aufgabenstellung. Teilweise wird vor allem eine genaue Analyse verlangt, andere Aufgabenstellungen richten sich eher nach der Argumentation der eigenen Meinung. Meist geht es darum, einen Text auszuwählen, der empfohlen werden soll. Daher muss sowohl der Ausgangstext verstanden werden, aber auch die eigene Argumentation muss schlüssig und nachvollziehbar sein.¹⁶²

4.10.1. Merkmale einer Empfehlung nach BRINKER

Die Empfehlung gehört eindeutig zu den Appelltexten, da das Ziel der Textsorte ist, andere Personen von der eigenen Einstellung zu überzeugen. Zudem könnte die Empfehlung auch den Informationstexten zugeschrieben werden, da die Leserin oder der Leser Informationen zum Ausgangstext erhält. Diese Einteilung scheint aber weniger passend, da die Informationen, die hier weitergegeben werden, relativ subjektiv sind. Im Hintergrund steht immer die Meinung, die vertreten werden soll, wodurch eine objektive Information eher nicht möglich ist. Bei den kontextuellen Kriterien lässt sich die Empfehlung relativ leicht zuteilen. Die Kommunikationsrichtung ist monologisch, die Art des Kontaktes ist zeitlich und räumlich getrennt, die sprachliche Form ist geschrieben. Der Handlungsbereich ist öffentlich, da Empfehlungen für gewöhnlich in Zeitschriften oder Zeitungen veröffentlicht werden.

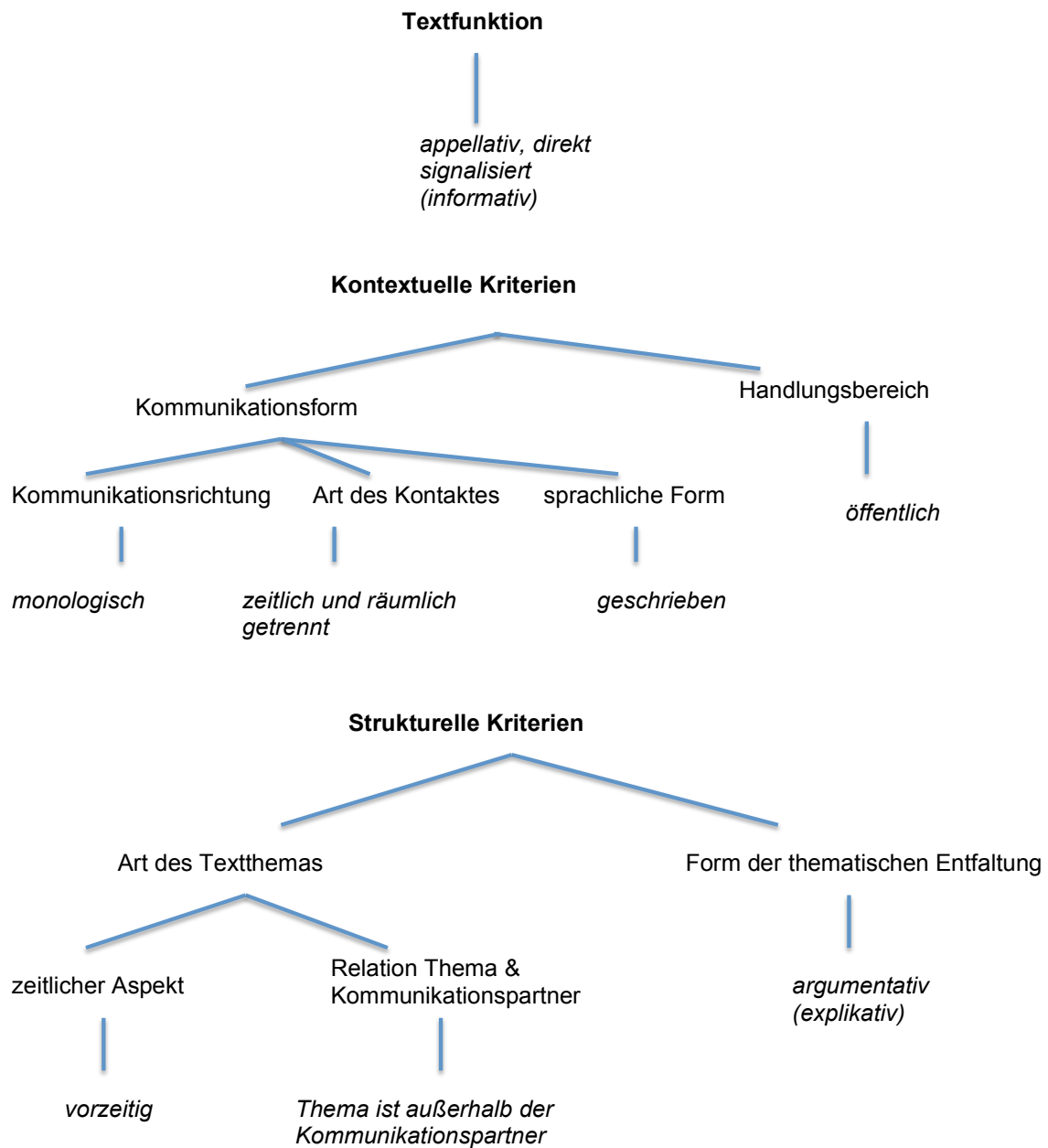
¹⁶¹ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹⁶² Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 67.

Die strukturellen Kriterien hingegen lassen sich nicht ganz so eindeutig definieren. Das Thema verhält sich zum Kommunikationszeitpunkt vorzeitig, da auch hier ein Ausgangstext die Grundlage bildet, der zuvor veröffentlicht wurde. Das Textthema ist meist die Textproduzentin bzw. der Textproduzent, da sie oder er die eigene Meinung zum Ausdruck bringt. Nachdem es aber um ein bestimmtes Thema geht, auf das stets Bezug genommen wird, ist das Textthema üblicherweise außerhalb der Kommunikationspartner. Dies scheint die ‚richtigere‘ Zuteilung zu sein, wenngleich auch die erste Erläuterung nicht außer Acht gelassen werden sollte. Die thematische Entfaltung ist bei der Empfehlung argumentativ, wobei auch hier, wie bei fast allen hier behandelten argumentativen Textsorten, die explikative Themenentfaltung durchaus passend wäre. Dies hängt, wie auch schon bei den anderen argumentativen Texten beschrieben, von der Art der Argumentation ab. Bei der Empfehlung ist es nicht unbedingt erforderlich, linear zu argumentieren, es werden nicht bei allen Argumenten auch untergeordnete Argumente nötig sein.

Die Realisationsform ist meinungsbetont, aber auch emotiv-bewertend. Die Wertung, die bei einer Empfehlung vorgenommen wird, ist ein wesentliches Merkmal. Die sprachlichen Charakteristika einer Empfehlung sind durchaus variabel, gleichbleibend ist der notwendige schlüssige Aufbau.

4.10.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Empfehlung nach BRINKER¹⁶³



¹⁶³ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.10.3. Merkmale einer Empfehlung nach SANDIG

Die Empfehlung ist eine geschriebene, monologische Textsorte, die nicht spontan verfasst wird. Es gibt keine Dialogform und auch keinen räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt. Textanfang und Textende können bestimmte sprachliche Besonderheiten aufweisen, dies ist aber nicht unbedingt obligatorisch und hängt vor allem von der Aufgabenstellung ab.

Der Aufbau sowie das Thema sind genau vorgegeben. Die Empfehlung wird in der ersten Person formuliert, da hier die eigene Meinung wiedergegeben werden soll. Die zweite Person wird normalerweise nicht verwendet, wobei die dritte Person oder der Imperativ durchaus vorkommen können. Die Verwendung der Tempora ist restringent, ökonomische Formen können verwendet werden, wobei dies nicht unbedingt der ‚Normalfall‘ ist. Häufig kommen Abkürzungen jedoch zum Einsatz, wenn es beispielsweise um eine Buchempfehlung geht und der Titel, der meist oft genannt wird, abgekürzt wird, nachdem er zu Beginn ein Mal in vollständiger Form vorkam. Sprachliche Redundanz ist bei Empfehlungen eher nicht erwünscht, da es hier um eine klare Stellungnahme geht. Die Textkonstitution wird von sprachlichen Mitteln bestimmt, diese beziehen sich hier vor allem auf argumentative oder appellative Formulierungen. Die Kommunikationspartner sind nicht gleichberechtigt.

gesp	spn	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
-	-	+	-	-	-	-	±	±	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	-	±	±	+	±	-	+	-

4.10.4. Kompetenzen bei einer Empfehlung

Die Empfehlung fördert vor allem die Argumentationskompetenz, da die Produzentin bzw. der Produzent zu Beginn eine Entscheidung treffen muss, zu welchem Buch/ Film etc. er Stellung bezieht. Diese Wahl muss im Folgenden argumentiert werden, wobei stets ein Bezug zum Gewählten hergestellt werden soll. Wichtig ist dabei außerdem, das Buch/ den Film etc. so zu bewerten und zu beurteilen, dass evident wird, weshalb dafür eine Empfehlung ausgesprochen wird. Dennoch darf auch das ‚nicht-gewählte‘ Werk nicht außer Acht gelassen werden, da zumindest kurz angeführt werden sollte, weshalb dieses weniger empfehlenswert ist bzw. nach Ansicht der Autorin bzw. des Autors scheint. Diese Argumentation erfordert zudem einiges an sprachlichem Geschick, ebenso ist auch ein gewisses Maß an Analyse- und Interpretationskompetenz erforderlich, um die vorliegenden Bücher/ Filme etc. darstellen zu können. Außerdem ist ein Textsortenwissen erforderlich, um eine Empfehlung nach den geforderten Kriterien verfassen zu können.

Im Textsortenkatalog des BIFIE werden erneut die Leser- und Sachorientierung angeführt, die näheren Bestimmungen unterscheiden sich nicht von denen der anderen argumentativen Texte.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

4.11. Meinungsrede

Eine Meinungsrede ist ein „gegliedertes Redemanuskript/ [bzw. die] Druckfassung einer Rede“¹⁶⁵. Die Meinungsrede unterscheidet sich grundlegend von den anderen hier analysierten Textsorten, da diese nur die textliche Grundlage für einen mündlichen Vortrag bildet. Die Rednerin oder der Redner formuliert ihre oder seine Meinung zu einem bestimmten Thema, das durch Argumente gestützt wird. Auch die Adressatinnen und Adressaten sind hier sehr klar definiert, da meist in der Aufgabenstellung erläutert wird, an wen sich die Rede richten soll.¹⁶⁶

4.11.1. Merkmale einer Meinungsrede nach BRINKER

Die Meinungsrede gehört zu den Appelltexten, sie soll die Zuhörerinnen und Zuhörer von einem bestimmten Standpunkt überzeugen, gleichzeitig aber auch informieren. Auch hier scheint, wie zuvor bei der Empfehlung, die Appellfunktion vordergründig zu sein, da es primär darum geht, die eigene Meinung auszudrücken, wodurch eine objektive Information schwierig wird. Die Kommunikationsrichtung ist monologisch, da die Rezipientinnen und Rezipienten während der Meinungsrede nicht zu Wort kommen. Dennoch ist eine dialogische Form spürbar, da sich die Rede an eine bestimmte Personengruppe richtet und diese sich womöglich im Anschluss auch äußern kann. Die Art des Kontaktes ist schwierig einzuordnen, da es hier eigentlich um die schriftliche Grundlage geht. Dementsprechend ist die Art des Kontaktes zeitlich und räumlich getrennt, die tatsächliche Rede hingegen findet vor Publikum statt, diese ist also zeitlich und räumlich unmittelbar. Die sprachliche Form ist zunächst geschrieben, wenngleich auch hier die gesprochene Form spürbar ist, da dies das ‚Endziel‘ dieser Textsorte ist. Der Handlungsbereich ist durchaus variabel,

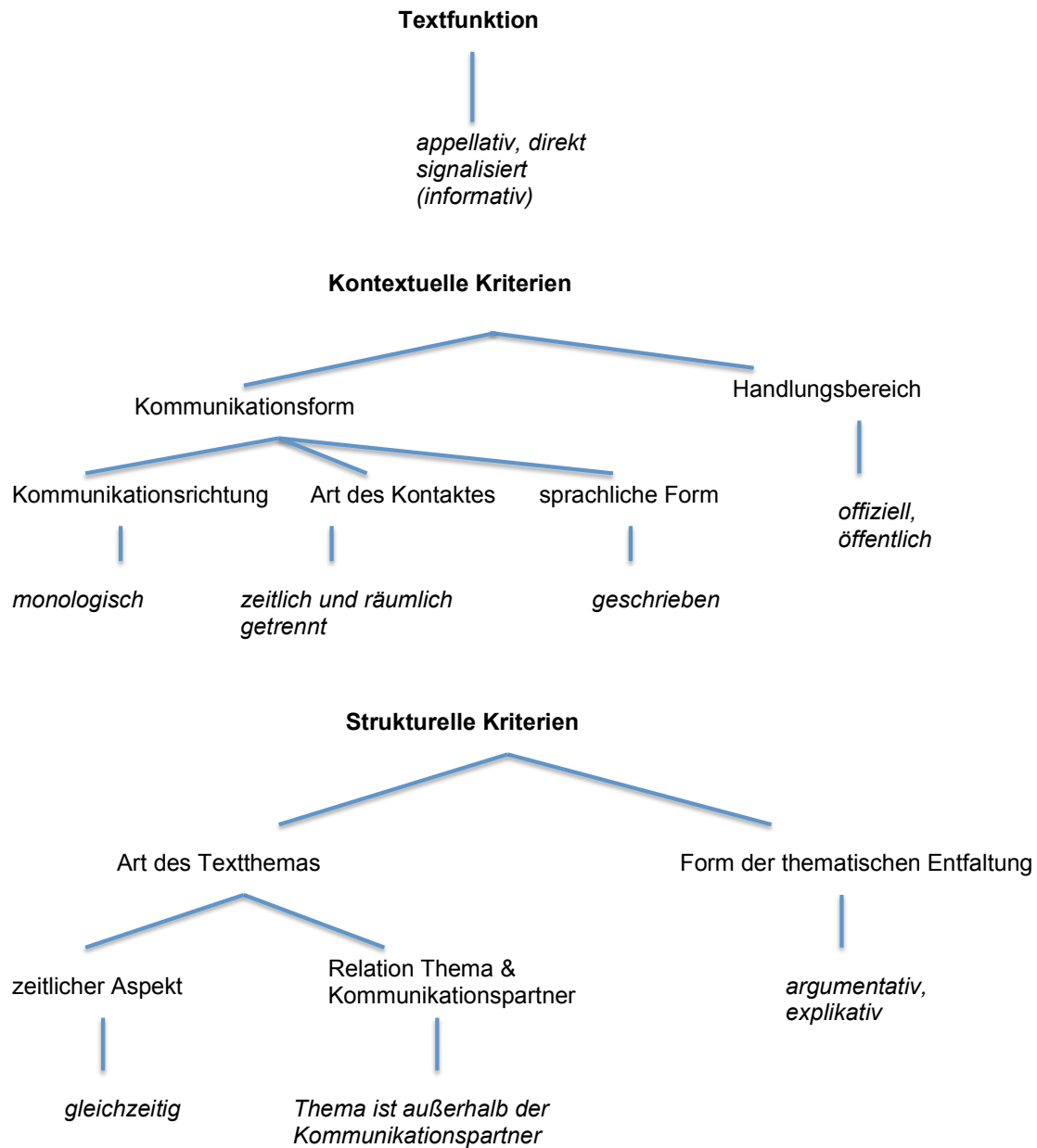
¹⁶⁵ https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

¹⁶⁶ Vgl. RAINER / RAINER / SCHACHERREITER (2013), S. 71.

dies ist stark abhängig von der Aufgabenstellung. Meist finden Meinungsreden im offiziellen Bereich statt, manchmal werden diese aber auch veröffentlicht, wie es etwa bei Reden von Politikern der Fall ist.

Das Thema verhält sich zum Kommunikationszeitpunkt gleichzeitig, wobei der Text im Vorfeld verfasst wird, es trägt also durchaus auch einen nachzeitigen Charakter, da man sich für gewöhnlich auf etwas bezieht, das erst in der Zukunft vorgetragen werden soll. Das Textthema liegt außerhalb der Kommunikationspartner. Die Art der thematischen Entfaltung ist meist explikativer Natur, es ist aber auch eine argumentative Themenentfaltung möglich. Sprachliche Charakteristika sind hier besonders auffällig, da bei Meinungsreden häufig rhetorische Stilmittel eingebaut werden, um so die eigene Meinung besser darzustellen. Zudem finden sich häufiger kurze Hauptsätze, auch die Sprache ist meist weniger komplex. Die textuelle Grundlage, auf die sich diese Analyse hier bezieht, enthält noch keinerlei non-verbalen Elemente, bei der Rede an sich kommt dies hinzu.

4.11.2. Schematische Darstellung der Merkmale einer Meinungsrede nach BRINKER¹⁶⁷



¹⁶⁷ Vgl. PATOCKA (2014), S. 110.

4.11.3. Merkmale einer Meinungsrede nach SANDIG

Die Meinungsrede ist eine geschriebene Textsorte, die aber gesprochenen Charakter hat, da die Meinungsrede lediglich die Grundlage für einen anschließenden Vortrag bildet. Sie ist monologisch, es gibt keine Dialogform. Der räumliche, zeitliche und akustische Kontakt ist beim Verfassen der Meinungsrede in schriftlicher Form natürlich nicht gegeben, beim Vortrag allerdings schon. Der Textanfang sowie das Textende sind meist sprachlich besonders, bereits zu Beginn wird die appellative Funktion deutlich, am Ende wird die Grundaussage oft wiederholt. Der Textaufbau und das Thema sind genau vorgegeben.

Die Meinungsrede soll die Einstellung der Person wiedergeben, die den Text produziert, weshalb die Textsorte in der ersten Person formuliert wird. Die zweite Person kann durchaus verwendet werden, da in Reden oder Vorträgen die Zuhörerinnen und Zuhörer häufig direkt angesprochen werden. Die Verwendung der dritten Person ist hingegen unüblich. Imperative sind ein beliebtes sprachliches Mittel bei Meinungsreden, um die Rezipientinnen und Rezipienten dazu aufzufordern, die vorgestellte Haltung zu übernehmen. Die Verwendung der Tempora ist restringent. Ökonomische Formen sind keine zu finden, wobei dies darauf bezogen ist, dass die vorliegende Meinungsrede in ganzen Sätzen ausformuliert ist. Sprachliche Redundanzen sind möglich und werden häufig verwendet, um die eigene Meinung klar darzustellen und zu wiederholen, doch dieses Kriterium ist nicht zwingend notwendig. Die Textkonstitution wird durch sprachliche Mittel bestimmt, etwa durch Aufforderungen, die die appellative Funktion deutlich machen. Die Kommunikationspartner sind nicht gleichberechtigt.

gesp	spon	mono	tdia	rkon	zkon	akon	anfa	ende	aufb
±	-	+	-	-	-	-	+	+	+
them	1per	2per	3per	impe	temp	ökon	redu	nspr	part
+	+	±	-	+	+	-	±	+	±

4.11.4. Kompetenzen bei einer Meinungsrede

Die Meinungsrede fördert vor allem die Argumentationskompetenz, da auch hier, wie schon bei vielen anderen vorliegenden Textsorten, die eigene Haltung zum Ausdruck gebracht werden soll. Dabei ist auch die appellative Form entscheidend, die explizit formuliert werden soll und so die Rezipientinnen und Rezipienten dazu bewegen soll, diese Meinung zu übernehmen.

Diese Textsorte fordert meist auch Sachwissen, da eine klar und schlüssig formulierte Argumentation in dieser Form nur dann Wirkung zeigen kann, wenn ausreichend Bezug zum Thema hergestellt wird und unterschiedliche Aspekte aufgegriffen werden. Das erforderliche Sachwissen bezieht sich zudem auf sprachliche Mittel, die eine Rede ausmachen, etwa Stilfiguren.

Entscheidend ist auch die Sprachreflexionskompetenz, die bei der Meinungsrede wichtig ist. Die Produzentin bzw. der Produzent muss sich stets Gedanken darüber machen, wie die Argumente formuliert sind, gerade auch in Bezug darauf, dass dieser Text für einen mündlichen Vortrag verfasst wird. Daher ist auch das Wissen über den Aufbau dieser Textsorte von großer Bedeutung, ebenso wie das Wissen über die sprachliche Gestaltung. Komplexe Satzgefüge sollten beispielsweise vermieden werden, Imperative hingegen werden häufiger benutzt.

Auch die Kompetenzen bei der Formulierung einer Meinungsrede werden im Textsortenkatalog gleich beschrieben. Die Leser- und Sachorientierung ist zentral, die Produzentin bzw. der Produzent soll die eigene Meinung darstellen, und andere Meinungen kritisieren bzw. bewerten.¹⁶⁸

¹⁶⁸ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf (15.6.2014).

5. Befragung von Deutschlehrerinnen

5.1. Beschreibung der durchgeführten Befragung

Im Zuge dieser Diplomarbeit wurden fünfzehn Deutschlehrerinnen befragt, welche Erfahrungen sie bis jetzt mit ihren Schülerinnen und Schülern bei der Vorbereitung auf die neue standardisierten Reifeprüfung gemacht haben und wie sie die Kompetenzorientierung in der neuen schriftlichen Reifeprüfung sehen und erleben. Die befragten Deutschlehrerinnen unterrichten aktiv an zwei verschiedenen AHS in Wien, eine Schule befindet sich im 7. Wiener Gemeindebezirk, die andere im 23. Bezirk. Dafür wurde ein Fragebogen erstellt und auch persönliche Gespräche geführt, in denen bestimmte Aspekte vertieft besprochen wurden und so die Informationen und unterschiedlichen Zugänge klarer wurden.

Das Hauptaugenmerk bei der Befragung lag auf den Kompetenzen, die bei den einzelnen Textsorten gefordert sind. Des Weiteren sollten die Gewährspersonen beurteilen, inwieweit die Verwendung der Operatoren hilfreich sei, um die Kompetenzen zu überprüfen.

Im Fragebogen wurde zu Beginn darauf hingewiesen, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gäbe, das Ziel war es, die persönliche Meinung einzelner Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zu erfahren und herauszufinden, was aktive Pädagoginnen und Pädagogen zu der neuen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung meinen. Neben der Auswertung der Fragebögen war es auch wichtig und hilfreich, persönliche Gespräche mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zu führen, um einen detaillierten Einblick in die Praxis zu bekommen.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung im Überblick dargestellt. Dabei wird teilweise nur der Begriff ‚Deutschlehrerinnen‘ verwendet. Dies liegt daran, dass tatsächlich nur weibliche Gewährspersonen an dieser Befragung teilnahmen.

5.2. Darstellung des Fragebogens

Vielen Dank, dass Sie sich Zeit für diese Befragung nehmen. Bei diesem Fragebogen gibt es keine richtigen oder falschen Antworten. Es geht darum, ihre Meinung zu den Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung zu erfahren. Ihre Antworten werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben.

1. Welche Textsorten, die jetzt bei der neuen schriftlichen Reifeprüfung benötigt werden, haben Sie bis jetzt in Ihrem Unterricht *nicht* behandelt?

- ☐ Analyse von Sachtexten
- ☐ Zusammenfassung
- ☐ Analyse und Interpretation epischer Texte
- ☐ Analyse und Interpretation lyrischer Texte
- ☐ Erörterung
- ☐ Kommentar
- ☐ Offener Brief
- ☐ Leserbrief
- ☐ Empfehlung
- ☐ Meinungsrede

2. Welche Textsorten halten Sie persönlich für die Schülerinnen und Schüler für besonders herausfordernd?

- ☐ Analyse von Sachtexten
- ☐ Zusammenfassung
- ☐ Analyse und Interpretation epischer Texte
- ☐ Analyse und Interpretation lyrischer Texte
- ☐ Erörterung
- ☐ Kommentar
- ☐ Offener Brief
- ☐ Leserbrief
- ☐ Empfehlung
- ☐ Meinungsrede

3. Was konkret ist herausfordernd?

4. Welche Auswirkungen hat die verpflichtende Einführung von Operatoren auf die Aufgabenstellung?

5. Welche Kompetenzen werden bei den einzelnen Textsorten besonders gefördert?

Analyse von Sachtexten:

Zusammenfassung:

Analyse und Interpretation epischer Texte:

Analyse und Interpretation lyrischer Texte:

Erörterung:

Kommentar:

Offener Brief:

Leserbrief:

Empfehlung:

Meinungsrede:

6. Inwiefern sind die Operatorebenen bei den einzelnen Textsorten realisierbar?

Reproduktion:

	sehr gut	gut	mäßig	eher schlecht	gar nicht
Analyse von Sachtexten					
Zusammenfassung					
Analyse und Interpretation epischer Texte					
Analyse und Interpretation lyrischer Texte					
Erörterung					
Kommentar					
Offener Brief					
Leserbrief					
Empfehlung					
Meinungsrede					

Reorganisation & Transfer:

	sehr gut	gut	mäßig	eher schlecht	gar nicht
Analyse von Sachtexten					
Zusammenfassung					
Analyse und Interpretation epischer Texte					
Analyse und Interpretation lyrischer Texte					
Erörterung					
Kommentar					
Offener Brief					
Leserbrief					
Empfehlung					
Meinungsrede					

Reflexion & Problemlösung:

	sehr gut	gut	mäßig	eher schlecht	gar nicht
Analyse von Sachtexten					
Zusammenfassung					
Analyse und Interpretation epischer Texte					
Analyse und Interpretation lyrischer Texte					
Erörterung					
Kommentar					
Offener Brief					
Leserbrief					
Empfehlung					
Meinungsrede					

Abb.12

5.3. Auswertung der Fragebögen und Ergebnisse

Im Rahmen der Diplomarbeit wurden, wie bereits beschrieben, 15 aktive Deutschlehrerinnen an Wiener AHS mittels Fragebogen bzw. in persönlichen Gesprächen zu den Textsorten bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung befragt. Folgende Ergebnisse sind dabei festzuhalten:

Frage 1: Welche Textsorten, die jetzt bei der neuen schriftlichen Reifeprüfung benötigt werden, haben Sie bis jetzt in Ihrem Unterricht *nicht* behandelt?

Analyse von Sachtexten: 15%

Zusammenfassung: 0%

Analyse und Interpretation epischer Texte: 0%

Analyse und Interpretation lyrischer Texte: 5%

Erörterung: 0%

Kommentar: 45%

Offener Brief: 58%

Leserbrief: 0%

Empfehlung: 85%

Meinungsrede: 52%

Bei den Antworten auf diese Frage lässt sich eine klare Änderung ablesen. Bisher wurden einige Textsorten von den meisten der Befragten nicht behandelt, dazu gehören insbesondere die Empfehlung, der offene Brief, die Meinungsrede sowie der Kommentar. Diese Textsorten scheinen also für den Großteil der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer neu zu sein. Welche Auswirkungen das hat, bzw. welche Bedeutung diese neuen Textsorten im Deutschunterricht erfahren, kann in diesem Rahmen nicht so einfach festgestellt werden.

Frage 2: Welche Textsorten halten Sie persönlich für die Schülerinnen und Schüler für besonders herausfordernd?

Analyse von Sachtexten: 40%

Zusammenfassung: 0%

Analyse und Interpretation epischer Texte: 10%

Analyse und Interpretation lyrischer Texte: 100%

Erörterung: 5%

Kommentar: 53%

Offener Brief: 10%

Leserbrief: 0%

Empfehlung: 50%

Meinungsrede: 25%

Aus den Antworten auf diese Frage geht hervor, dass nicht unbedingt die ‚neuen‘ bzw. bisher unbekannten Textsorten die größten Herausforderungen darstellen, vielmehr ist es die Analyse und Interpretation lyrischer Texte, die von allen Befragten als besonders herausfordernd beschrieben wurde. Im persönlichen Gespräch wurden einige Gewährspersonen genauer gefragt, inwieweit diese Textsorte so herausfordernd ist. Dabei wurde deutlich, dass es für Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß schwierig ist, alle Kriterien der Analyse und Interpretation lyrischer Texte zu erfüllen und ein Gedicht sowohl formal als auch inhaltlich ansprechend zu analysieren und zu interpretieren. Etwa die Hälfte der Befragten befand auch die beiden argumentativen Textsorten Kommentar und Empfehlung als besonders herausfordernd, auch hier wurden die Antworten in persönlichen Gesprächen näher erläutert. Im Zuge dessen wurde evident, dass diese beiden Textsorten schwieriger zu beschreiben sind, da die Kriterien nicht ganz so klar im Vergleich zu anderen Textsorten sind. Ebenso erscheint die Benotung dieser komplizierter, da die eigene Meinung im Vordergrund steht und in diesen Textsorten nicht so viele Kompetenzen ‚abprüfbar‘ sind.

Frage 3: Was konkret ist für Schülerinnen und Schüler bei der Erstellung von Textsorten herausfordernd?

Folgende Aspekte wurden bei den Antworten genannt (verschiedene Aussagen wurden zusammengefasst):

a) In nicht näher definierten Textsorten bzw. ganz allgemein kann es für Schülerinnen und Schüler schwierig sein,

- Unterschiede zwischen den Textsorten zu erfassen bzw. sie genau abzugrenzen.
- die eigene Meinung zu reflektieren und formulieren.
- Ironie oder Absicht der Verfasserin oder des Verfassers zu erfassen.
- komplexe Texte zu verstehen.
- Texte sprachlich zu analysieren.

- die wesentlichen Informationen in Texten erkennen und auf den Punkt zu bringen.
- sachlich zu formulieren.
- schwer zugängliche Texte zu bewerten.
- einen persönlichen Zugang zum Text zu finden.

b) bei konkreten Textsorten:

Interpretation von epischen und lyrischen Texten: Intention der Autorin oder des Autors zu erkennen, sowie die formale und inhaltliche Analyse in Verbindung zu bringen

Interpretation von lyrischen Texten: schwieriger Zugang zu Lyrik insgesamt, Texte werden oft als ‚altmodisch‘ und schwer verständlich empfunden, formale Analyse ist herausfordernd

Argumentative Texte: eigene Meinung klar zum Ausdruck zu bringen, überzeugend zu formulieren, verschiedene Texte zu verbinden und zu bewerten

Frage 4: Welche Auswirkungen hat die verpflichtende Einführung von Operatoren auf die Aufgabenstellung?

Folgende Antworten wurden gegeben (verschiedene Aussagen wurden bei der Auflistung zusammengefasst):

- Themenstellung muss sehr gut und genau überlegt sein
- Aufgabenstellung wird durch Operatoren klarer und konkreter
- Umdenken von Fragestellung zu Aufgabenformulierung notwendig
- detailliertere Aufgabenstellung möglich
- einzelne Schritte beim Produzieren der Texte werden deutlicher
- Klarheit darüber, dass innerhalb einer Textsorte ‚auf mehreren Ebenen‘ gearbeitet werden muss
- weniger Unterschiede zwischen einzelnen Lehrerinnen und Lehrern bzw. Schulstandorten
- Vermeidung von missverständlicher Aufgabenstellung

- Texte der Schülerinnen und Schüler werden leichter vergleichbar
- Formulierung der Aufgabenstellung wird zeitaufwändiger
- Schülerinnen und Schüler wissen konkreter, was zu tun ist
- Struktur der zu schreibenden Texte wird teilweise vorgegeben

Frage 5: Welche Kompetenzen werden bei den einzelnen Textsorten besonders gefördert?

Teilweise wurden bei dieser Frage ‚klassische‘ Kompetenzen genannt, teilweise wurden Kenntnisse oder Fähigkeiten angesprochen, die bei der Erstellung der Textsorten notwendig sind.

Analyse von Sachtexten:

- Textverständnis
- Lesekompetenz
- Sachkompetenz
- Genauigkeit und Prägnanz
- sachliches Darstellen
- Erkennen von Wesentlichem
- Ermitteln relevanter Information

Zusammenfassung:

- Überblick über Text gewinnen
- objektive und knappe Formulierung
- sowie alle Kompetenzen, die bereits bei der Analyse von Sachtexten genannt wurden

Analyse und Interpretation epischer und lyrischer Texte:

Die beiden Textsorten wurden hinsichtlich der Kompetenzen von allen Befragten zusammengefasst.

- Interpretationskompetenz
- Textkompetenz
- Lesekompetenz
- Textverständnis
- Erschließung, Deutung und Bewertung eines Textes
- persönliche Reflexionskompetenz (Was hat der Text mit mir zu tun?)
- Sachkompetenz (beispielsweise bei der sprachlichen und formalen Analyse oder der Auseinandersetzung mit den Stilfiguren)

Argumentative Texte:

Die befragten Personen nannten bei allen argumentativen Textsorten sehr ähnliche Kompetenzen, deshalb wurden sie auch hier zusammengefasst:

- Argumentationskompetenz
- Textkompetenz
- objektive und / oder persönliche Darstellung eines Sachverhaltes
- Meinungsbildung: Bewerten und Beurteilen von Argumenten und Themen
- Formulieren der eigenen Meinung
- Überzeugendes und appellierendes Formulieren
- Zielgruppe in die Überlegungen einbeziehen
- sich zwischen verschiedenen Möglichkeiten entscheiden und eindeutig Stellung beziehen
- Fähigkeit, sich in eine andere Person hineinzuversetzen (Perspektivenwechsel)
- Persönliches Engagement und Begeisterungsfähigkeit

Frage 6: Inwiefern sind die Operatorebenen bei den einzelnen Textsorten realisierbar?

Bei dieser Frage eignet sich eine Tabelle, um die Antworten im Überblick darzustellen.

	Reproduktion	Reorganisation & Transfer	Reflexion & Problemlösung
Analyse von Sachtexten	sehr gut – 40% gut – 60 %	sehr gut – 30 % gut – 60 % mäßig – 10%	gut – 10 % mäßig – 20 % eher schlecht – 70%
Zusammenfassung	sehr gut – 80 % gut – 20%	sehr gut – 35% gut – 45% mäßig – 20%	gut – 15% mäßig – 15% eher schlecht – 30% gar nicht – 40%
Analyse & Interpretation epischer Texte	sehr gut – 40 % gut – 60%	sehr gut – 25% gut – 65% mäßig – 10%	sehr gut – 30% gut – 30% mäßig – 30% eher schlecht – 10%
Analyse & Interpretation lyrischer Texte	sehr gut – 30% gut – 50% mäßig – 20%	sehr gut – 25% gut – 50% mäßig – 25%	sehr gut – 30% gut – 30% mäßig – 30% eher schlecht – 10%
Erörterung	sehr gut – 20% gut – 50% mäßig – 30%	sehr gut – 10% gut – 90%	sehr gut – 90% gut – 10%

	Reproduktion	Reorganisation & Transfer	Reflexion & Problemlösung
Kommentar	sehr gut – 15% gut – 30% mäßig – 40% eher schlecht – 15%	sehr gut – 20% gut – 40% mäßig – 40%	sehr gut – 60% gut – 40%
Offener Brief	sehr gut – 25% gut – 15% mäßig – 60%	sehr gut – 20% gut – 55% mäßig – 25%	sehr gut – 60% gut – 40%
Leserbrief	sehr gut – 25% gut – 60% mäßig – 15%	sehr gut – 10% gut – 90%	sehr gut – 70% gut – 30%
Empfehlung	sehr gut – 30% gut – 25% mäßig – 25% eher schlecht – 20%	sehr gut – 40% gut – 60%	sehr gut – 60% gut – 40%
Meinungsrede	sehr gut – 40% gut – 20% mäßig – 40%	sehr gut – 15% gut – 70% mäßig – 15%	sehr gut – 60% gut – 40%

6. Fazit

Diese Arbeit befasste sich im ersten Teil mit der neuen standardisierten Reifeprüfung. Dabei wurde besonders auf das Fach Deutsch Bezug genommen, doch auch Allgemeines zu Neuerungen wurde dargestellt. Auch die Vorwissenschaftliche Arbeit, die ab kommendem Schuljahr 2014/2015 verpflichtend ist, wurde näher betrachtet. Im Anschluss daran erfolgte die Auseinandersetzung mit Kompetenzen, dazu wurde Franz WEINERT herangezogen, der diesen Begriff prägte. Danach wurde explizit auf das Fach Deutsch eingegangen und im Speziellen die Kompetenzen besprochen, die für die Erstellung der unterschiedlichen Textsorten notwendig sind.

Nach den Erläuterungen zur neuen standardisierten Reifeprüfung wurde ein Einblick in die sprachwissenschaftliche Untersuchung zu Textsorten geliefert, wobei dafür zunächst eine kurze Beschäftigung mit Text und Textualitätskriterien sinnvoll schien. Anschließend wurden einige Modelle bzw. Forschungsrichtungen dargestellt, die sich mit der Textsortenanalyse befassen, etwa HEINEMANN und VIEHWEGER, BRINKER oder SANDIG.

In den weiteren Ausführungen wurde versucht, Textsorten hinsichtlich unterschiedlicher Aspekte zu analysieren. Dies erfolgte insbesondere nach zwei Modellen, dem nach BRINKER sowie dem nach SANDIG. Dabei wurden die Textsorten beschrieben, zudem waren die Kompetenzen, die bei den jeweiligen Textsorten gefördert werden, von zentralem Interesse. Besonders auffallend bei der Analyse war, dass die meisten der hier erläuterten Textsorten argumentativer Natur sind. Die Argumentationskompetenz scheint eine äußerst wichtige Kompetenz zu sein, die bei der neuen standardisierten Reifeprüfung erforderlich ist. Des Weiteren werden auch Textsorten verlangt, die vermehrt die Analyse- und Interpretationskompetenzen unterstützen. Von herausragender Bedeutung für die neue Reifeprüfung ist in jedem Fall die Lesekompetenz, die bei allen Textsorten gefördert wird, da fast immer eine Textgrundlage gegeben ist, die die Grundlage für die eigene Textproduktion darstellt.

Bei der Analyse der einzelnen Textsorten wurde deutlich, dass es gewisse Gemeinsamkeiten, teilweise aber auch Unterschiede gibt. Die verwandten Textsorten wurden nicht gesondert dargestellt, da sich dabei keine Unterschiede in der Analyse feststellen ließen. Alle der bei der neuen standardisierten Reifeprüfung geforderten Textsorten sind monologisch, zeitlich und räumlich getrennt sowie geschrieben. Diese Kommunikationsformen ergeben sich aus der Situation, in der die Textproduktion stattfindet. Die Handlungsbereiche der einzelnen Textsorten sind stets offiziell, wenngleich in der Analyse einzelne Textsorten anders klassifiziert wurden. Auch dieser Aspekt ergibt sich aus der Situation, in der die geforderten Texte entstehen, da diese im Anschluss benotet werden und dementsprechend offiziell sind. Bei den Kriterien von SANDIG fällt vor allem auf, dass es nie räumlichen, zeitlichen oder akustischen Kontakt der Kommunikationspartner gibt. Auch dieses Ergebnis liegt an der Situation, in der die Textproduktion stattfindet.

Die durchgeführte Analyse der zehn Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung machte deutlich, dass unterschiedliche Kompetenzen gefordert werden, wenngleich die argumentativen Texte besonders zentral sind und demnach die Argumentationskompetenz in gewisser Weise im Vordergrund steht. Diese wird vor allem bei folgenden Textsorten gefordert: Analyse und Interpretation lyrischer und epischer Texte, Erörterung, Kommentar, offener Brief und Leserbrief, Empfehlung sowie Meinungsrede. Damit scheint auch die Richtung ein wenig vorgegeben, die bei der neuen standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch gewollt ist.

Ein interessantes Ergebnis der Arbeit ist, dass die aufgelisteten Kompetenzen, wie sie für den Deutschunterricht definiert wurden, nicht annähernd das abzudecken scheinen, was tatsächlich notwendig ist. Die Textsortenkompetenz wird dabei nicht ausreichend berücksichtigt, doch zeigt sich die Wichtigkeit klar anhand der hier durchgeführten Analyse. Ohne ein adäquates Wissen um die Textsorte scheint es unmöglich, einen entsprechenden Text zu formulieren.

Bei der Beschäftigung mit Kompetenzen wird deutlich, dass die verlangten Textsorten vieles abdecken, wenngleich ein gewisses Ungleichgewicht hinsichtlich der Textfunktionen feststellbar ist. Dies wird bei der sprachwissenschaftlichen

Analyse evident, da hier die einzelnen Aspekte aufgelistet sind, die durchaus häufig sehr ähnlich zu sein scheinen. Die meisten Textsorten haben eine appellative oder informative Funktion, dies ergibt sich offenkundig auch aus den Kompetenzen, die darauf abzielen, klar und schlüssig zu argumentieren, aber auch zu informieren. Das Thema liegt meist außerhalb der Kommunikationspartner, dies liegt wohl auch daran, dass alle Personen, die diese Textsorten verfassen sollen, dieselbe Referenz haben, um eine gewisse Objektivität zu erzielen.

Der Art und Weise der Prüfungssituation entsprechend ist es keineswegs verwunderlich, dass sich hinsichtlich der Kommunikationsform alle Textsorten gleich einteilen lassen. Doch obwohl es einige Gemeinsamkeiten aller hier analysierten Textsorten gibt, werden die Unterschiede besonders hinsichtlich der Kompetenzen deutlich. Auch hier lässt sich eine gewisse Tendenz zur Argumentationskompetenz feststellen, dennoch zielt jede einzelne Textsorte auf einen anderen Teilaspekt ab und kann so gesondert betrachtet werden. Gewiss reichen die übergeordneten Kompetenzen nicht aus, um all das, was in den einzelnen Textsorten gefordert und gefördert wird, auszudrücken, weshalb in der Erläuterung jeweils versucht wurde, auf die verschiedenen Kompetenzen, die abgesehen von den definierten zum Tragen kommen, einzugehen.

Die durchgeführte Analyse der Textsorten zeigte, dass nach textlinguistischen Kriterien weniger Unterschiede feststellbar sind als womöglich angenommen. Wie schon zuvor erwähnt, ist jede Textsorte gesondert zu betrachten, es gibt gewiss Unterschiede, doch allgemein betrachtet lässt sich feststellen, dass sehr ähnliche Kriterien ausgemacht wurden. Dies liegt wie ebenso bereits erwähnt natürlich an der Situation, in der diese Textsorten produziert werden, dennoch fallen die Gemeinsamkeiten auf. Es ist schwierig festzustellen, ob diese Ähnlichkeiten vielleicht weniger intensiv ausgefallen wären, wenn andere Modelle zur Analyse herangezogen worden wären, doch bei der hier durchgeführten Analyse wurde deutlich, dass die bei der neuen standardisierten Reifeprüfung geforderten Textsorten ähnlich aufgebaut sind.

Bei der Befragung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer wurde deutlich, dass die ‚neuen‘ Textsorten unterschiedlich schwierig bzw. komplex für Schülerinnen und

Schüler sind. Der Kommentar und die Empfehlung werden von vielen als herausfordernd genannt, wohingegen der offene Brief und die Meinungsrede einfacher empfunden werden.

Alle im Rahmen der neuen Reifeprüfung verlangten Textsorten sind kompetenzorientiert und erfordern eine Vielzahl an unterschiedlichen Kompetenzen. Daraus lässt sich ableiten, dass es wichtig ist, diesen im Rahmen des Deutschunterrichts einen entsprechenden Raum zu geben, um nicht nur den Erwerb zu sichern, sondern ausreichend Übungsmöglichkeit zu bieten und deren Anwendung in den verschiedenen Textsorten zu sichern. Als wichtigste Kompetenzen werden die Textkompetenz, die Lesekompetenz, die Interpretationskompetenz, die Argumentationskompetenz und die Sachkompetenz hinsichtlich des Wissens über die Textsorten genannt.

Die Operatoren stellen in jedem Fall eine gewisse Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer, aber auch für Schülerinnen und Schüler dar. Einerseits zielen sie klar darauf ab, die Kompetenzen ein Stück ‚überprüfbar‘ zu machen, andererseits sind sie aber auch als Hilfestellung für Schülerinnen und Schüler zu sehen, da dadurch die Aufgabenstellungen deutlich präziser formuliert sind und für die Textproduzentinnen und Textproduzenten leichter nachvollziehbar ist, was gefordert wird.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die bei der neuen standardisierten Reifeprüfung geforderten Textsorten aus textlinguistischer Sicht einige Gemeinsamkeiten aufweisen. Auch die Kompetenzen, die bei den jeweiligen Textsorten gefordert werden, sind meist ähnlich. Die hier durchgeführte Analyse ist ein möglicher Zugang und ist wohl sicher nicht ausreichend, um die Textsorten in ihrer Gesamtheit sprachwissenschaftlich zu analysieren. Es kann dennoch eine Hilfestellung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer darstellen, gewisse Kriterien und Merkmale, die Textlinguistinnen und Textlinguisten beschreiben, bei der Korrektur von Texten zu beachten. Dabei kann durchaus ein Überblick ermöglicht werden, inwieweit der vorliegende Text der jeweiligen Textsorte entspricht.

Ein Aspekt, der bei den hier vorgestellten Zugängen wohl zu kurz kommt, ist die sprachliche Ebene. Diese muss gewiss bei der Begutachtung von Texten deutlich

intensiver beachtet werden. Zudem sind Aspekte wie Kohärenz und Kohäsion wesentlich, da diese Kriterien einen Text erst zum Text machen. Gerade deshalb wurden die Textualitätskriterien nach DE BEAUGRANDE und DRESSLER angeführt, da diese entscheidend sind, wenn man Texte liest und benoten soll.

Die Aufgabe jeder Deutschlehrerin und jedes Deutschlehrers besteht also darin, einen Text nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu analysieren, ein einzelner Zugang ist wohl nicht ausreichend und auch nicht sinnvoll.

Die neuen Textsorten bei der Reifeprüfung werden sicherlich neue Herausforderungen für Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehrerinnen und Lehrer bereithalten. Dennoch ist die Ausweitung der Textsorten angebracht, auch in Hinblick auf die weitere berufliche Laufbahn von Schülerinnen und Schülern. Zuvor gab es meist nur drei Textsorten, die bei der Matura gefordert wurden, die Erörterung, die Interpretation und Analyse epischer Texte sowie ein Thema zur Literatur, bei dem üblicherweise einige Werke miteinander verglichen werden sollten. Nun wurden die Textsorten erweitert, es ist auch eine differenzierte Herangehensweise notwendig, um Texte zu produzieren. Obwohl in der sprachwissenschaftlichen Analyse viele Gemeinsamkeiten festzustellen waren, gibt es Unterschiede, die zu beachten sind und somit hinsichtlich des Textsortenwissens weitaus mehr fordern als zuvor. Die neue standardisierte Reifeprüfung in Deutsch ist somit eine Chance und bietet ein Potenzial an neuen Möglichkeiten, zeitgemäße Textsorten zu produzieren. Durch die Kompetenzorientierung wird eine bessere Anwendbarkeit gewährleistet und die Schülerinnen und Schüler erfahren somit einen praktikablen Zugang zu Textsorten, die auch im realen Leben Beachtung finden.

Wie sich die neue standardisierte Reifeprüfung konkret entwickelt, ist aus heutiger Sicht noch nicht beurteilbar, dass sie allerdings neue Perspektiven eröffnet, steht außer Frage.

7. Literaturverzeichnis

7.1. Sekundärliteratur

BAUMANN, Rüdiger (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandard. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: Log in. Band 28. Heft 153.

BRINKER, Klaus (2010): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.

BÜHLER, Karl (1982): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Stuttgart/New York: Fischer Verlag.

DE BEAUGRANDE, Robert-Alain / DRESSLER, Wolfgang Ulrich (1981): Einführung in die Textlinguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

ERNST, Peter (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

EROMS, Hans Werner (1991): Die funktionale Satzperspektive bei der Textanalyse. In: BRINKER, Klaus (Hg.): Aspekte der Textlinguistik. Hildesheim: Georg Olms Verlag.

FIX, Ulla / POETHE, Hannelore / YOS, Gabriele (2002): Textlinguistik und Stilistik für Einsteiger. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

GANSEL, Christina (2011): Textsortenlinguistik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

GANSEL, Christina / JÜRGENS, Frank (2009): Textlinguistik und Textgrammatik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.

HEINEMANN, Wolfgang / VIEHWEGER, Dieter (1991): Textlinguistik. Eine Einführung. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH.

LINKE, Angelika / NUSSBAUMER, Markus / PORTMANN, Paul R. (2004): Studienbuch Linguistik. Tübingen: Max Niemeyer Verlag GmbH.

MEYER, Hilbert (2012): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG.

PATOCKA, Franz (2014): Textlinguistik. Skriptum. Universität Wien.

RAINER, Eva / RAINER, Gerald / SCHACHERREITER, Christian (2013): Neue Reifeprüfung schriftlich. Deutsch. Informationen und Übungen. Linz: Veritas-Verlag.

SANDIG, Barbara (1975): Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen. In: GÜLICH, Elisabeth und Wolfgang RAIBLE (Hg.): Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion.

STEINIG, Wolfgang / HUNEKE, Hans-Werner (2011): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG.

WEINERT, Franz E. (Hg.) (2014): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

7.2. Internetquellen

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22700/reifepruefung_ahs_lfvwa.pdf

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id9>

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_dt_lfd.pdf

<https://www.bifie.at/node/49>

<http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Informationspapier.pdf>

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf

7.3. Weiterführende Internetquellen

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf

http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/erk/vo_rp_ahs.xml

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepruefung_ahs_lfd.pdf

<http://www.schuelerunion.at/schulrecht/reifepruefung>

https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_vs_kompetenzbereiche_d4_2011-08-19.pdf

https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2012-04-19.pdf

Abstract

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden die zehn Textsorten der neuen standardisierten Reifeprüfung sprachwissenschaftlich analysiert. Zudem wurde herausgearbeitet, inwieweit die Kompetenzen, die im Deutschunterricht erworben werden sollen, in den Textsorten zum Tragen kommen. Dazu wurde einerseits eine Analyse nach textlinguistischen Ansätzen durchgeführt, andererseits wurden die einzelnen Kompetenzen, die bei den jeweiligen Textsorten im Mittelpunkt stehen, herausgearbeitet. Des Weiteren wurden 15 Deutschlehrerinnen befragt, welche sie für besonders herausfordernd halten und welche Kompetenzen ihrer Meinung nach bei den einzelnen Textsorten besonders gefördert werden. Im Zuge der Untersuchung konnte festgestellt werden, dass die neuen Textsorten eine weitaus größere Bandbreite abdecken, als es bei der Reifeprüfung bisher üblich war. Die Textsorten weisen durchaus Gemeinsamkeiten auf, dennoch zielen sie auf unterschiedliche Kompetenzen ab und fordern somit eine differenzierte Auseinandersetzung und ein gewisses Maß an Wissen über Textsorten.

Lebenslauf

Name: Franziska Büchel
Geburtsdatum: 21.9.1991
Geburtsort: Wien
Kontakt: franziska.buechel@a1.net

Schulbildung:

1997-2001 Volksschule 1130 Wien
2001-2009 Gymnasium 1130 Wien, 15.6.2009: Matura mit
ausgezeichnetem Erfolg

Studium:

2009-2010 Studium Theater-, Film- und Medienwissenschaften &
Italienisch, Universität Wien
2010-2014 Lehramtsstudium Germanistik & Psychologie/Philosophie,
Universität Wien

Berufstätigkeit:

2009-2010 Werbeagentur Publicis, 1040 Wien
Empfang
6/2010-12/2011 Verlag Wachter-Sieg, 1040 Wien
Anzeigenberatung, Lektorat
1/2012-12/2013 Ordination Prim. Dr. Peter und Dr. Bettina Zenz, 1130 Wien
Ordinationshilfe