Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)

Einleitung

Die Strategie der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Weiterentwicklung der Bildungsqualität in Deutschland sieht vor, durch die Einführung von gemeinsamen Bildungsstandards für Transparenz schulischer Anforderungen zu sorgen, die Entwicklung eines kompetenzorientierten Unterrichts zu fördern und eine Grundlage für die Überprüfung der erreichten Ergebnisse zu schaffen. Das von der KMK gewählte Konzept von Bildungsstandards legt fest, welche fachbezogenen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Abschnitt in der Schullaufbahn entwickelt haben sollen. Unter einer Kompetenz wird dabei die Fähigkeit verstanden, Wissen und Können in den jeweiligen Fächern zur Lösung von Problemen anzuwenden. Die in den Bildungsstandards definierten Kompetenzen werden durch Beschreibungen von Anforderungen konkretisiert.

Als abschlussbezogene und in allen Ländern verbindliche Zielvorgaben bilden die Bildungsstandards der KMK eine wichtige Grundlage für die Entwicklung und Sicherung von Bildungsqualität in Schulen. Sie sollen schulische Lehr- und Lernprozesse auf eine kumulative und systematisch vernetzte Entwicklung von Kompetenzen orientieren, die auch für zukünftige Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind. Weiterhin sollen sie dazu beitragen, die Durchlässigkeit von Bildungswegen und die Vergleichbarkeit von Abschlüssen sicherzustellen. Flankiert von geeigneten Implementierungs- und Unterstützungsmaßnahmen bilden Bildungsstandards eine Basis für eine systematische Weiterentwicklung des Bildungssystems.

Bei den in Deutschland eingeführten Bildungsstandards handelt es sich um Regelstandards, die angeben, welches Kompetenzniveau Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt in einem Fach erreichen sollen. Für die Primarstufe (4. Jahrgangsstufe), den Hauptschulabschluss (9. Jahrgangsstufe) und den Mittleren Schulabschluss (10. Jahrgangsstufe) liegen bereits von der KMK verabschiedete Bildungsstandards vor. Sie beziehen sich auf die Fächer Deutsch und Mathematik sowie in der Sekundarstufe zusätzlich auf die Erste Fremdsprache (Englisch und Französisch). Für den Mittleren Schulabschluss wurden weiterhin Bildungsstandards in den naturwissenschaftlichen Fächern (Biologie, Chemie, Physik) erarbeitet.

Nun werden auch für die Allgemeine Hochschulreife Bildungsstandards in den Fächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) vorgelegt, die im Auftrag der KMK entwickelt worden sind. Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gehen von der allgemeinen Zielsetzung aus, wie sie in der „Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.07.1972 i. d. F. vom 09.02.2012) beschrieben ist. Dort heißt es:

> Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vermittelt eine vertiefte Allgemeinbildung, allgemeine Studierfähigkeit sowie wissenschaftspropädeutische Bildung. Von besonderer Bedeutung sind dabei vertiefte Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten in den basalen Fächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik. […]

> Der Unterricht in der gymnasialen Oberstufe ist fachbezogen, fachübergreifend und fächerverbindend angelegt. Er führt exemplarisch in wissenschaftliche Fragestellungen, Kategorien und Methoden ein und vermittelt eine Erziehung, die zur Persönlichkeitsentwicklung und -stärkung, zur Gestaltung des eigenen Lebens in sozialer Verantwortung sowie zur Mitwirkung in der demokratischen Gesellschaft befähigt.
>
> Im Unterricht in der gymnasialen Oberstufe geht es darüber hinaus um die Beherrschung eines fachlichen Grundlagenwissens als Voraussetzung für das Erschließen von Zusammenhängen zwischen Wissensbereichen, von Arbeitsweisen zur systematischen Beschaffung, Strukturierung und Nutzung von Informationen und Materialien, um Lernstrategien, die Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit sowie Team- und Kommunikationsfähigkeit unterstützen.

Ausgehend von dieser allgemeinen Zielsetzung spezifizieren die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife fachbezogene Kompetenzen, die im jeweiligen Unterricht der Fächer Deutsch, Mathematik und in der fortgeführten Fremdsprache (Englisch/Französisch) entwickelt werden.

Die Vorgaben der Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) für die Gestaltung der Abiturprüfungen wurden überarbeitet und in die Dokumentation der Bildungsstandards integriert. Damit lösen die Bildungsstandards der KMK für die Allgemeine Hochschulreife die EPA für die oben genannten Fächer vollständig ab. Sie greifen kompetenzorientierte Elemente der EPA auf und entwickeln diese weiter. Bei der Erarbeitung der Bildungsstandards leitend war im Sinne der Kumulativität schulischer Lehr- und Lernprozesse zudem das Prinzip der Anschlussfähigkeit an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss.

Wie bei den Bildungsstandards für den Primarbereich und für die Sekundarstufe I handelt es sich auch bei den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife um Regelstandards, die allerdings zwischen einem grundlegenden und einem erhöhten Niveau unterscheiden. Das grundlegende Niveau soll in den Fächern Deutsch, Mathematik und fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) mit mindestens drei, das erhöhte Niveau mit vier oder mehr Wochenstunden Unterricht erreicht werden. Die Bildungsstandards für beide Niveaus legen jeweils fest, welche Ziele Schülerinnen und Schüler, die einen entsprechenden Kurs absolviert haben, „in der Regel“ erreichen sollen. Dabei wurden die Anforderungen jeweils ausschließlich nach fachlichen und fachdidaktischen Gesichtspunkten festgelegt, sodass die Abstände zwischen beiden Niveaus je nach Kompetenzbereich unterschiedlich groß sein können. Die Regelstandards für das grundlegende Niveau können also zum Beispiel nicht als Mindeststandards für das erhöhte Niveau interpretiert werden.

Die vorliegenden Bildungsstandards gelten für alle Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen. Dies schließt berufliche Gymnasien sowie doppeltqualifizierende Bildungsgänge ein. Aufgrund ihres besonderen Profils wurden Berufsoberschulen (BOS) bei der Entwicklung der Bildungsstandards zunächst nicht berücksichtigt. Im Zusammenhang mit ihrer Bewährungsprüfung in den einbezogenen Schulformen soll in der

weiteren Entwicklung der Bildungsstandards jedoch geklärt werden, welche der Zielvorgaben sich auch für die BOS eignen und welche modifizierten sowie zusätzlichen Anforderungen für diese Schulform zu spezifizieren sind.

Innerhalb der Bildungsgänge, die zur Allgemeinen Hochschulreife führen, gelten die Bildungsstandards für alle Abiturientinnen und Abiturienten. Bei der Umsetzung der Bildungsstandards im Unterricht muss jedoch selbstverständlich die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt werden, die unter anderem mit ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund, ihrer Herkunftssprache und ihrem Geschlecht verbunden ist. Ziel sollte sein, mithilfe von geeigneten Strategien der Planung und Gestaltung des Unterrichts und schulischer Unterstützungsangebote die Voraussetzungen zu schaffen, dass Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft die Bildungsstandards in der Regel erreichen können.

Das vorliegende Dokument wurde vom IQB in Zusammenarbeit mit Fachexpertinnen und Fachexperten der Länder, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in den relevanten fachdidaktischen Bereichen sowie in enger Abstimmung mit einer von der KMK eingesetzten Steuerungsgruppe erstellt. Die Erarbeitung des Kapitels „Hinweise zur Prüfungsdurchführung“ erfolgte durch Mitglieder der Arbeitsgruppe „Gymnasiale Oberstufe“ der KMK. Die Abiturprüfungs- und Lernaufgaben, mit denen die Vorgaben für die Abiturprüfung und die Bildungsstandards illustriert werden, wurden unter der Leitung des IQB von Lehrkräften aus den Ländern entwickelt. Vorläufige Fassungen der einzelnen Kapitel wurden im Schulausschuss der KMK und in der Amtschefskommission „Qualitätssicherung in Schulen“ beraten und von den Ländern mehrfach kommentiert. Am 13.12.2011 fand eine Anhörung von Verbänden statt. Die Bildungsstandards und die illustrierenden Lernaufgaben wurden in diesem Rahmen sehr intensiv und konstruktiv, teilweise auch kontrovers diskutiert. Viele der Änderungsvorschläge wurden in der weiteren Überarbeitung der Bildungsstandards aufgegriffen und umgesetzt. Das Resultat dieses komplexen Verständigungsprozesses über die Kompetenzen, die Abiturientinnen und Abiturienten in den Fächern Deutsch, fortgeführte Fremdsprache (Englisch und Französisch) und Mathematik erwerben sollen, wurde im Oktober 2012 vom Plenum der KMK verabschiedet.

Die Darstellung der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife in den einzelnen Fächern folgt einer einheitlichen Gliederung. Soweit wie möglich wurde versucht, einheitliche Konzepte und Begriffe zu verwenden, ohne dabei jedoch die Besonderheiten der Fächer zu verkennen.

In der Fachpräambel werden zunächst die allgemeinen Ziele des jeweiligen Faches beschrieben. Dabei wird nicht nur auf die Rolle des Faches für übergreifende Ziele schulischer Bildungsprozesse eingegangen (Allgemeinbildung, Vorbereitung auf Beruf bzw. Studium, Teilhabe am gesellschaftlichen Leben, Persönlichkeitsbildung einschließlich Interessensentwicklung etc.), sondern auch auf die Frage, welche allgemeinen Kompetenzen Schülerinnen und Schüler im jeweiligen Fach entwickeln sollen (z. B. sprachliche Handlungskompetenz, interkulturelle Kompetenz, mathematische Modellierungsfähigkeit). Weiterhin wird in diesem Abschnitt erläutert, von welchen fachdidaktischen bzw.

fachbezogenen bildungstheoretischen Grundlagen die Bildungsstandards im jeweiligen Fach ausgehen. Die Bildungsstandards erheben den Anspruch, sich am aktuellen Stand fachdidaktischer Forschung und Diskussionen zu orientieren und innovative Impulse zu setzen. Dies wird ebenfalls in den Fachpräambeln erläutert.

Ferner werden in den Fachpräambeln die Kompetenzbereiche und ihre Struktur beschrieben, auf die sich die Bildungsstandards beziehen. Die Kompetenzbereiche werden grafisch dargestellt und jeweils kurz definiert. Weiterhin wird auf das Verhältnis der beschriebenen Struktur, der Bezeichnungen und Definitionen der Kompetenzbereiche zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (MSA) eingegangen. Substanzielle Abweichungen vom MSA werden begründet.

Den Kern des Dokumentes bildet die Darstellung der Bildungsstandards, die zunächst allgemein eingeführt werden. Es wird beschrieben, welche Aspekte des Wissens und Könnens der jeweilige Kompetenzbereich umfasst und wie diese miteinander zusammenhängen. Anschließend folgt die Auflistung der Bildungsstandards. Diese wurden in Form von Anforderungen formuliert, die Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe bewältigen können sollen („Könnensbeschreibungen“). In der Regel werden Bildungsstandards für das grundlegende und das erhöhte Niveau unterschieden. Für wenige Kompetenzbereiche wurde eine solche Differenzierung jedoch nicht als sinnvoll erachtet, was an entsprechender Stelle begründet wird. Insgesamt beschreiben die Bildungsstandards, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in der Regel verfügen sollten, wenn sie die Schule mit der Allgemeinen Hochschulreife abschließen.

Im Anschluss an die Bildungsstandards werden Vorgaben für die Gestaltung der Abiturprüfung beschrieben, auf die sich die Länder geeinigt haben. Ausgehend von den EPA, die mit diesem Dokument weiterentwickelt und für die oben angegebenen Fächer abgelöst werden, legen sie Aufgabenformate fest, die in der Abiturprüfung eingesetzt werden können, geben Richtlinien für die Bewertung der Schülerleistungen vor und beschreiben Rahmenbedingungen, etwa zum zeitlichen Umfang der Prüfungen, die einzuhalten sind.

Zur Illustration der Vorgaben für die Abiturprüfung enthält das Dokument einige exemplarische Abiturprüfungsaufgaben. Diese sollen lediglich einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie die in den Bildungsstandards formulierten Anforderungen im Abitur geprüft werden könnten. Im Rahmen der Implementierung der Bildungsstandards in den Ländern sollen weitere Abiturprüfungsaufgaben entwickelt und mit Hinweisen zu ihrer Bewertung veröffentlicht werden.

Darüber hinaus enthält das Dokument exemplarische Lernaufgaben, die ausgewählte Bildungsstandards illustrieren. Diese Aufgaben zeigen, welche Aufgabenstellungen dazu geeignet sein können, die jeweiligen Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu entwickeln. Die Lernaufgaben sind nicht als Prüfungsaufgaben geeignet. Sie sollen aktive Lernprozesse anstoßen und diese durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen steuern. Komplexere Lernaufgaben zielen überdies darauf ab, die Steuerung der Aufgabenbearbeitung auf die Lernenden zu übertragen. In den Einleitungen zu

den einzelnen Lernaufgaben wird kurz dargestellt, welche Bildungsstandards sie illustrieren, wie die Aufgaben weiteren Strukturierungsmerkmalen von Kompetenzen im jeweiligen Fach zuzuordnen sind und inwiefern die Aufgaben besonders geeignet sind, die Zielkompetenzen zu entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei den Lernaufgaben nicht um komplette Unterrichtseinheiten handelt, die auf eine umfassende Bearbeitung des jeweiligen Materials abzielen, sondern um ausgewählte Aufgabenstellungen, die gezielt einzelne Kompetenzen in den Blick nehmen. Zu dem jeweiligen Material lassen sich zusätzliche Aufgaben erstellen, die dazu geeignet sind, weitere relevante Kompetenzen zu entwickeln, wie etwa Aufgabenstellungen, die für ein bestimmtes Profil beruflicher Gymnasien besonders relevant sind.

Damit Bildungsstandards ihre angestrebte Wirksamkeit entfalten können, müssen diese von den verschiedenen Akteuren im Bildungssystem aufgegriffen und umgesetzt werden. Dies betrifft die Bildungspolitik, die Bildungsadministration, die Lehreraus- und Lehrerweiterbildung sowie die Schulpraxis. Die Länder werden daher Strategien entwickeln und umsetzen, die darauf abzielen, die Erreichung der vereinbarten Zielvorgaben zu gewährleisten. Ab dem Schuljahr 2016/2017 sollen die Abiturprüfungen in allen Ländern auf den Bildungsstandards basieren.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife

Inhalt

1 Fachpräambel 10

1.1 Allgemeine Ziele des Faches und fachdidaktische Grundlagen 10

1.2 Kompetenzbereiche und ihre Struktur 11

2 Bildungsstandards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch 13

2.1 Sprechen und Zuhören 14

2.1.1 Dialogische Gesprächsformen: mit anderen sprechen 14

2.1.2 Monologische Gesprächsformen: vor anderen sprechen 15

2.2 Schreiben 16

2.2.1 Schreibstrategien anwenden 16

2.2.2 In unterschiedlichen Textformen schreiben 17

2.3 Lesen 19

2.4 Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen 20

2.4.1 Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen 20

2.4.2 Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen 22

2.4.3 Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen 24

2.5 Sprache und Sprachgebrauch reflektieren 25

3 Hinweise zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch 27

3.1 Allgemeines 27

3.1.1 Anforderungsbereiche und allgemeine Vorgaben zur schriftlichen und zur mündlichen Prüfungsaufgabe 27

3.1.2 Schriftliche Prüfungsaufgabe 28

3.1.3 Mündliche Prüfungsaufgabe 29

3.2 Fachspezifische Hinweise 30
3.2.1 Schriftliche Prüfungsaufgabe im Fach Deutsch 30
3.2.1.1 Aufgabenarten 30
3.2.1.2 Erstellung der Prüfungsaufgabe 34
3.2.1.3 Bewertung der Prüfungsleistung 35
3.2.2 Mündliche Prüfung im Fach Deutsch 36

4 Illustrierende Prüfungsaufgaben zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch 38

4.1 Interpretation literarischer Texte 41
4.1.1 Galilei 41
4.1.1.1 Standardbezug 42
4.1.1.2 Aufgabe 44
4.1.1.3 Hinweise zur Aufgabe 50
4.1.2 Menschenblick 60
4.1.2.1 Standardbezug 61
4.1.2.2 Aufgabe 63
4.1.2.3 Hinweise zur Aufgabe 65

4.2 Erörterung literarischer Texte 75
4.2.1 Kabale und Liebe 75
4.2.1.1 Standardbezug 76
4.2.1.2 Aufgabe 78
4.2.1.3 Hinweise zur Aufgabe 83

4.3 Analyse pragmatischer Texte 94
4.3.1 Franka Potentes *Zehn* 94
4.3.1.1 Standardbezug 95
4.3.1.2 Aufgabe 97
4.3.1.3 Hinweise zur Aufgabe 101
4.3.2 Warum das Telefongespräch verschwindet 112
4.3.2.1 Standardbezug 113
4.3.2.2 Aufgabe 115
4.3.2.3 Hinweise zur Aufgabe 119

4.4 Erörterung pragmatischer Texte 129
4.4.1 Sprachwandel 129
4.4.1.1 Standardbezug 130
4.4.1.2 Aufgabe 132
4.4.1.3 Hinweise zur Aufgabe 138

4.5 Materialgestütztes Schreiben 145
4.5.1 Analphabetismus 145
4.5.1.1 Standardbezug 146
4.5.1.2 Aufgabe 148
4.5.1.3 Hinweise zur Aufgabe 155

5 Illustrierende Lernaufgaben zu ausgewählten Standards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch 164

5.1 Aufgaben zum Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ 166
5.1.1 Poseidon 166
5.1.1.1 Standardbezug 167
5.1.1.2 Aufgabe 168
5.1.1.3 Hinweise zur Aufgabe 172
5.1.2 Zwielicht 179
5.1.2.1 Standardbezug 180
5.1.2.2 Aufgabe 181
5.1.2.3 Hinweise zur Aufgabe 187
5.1.3 Vertreibung der Stille 193
5.1.3.1 Standardbezug 194
5.1.3.2 Aufgabe 195
5.1.3.3 Hinweise zur Aufgabe 207

5.2 Aufgaben zu den Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ 224
5.2.1 Bürgerjournalismus 225
5.2.1.1 Standardbezug 226
5.2.1.2 Aufgabe 227
5.2.1.3 Hinweise zur Aufgabe 235
5.2.2 Ende der Coolness 242
5.2.2.1 Standardbezug 243
5.2.2.2 Aufgabe 244
5.2.2.3 Hinweise zur Aufgabe 254
5.2.3 Die deutsche Sprache ist gut in Schuss 256
5.2.3.1 Standardbezug 257
5.2.3.2 Aufgabe 258
5.2.3.3 Hinweise zur Aufgabe 261

1 Fachpräambel

1.1 Allgemeine Ziele des Faches und fachdidaktische Grundlagen

Das Fach Deutsch leistet einen grundlegenden Beitrag zu den Bildungszielen der gymnasialen Oberstufe und zur Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler bis zur Allgemeinen Hochschulreife. Für die unterrichtliche Arbeit in der Sekundarstufe II sind eine vertiefte Beschäftigung und gründliche Auseinandersetzung mit Literatur, Sprache und Kommunikation charakteristisch. Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler sowohl ausgeprägte produktive und rezeptive Text- und Gesprächskompetenz als auch literarhistorisches und ästhetisches Bewusstsein. Besonderes Gewicht erhält die Entwicklung der Argumentations- und Reflexionsfähigkeit in Bezug auf die Bereiche des Faches und in fächerübergreifenden Kontexten.

Die Bildungsstandards setzen in Übereinstimmung mit Erkenntnissen der Fachdidaktik bei den sprachlichen, kommunikativen und ästhetischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an, die – unter Berücksichtigung ihrer kognitiven Fähigkeiten – durch den herausfordernden und abwechslungsreichen Umgang mit Literatur und Sprache weiterentwickelt werden. Den Bildungsstandards liegt ein weiter Textbegriff zugrunde, der unterschiedliche mediale Erscheinungsformen von Literatur und Sprache einschließt. Damit kommt dem Fach Deutsch eine spezifische Bedeutung für die Entwicklung von Medienkompetenz zu.

Das Fach Deutsch vermittelt die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, die für das Studium, die Berufsausbildung und erfolgreiches Handeln im Beruf erforderlich sind. Es fördert zudem die Rezeption und Wertschätzung künstlerischer Produktion und erweitert die ästhetische Urteilsbildung, Genuss- und Gestaltungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

Das Fach Deutsch trägt wesentlich dazu bei, die Fähigkeit zur Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben zu entwickeln und zu festigen, und vermittelt interkulturelle Kompetenz, die sich im verständigen und souveränen Umgang mit dem kulturell Anderen zeigt. Im Deutschunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler Alterität in vielfältiger Gestalt: in Texten und Sprachformen, die durch historische Distanz bestimmt sind, in Texten der Gegenwart, die offen oder verschlüsselt unterschiedliche kulturelle Perspektiven thematisieren oder durch Verfremdung Identifikation verhindern.

Das Fach Deutsch fördert darüber hinaus die Reflexionsfähigkeit sowie die allgemeine Lernfähigkeit und Lernbereitschaft, auch im Sinne eines selbstorganisierten und projektorientierten Arbeitens. Die im Fach Deutsch erworbenen Kompetenzen eröffnen Wege in die Zukunft und stellen zugleich Zugänge zu historischen und gesellschaftlichen Traditionslinien und zum kulturellen Gedächtnis her.

1.2 Kompetenzbereiche und ihre Struktur

Die Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife sind in fünf Kompetenzbereiche gegliedert, die in komplexer Weise miteinander verzahnt sind. In den Kompetenzbereichen „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ werden dabei sowohl produktive als auch rezeptive Kompetenzen ausgewiesen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen sind fachbezogen wie überfachlich bedeutsam. Sie knüpfen an die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss festgelegten Kompetenzen an, werden aber im Sinne der propädeutischen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe qualitativ weiterentwickelt.

Die Kompetenzbereiche „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“[1] und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ weisen die fachspezifischen Domänen aus, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden. Schülerinnen und Schüler sichern und erweitern die in der Sekundarstufe I erworbenen Kompetenzen in Bezug auf den Grad der Selbstständigkeit und Reflektiertheit, die Komplexität und den Voraussetzungsreichtum der produktiven und rezeptiven sprachlichen Handlungen. So werden die Grundlagen für fachliches und überfachliches Handeln mit Blick auf Anforderungen von Wissenschaft und beruflicher Bildung geschaffen.

Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife

<table>
<tr><th>Domänenspezifischer Kompetenzbereich</th><th>Prozessbezogene Kompetenzbereiche</th><th>Domänenspezifischer Kompetenzbereich</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen</td><td>Sprechen und Zuhören</td><td rowspan="3">Sprache und Sprachgebrauch reflektieren</td></tr>
<tr><td>Schreiben</td></tr>
<tr><td>Lesen</td></tr>
</table>

[1] Im Folgenden sind mit dem Begriff „Text“ entsprechend der fachdidaktischen Tradition Texte und alle weiteren Medien gemeint.

Die grafische Darstellung schließt an die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss an. Die dort unterschiedenen Kompetenzbereiche finden sich in der oben abgebildeten Struktur wieder.

Wie in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss kommt den prozessbezogenen Kompetenzbereichen ein zentraler Stellenwert zu:

- **Sprechen und Zuhören** (vgl. Abschnitt 2.1): sich mithilfe der gesprochenen Sprache zu unterschiedlichen Zwecken über verschiedene Sachverhalte mit anderen verständigen
- **Schreiben** (vgl. Abschnitt 2.2): sich mithilfe selbst verfasster Texte über verschiedene Sachverhalte verständigen, sich Wissen aneignen und Identität ausdrücken
- **Lesen** (vgl. Abschnitt 2.3): Texte verstehen, sie mit externen Wissensbeständen verbinden und die eigene Lesekompetenz für den analytischen, interpretatorischen sowie kreativen Umgang mit Texten und zur persönlichen Entwicklung und gesellschaftlichen Teilhabe nutzen

Die genannten Kompetenzbereiche beschreiben in allgemeiner und abstrakter Form die am Ende der gymnasialen Oberstufe erwarteten Fähigkeiten. Diese werden in den folgenden domänenspezifischen Kompetenzbereichen inhaltlich konkretisiert:

- **Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen** (vgl. Abschnitt 2.4): sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form erschließen
- **Sprache und Sprachgebrauch reflektieren** (vgl. Abschnitt 2.5): sich mit Sprache als System sowie als historisch gewordenem Kommunikationsmedium auseinandersetzen

Die Konzeption der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss erweiternd, erhalten die domänenspezifischen Kompetenzen ein eigenständiges Gewicht. Während der Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss eher instrumentellen Charakter hat, besitzt der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ in den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife eine eigene Qualität, die den Zielsetzungen der gymnasialen Oberstufe entspricht. Analog dazu wird „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ als eigenständiger Kompetenzbereich eingeführt und nicht mehr unter „Lesen“ subsumiert. Dabei wird ein weiter Textbegriff zugrunde gelegt, der sowohl geschriebene als auch gesprochene Sprache umfasst.

2 Bildungsstandards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch

Die Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“ und „Lesen“ (vgl. Abschnitte 2.1 bis 2.3) formulieren prozessbezogene Bildungsstandards. Sie sind für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne der propädeutischen Zielsetzung der gymnasialen Oberstufe – gleichsam als Handwerkszeug – unverzichtbar. Die Nutzung dieser Kompetenzen ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern eine angemessene mündliche und schriftliche Verständigung sowie eine differenzierte Anwendung von Texterschließungsverfahren und Arbeitstechniken.

Unterschiedliche Anforderungen auf grundlegendem bzw. erhöhtem Niveau ergeben sich für diese Kompetenzbereiche in der Verschränkung mit den beiden domänenspezifischen Kompetenzbereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (vgl. Abschnitte 2.4 und 2.5). Beide Kompetenzbereiche basieren auf den fachspezifischen Domänen, in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert und hinsichtlich der beiden unterschiedlichen Anforderungsniveaus für Kurse auf grundlegendem bzw. erhöhtem Niveau deutlich differenziert werden. In beiden Kompetenzbereichen werden durchgängig zusätzlich zu den Kompetenzerwartungen für das grundlegende Anforderungsniveau solche für das erhöhte Anforderungsniveau ausgewiesen, sodass durch diese qualitative und quantitative Steigerung eine thematische Erweiterung und Differenzierung sowie eine theoretische Vertiefung gesichert ist.

Die Niveaustufung erfolgt zudem durch die Auswahl des Gegenstands und die Aufgabenstellung. Je nach Voraussetzungsreichtum, sprachlicher Komplexität und Informationsdichte der Texte variiert der Grad an Kenntnissen, Selbstständigkeit und Reflexionsvermögen, den Schülerinnen und Schüler auf grundlegendem oder erhöhtem Anforderungsniveau benötigen. Aufgaben auf erhöhtem Niveau fordern von den Schülerinnen und Schülern ein größeres Maß an Eigenständigkeit und Reflexion.

Der Kompetenzerwerb soll im Sinne kumulativen Lernens vernetzt erfolgen. Die Reihenfolge der Bildungsstandards ist daher nicht als Abbildung einer möglichen Chronologie des Kompetenzaufbaus aufzufassen.

2.1 Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler handeln in persönlichen, fach- und berufsbezogenen und öffentlichen Kommunikationssituationen angemessen und adressatengerecht. Diese Situationen sind in ihrer Mündlichkeit durch Interaktivität, Unmittelbarkeit, Flüchtigkeit und die Nutzung para- und nonverbaler Zeichen gekennzeichnet.

Die Schülerinnen und Schüler können

- in ihren Gesprächen auf Verständigung zielen und respektvolles Gesprächsverhalten zeigen
- in verschiedenen Gesprächsformen und in unterschiedlichen Rollen kommunikativ handeln und dabei nonverbale sowie stimmliche Mittel bewusst nutzen
- zur Analyse mündlicher Kommunikationssituationen exemplarisch auditive und audiovisuelle Aufzeichnungen sowie Mitschriften nutzen
- den Verlauf fachlich anspruchsvoller monologischer und dialogischer Gesprächsformen konzentriert verfolgen, um Argumentation und Intention der Gesprächspartner wiederzugeben bzw. zusammenzufassen sowie ihr Verständnis durch Mitschriften und Notizen zu sichern

2.1.1 Dialogische Gesprächsformen: mit anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

- während des Zuhörens parallel eigene Äußerungen planen und diese in ihrer Wirkung einschätzen
- sich in eigenen Gesprächsbeiträgen explizit und zielführend auf andere beziehen
- in Kontroversen Strittiges identifizieren und eigene Positionen vertreten
- auf konstruktive Weise eigenes und fremdes Gesprächsverhalten beobachten, reflektieren und besprechen
- nach Geboten der Fairness kommunizieren und Strategien unfairer Kommunikation erkennen
- Diskussionen, Debatten und Präsentationen selbstständig moderieren
- in Simulationen von Prüfungs- und Bewerbungsgesprächen angemessen verbal und nonverbal handeln

2.1.2 Monologische Gesprächsformen: vor anderen sprechen

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvolle Fachinhalte Verständnis fördernd referieren, auch unter Verwendung selbst verfasster stützender Texte
- literarische und pragmatische Texte sinngebend und der Form entsprechend vortragen
- einzeln und gemeinsam mit anderen argumentierende und erklärende Beiträge präsentieren
- kontextangemessen, funktional, kreativ verschiedene Medien und Präsentationstechniken einsetzen und das eigene Vorgehen erläutern
- umfangreiche Redebeiträge zu komplexen Sachverhalten selbstständig und adressatengerecht präsentieren

2.2 Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen.

2.2.1 Schreibstrategien anwenden

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen
- aus selbst recherchierten Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten
- die Stadien ihrer Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren

2.2.2 In unterschiedlichen Textformen schreiben

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibstrategien für die Produktion komplexer informierender, erklärender und argumentierender sowie gestaltender Textformen selbstständig und aufgabenbezogen, auch für die Verwendung in digitalen Medien. Der Begriff der Textform zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler gegebene Textmuster für die eigene Textproduktion verwenden.

Informierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler informieren adressatenbezogen, zielorientiert und geordnet über Sachverhalte und Texte.

Die Schülerinnen und Schüler können

- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren

Erklärend und argumentierend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben erklärend und argumentierend über strittige oder fragliche Sachverhalte unter Bezug auf literarische oder pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form und auf eigenes Wissen. Sie integrieren informierende Textpassagen in erklärende und argumentierende Textformen.

Die Schülerinnen und Schüler können

- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen

- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge, auch in ihrer Relevanz für die Arbeitswelt, verdeutlichen
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben
- wissenschaftspropädeutische Texte, zum Beispiel Fach- oder Seminararbeiten, planen, strukturieren, verfassen und überarbeiten

Gestaltend schreiben

Die Schülerinnen und Schüler halten eigene Ideen, Fragestellungen, Ergebnisse von Textanalysen und -interpretationen in kreativ gestalteten Texten fest.

Die Schülerinnen und Schüler können

- nach literarischen oder nicht-literarischen Vorlagen Texte neu, um- oder weiterschreiben, die Korrespondenz von Vorlage und eigenem Text beachten und dabei ein ästhetisches Ausdrucksvermögen entfalten
- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden
- Texte für unterschiedliche Medien gestaltend schreiben

2.3 Lesen

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, selbstständig Strategien und Techniken zur Erschließung von linearen und nichtlinearen Texten unterschiedlicher medialer Form anzuwenden und zu reflektieren. Lesend erweitern sie ihr kulturhistorisches und domänenspezifisches Orientierungswissen und bewältigen dabei umfangreiche und komplexe Texte.

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen
- die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen
- sich in der Anschlusskommunikation über eigene und fremde Verstehensvoraussetzungen verständigen
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen

2.4 Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische und pragmatische Texte unterschiedlicher medialer Form unter reflektierter Nutzung von fachlichem Wissen.

2.4.1 Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich literarische Texte von der Aufklärung bis zur Gegenwart und verstehen das Ästhetische als eine spezifische Weise der Wahrnehmung, der Gestaltung und der Erkenntnis. Sie verfügen über ein literaturgeschichtliches und poetologisches Überblickswissen, das Werke aller Gattungen umfasst, und stellen Zusammenhänge zwischen literarischer Tradition und Gegenwartsliteratur auch unter interkulturellen Gesichtspunkten her.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen
- eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen
- relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften, die auch über Barock und Mittelalter bis in die Antike zurückreichen können, vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen
- literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen
- die besondere ästhetische Qualität eines literarischen Produktes aufgrund eines breit angelegten literarischen Vorwissens erfassen und ihre Befunde in das Textverständnis einbeziehen

- diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen
- die in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen kritisch zu eigenen Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten in Beziehung setzen
- literarische Texte auf der Basis von nachvollziehbaren, sachlich fundierten Kriterien bewerten und dabei auch textexterne Bezüge wie Produktions-, Rezeptions- und Wirkungsbedingungen berücksichtigen
- kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- den besonderen poetischen Anspruch und die ästhetische Qualität literarischer Texte vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse in den Bereichen Poetologie und Ästhetik erläutern
- Kenntnisse wissenschaftlicher Sekundärtexte, philosophischer Schriften und historischer Abhandlungen in die Kontextualisierung literarischer Werke einbeziehen
- in ihre Erörterung der in literarischen Werken enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen geistes-, kultur- und sozialgeschichtliche Entwicklungen einbeziehen
- ihre literarischen Wertungen differenziert begründen und dabei auf ihr größeres und komplexeres Kontextwissen zurückgreifen

2.4.2 Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler nutzen für den eigenen Erkenntnisprozess vielschichtige, voraussetzungsreiche Sachtexte, darunter auch wissenschaftsnahe und berufsbezogene Fachtexte aus unterschiedlichen Domänen. Sie erschließen, analysieren und beurteilen Gehalt, Kontext und Wirkungsabsicht pragmatischer Texte.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen
- die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern
- Elemente der Textgestaltung einschließlich nichtsprachlicher Bestandteile in ihrer Funktion analysieren
- zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren
- themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen
- sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- die Zuordnung von Texten zu Textformen[2] und Textsorten reflektieren
- die in argumentativen Texten enthaltenen Argumentationsstrukturen theoriegestützt analysieren
- die Beziehung zwischen pragmatischen Texten und ihren Produktionsbedingungen ermitteln

[2] Vgl. Abschnitt 2.2.2.

2.4.3 Sich mit Texten unterschiedlicher medialer Form und Theaterinszenierungen auseinandersetzen

Die Schülerinnen und Schüler analysieren die spezifische Gestaltung von Texten unterschiedlicher medialer Form, erläutern ihre Wirkung und beurteilen die ästhetische Qualität. Sie setzen sich fachgerecht mit exemplarischen Theaterinszenierungen, Hörtexten und Filmen auseinander.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- Theaterinszenierungen und Literaturverfilmungen als Textinterpretationen erfassen und beurteilen
- Theaterinszenierungen, Hörtexte und Filme sachgerecht analysieren
- eigene Hörtexte, Filme oder andere audiovisuelle Präsentationsformen erstellen bzw. Textvorlagen szenisch umsetzen
- sich bei der Rezeption oder Produktion von Hörtexten und Filmen und bei der Rezeption von Theaterinszenierungen mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen, auch in einer interkulturellen Perspektive, auseinandersetzen

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- die ästhetische Qualität von Theaterinszenierungen, Hörtexten oder Filmen beurteilen, auch vor dem Hintergrund ihrer kulturellen und historischen Dimension
- sich mit Filmkritik und Aspekten der Filmtheorie auseinandersetzen

2.5 Sprache und Sprachgebrauch reflektieren

Die Schülerinnen und Schüler analysieren Sprache als System und als historisch gewordenes Kommunikationsmedium und erweitern so ihr Sprachwissen und ihre Sprachbewusstheit. Sie nutzen beides für die mündliche und schriftliche Kommunikation.

Grundlegendes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren
- sprachliche Äußerungen kriterienorientiert analysieren und ihre Einsichten in der Auseinandersetzung mit Texten und Sachverhalten dokumentieren
- sprachliche Strukturen und Bedeutungen auf der Basis eines gesicherten Grammatikwissens und semantischer Kategorien erläutern
- Strukturen und Funktionen von Sprachvarietäten beschreiben
- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle
- verbale, paraverbale und nonverbale Gestaltungsmittel in unterschiedlichen kommunikativen Zusammenhängen analysieren, ihre Funktion beschreiben und ihre Angemessenheit bewerten
- verbale, paraverbale und nonverbale Signale für Macht- und Dominanzverhältnisse identifizieren
- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen bewerten
- Auswirkungen der Sprachenvielfalt und der Mehrsprachigkeit analysieren
- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten
- persuasive und manipulative Strategien in öffentlichen Bereichen analysieren und sie kritisch bewerten

Erhöhtes Niveau

Die Schülerinnen und Schüler können darüber hinaus

- sprachphilosophische Positionen zur Analyse von Sprache und Kommunikation heranziehen
- sprachliche Handlungen in authentischen und fiktiven Kommunikationssituationen theoriegestützt beschreiben
- Phänomene des Sprachwandels und des Spracherwerbs theoriegestützt beschreiben
- in geeigneten Nutzungszusammenhängen mit grammatischen und semantischen Kategorien argumentieren

3 Hinweise zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch

3.1 Allgemeines

Unter Berücksichtigung der „Vereinbarung über die Abiturprüfung der gymnasialen Oberstufe in der Sekundarstufe II“ i. d. g. F. und auf der Grundlage der in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen, über die die Schülerinnen und Schüler am Ende der gymnasialen Oberstufe verfügen sollen, werden die nachfolgenden Regelungen für die Abiturprüfung festgelegt. Ausgehend von den verbindlichen Bereichen, in denen in den jeweiligen Fächern in der Abiturprüfung Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten nachzuweisen sind, wird im Folgenden insbesondere benannt, welche Arten von Aufgaben in der Abiturprüfung gestellt werden können, in welcher Weise die erwarteten Schülerleistungen zu beschreiben und nach welchen Kriterien die erbrachten Abiturprüfungsleistungen zu bewerten sind.

3.1.1 Anforderungsbereiche und allgemeine Vorgaben zur schriftlichen und zur mündlichen Prüfungsaufgabe

Die Prüfungsaufgabe ist so zu stellen, dass sie Leistungen in den folgenden drei Anforderungsbereichen erfordert:

- **Anforderungsbereich I** umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang, die Verständnissicherung sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren.
- **Anforderungsbereich II** umfasst das selbstständige Auswählen, Anordnen, Verarbeiten, Erklären und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und das selbstständige Übertragen und Anwenden des Gelernten auf vergleichbare neue Zusammenhänge und Sachverhalte.
- **Anforderungsbereich III** umfasst das Verarbeiten komplexer Sachverhalte mit dem Ziel, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Verallgemeinerungen, Begründungen und Wertungen zu gelangen. Dabei wählen die Schülerinnen und Schüler selbstständig geeignete Arbeitstechniken und Verfahren zur Bewältigung der Aufgabe, wenden sie auf eine neue Problemstellung an und reflektieren das eigene Vorgehen.

Die Stufung der Anforderungsbereiche dient der Orientierung auf eine in den Ansprüchen ausgewogene Aufgabenstellung und ermöglicht so, unterschiedliche Leistungsanforde-

rungen in den einzelnen Teilen einer Aufgabe nach dem Grad des selbstständigen Umgangs mit Gelerntem einzuordnen.

Der Schwerpunkt der zu erbringenden Prüfungsleistungen liegt im Anforderungsbereich II. Darüber hinaus sind die Anforderungsbereiche I und III zu berücksichtigen. Im Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau sind die Anforderungsbereiche I und II, im Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau die Anforderungsbereiche II und III stärker zu akzentuieren.

Die Prüfungsaufgabe muss aus dem Unterricht in der Qualifikationsphase erwachsen sein und darf sich nicht nur auf ein Schulhalbjahr beschränken. Die Gesamtheit der Bildungsstandards muss durch die Prüfungsaufgabe nicht erfasst sein. Die Prüfungsaufgabe muss eine Beurteilung ermöglichen, die das gesamte Notenspektrum umfasst. Eine Prüfungsaufgabe, die diesen Anforderungen nicht genügt, ist nicht zulässig.

Unterschiedliche Anforderungen in der Prüfungsaufgabe auf grundlegendem und auf erhöhtem Anforderungsniveau ergeben sich vor allem im Hinblick auf die Komplexität des Gegenstands, im Grad der Differenzierung und der Abstraktion der Inhalte, im Anspruch an die Beherrschung der Fachsprache und der Methoden sowie an die Selbstständigkeit bei der Lösung der Aufgaben.

Die in den Arbeitsaufträgen verwendeten Operatoren müssen in einen Bezug zu den Anforderungsbereichen gestellt werden, wobei die Zuordnung vom Kontext der Aufgabenstellung und ihrer unterrichtlichen Einordnung abhängig ist und damit eine eindeutige Zuordnung zu nur einem Anforderungsbereich nicht immer möglich ist.

Zugelassene Hilfsmittel sind anzugeben.

Eine Bewertung mit „gut“ (11 Punkte) setzt voraus, dass annähernd vier Fünftel der Gesamtleistung erbracht worden sind, wobei Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erbracht worden sein müssen. Eine Bewertung mit „ausreichend“ (05 Punkte) setzt voraus, dass über den Anforderungsbereich I hinaus auch Leistungen in einem weiteren Anforderungsbereich und annähernd die Hälfte der erwarteten Gesamtleistung erbracht worden sind.

3.1.2 Schriftliche Prüfungsaufgabe

Jeder Prüfungsaufgabe wird eine Beschreibung der erwarteten Leistungen beigegeben einschließlich der Angabe von Bewertungskriterien, die auf die Anforderungsbereiche bezogen sind (Erwartungshorizont). Der Erwartungshorizont enthält auch Hinweise auf die curricularen und – bei dezentraler Aufgabenstellung – die unterrichtlichen Voraussetzungen und weist aus, mit welchem Gewicht die Teilaufgaben in die Bewertung der Gesamtleistung eingehen.

Die Bewertung erfolgt über die Randkorrekturen und ein abschließendes Gutachten oder einen vergleichbaren Bewertungsbogen, der auch eine Würdigung der Gesamtleistung beinhaltet.

Zur Begründung der Leistungsbewertung ist es erforderlich, dass die Aufgabenstellung, die Anspruchshöhe der Anforderungen, die Selbstständigkeit der Prüfungsleistung, die Darstellung der unterrichtlichen Voraussetzungen, die Beschreibung der Anforderungen im Erwartungshorizont, die Randkorrektur und das Gutachten bzw. der Bewertungsbogen deutlich aufeinander bezogen sind.

Schwerwiegende und gehäufte Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit oder gegen die äußere Form führen zu einem Abzug von bis zu zwei Punkten in einfacher Wertung. Ein Abzug für Verstöße gegen die sprachliche Richtigkeit soll nicht erfolgen, wenn diese bereits Gegenstand der fachspezifischen Bewertungsvorgaben sind.

3.1.3 Mündliche Prüfungsaufgabe

Bei der mündlichen Prüfung sollen die Prüflinge im ersten Teil, der mindestens ein Drittel der gesamten Prüfungszeit umfasst, Gelegenheit erhalten, selbstständig eine Aufgabe zu lösen und nach entsprechender Vorbereitungszeit in einem zusammenhängenden Vortrag zu präsentieren. In einem zweiten Teil sollen größere fachliche und ggf. fachübergreifende Zusammenhänge in einem Prüfungsgespräch erörtert werden. Die mündliche Prüfung wird in der Regel als Einzelprüfung durchgeführt. Wird die Form der Partner- oder Gruppenprüfung gewählt, ist sicherzustellen, dass die individuelle Prüfungsleistung eindeutig bewertet werden kann. Ein Erwartungshorizont ist schriftlich vorzulegen oder mündlich vorzutragen. Der Gang der mündlichen Prüfung wird protokolliert.

3.2 Fachspezifische Hinweise

3.2.1 Schriftliche Prüfungsaufgabe im Fach Deutsch

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife weisen für das Fach Deutsch sowohl prozessbezogene als auch domänenspezifische Kompetenzen (vgl. Abschnitt 1.2) aus. Kennzeichnend für die Anforderungen in der schriftlichen Abiturprüfung ist, dass sie in komplexer Weise Bezug nehmen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards im Fach Deutsch.

Insbesondere sind sowohl prozessbezogene Kompetenzen aus den Bereichen „Lesen“ und „Schreiben“ (vgl. Abschnitte 2.3 und 2.2)[3] wie auch Kompetenzen aus den zentralen Domänen des Faches „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (vgl. Abschnitte 2.4 und 2.5) in der schriftlichen Abiturprüfung so miteinander zu verbinden, dass Schülerinnen und Schüler eine komplexe und eigenständige Leistung erbringen. Analog zu dem in den Bildungsstandards ausgewiesenen Verständnis des Schreibens als Handlung verlangt die schriftliche Abiturprüfung die kompetente Anwendung der Schreibstrategien, die in Abschnitt 2.2.1 definiert sind.

3.2.1.1 Aufgabenarten

Im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch werden Aufgaben gestellt, die die Rezeption und Analyse vorgegebener Texte und die erklärend-argumentierende Auseinandersetzung mit diesen in den Mittelpunkt stellen (Textbezogenes Schreiben), sowie Aufgaben, die keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll (Materialgestütztes Schreiben). Den Aufgaben jeweils zuzuordnen sind die Standards in den Abschnitten „Erklärend und argumentierend schreiben“ und „Informierend schreiben“ (vgl. 2.2.2).

„Gestaltendes Schreiben“ im Sinne fiktionalen Schreibens sollte in erster Linie der Unterrichtsarbeit vorbehalten bleiben und entfällt als ausschließliche Aufgabenstellung in der schriftlichen Abiturprüfung. Weiterführende gestaltende Arbeitsaufträge können sich aber durchaus an Aufgaben anschließen, die ihren Schwerpunkt in den Bereichen des informierenden sowie des erklärenden und argumentierenden Schreibens haben. Die Textvorlage darf dabei nicht als bloßer Auslöser eines subjektiven oder imitativen Schreibens fungieren. Die Textproduktion im Anschluss an eine literarische Vorlage muss auf einem überprüfbaren Textverständnis basieren. Dazu zählt insbesondere der

[3] Im Fall des Einsatzes von Filmen, Hörtexten oder anderen audiovisuellen Präsentationsformen ggf. auch aus dem Bereich „Zuhören“ (vgl. Abschnitt 2.1).

literarhistorische und sprachgeschichtliche Kontext. Bei weiterführenden Arbeitsaufträgen im Anschluss an die Analyse oder Erörterung pragmatischer Texte oder im Anschluss an materialgestützte Schreibaufgaben muss sich der zu schreibende Text zum einen an den formalen und sprachlichen Bedingungen der vorgegebenen Gestaltungsform orientieren und zum anderen den kommunikativen Kontext berücksichtigen.

Die in der folgenden Tabelle aufgeführten sechs Aufgabenarten stellen Grundmuster dar, die miteinander kombinierbar sind. Bei Mischformen ist grundsätzlich darauf zu achten, dass für Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung erkennbar ist, welche der genannten Schreibformen den Schwerpunkt bildet. Grundsätzlich müssen alle Teilaufgaben ein sinnvolles zusammenhängendes Ganzes ergeben und in der Bearbeitung einen komplexen Gesamtzusammenhang eröffnen.

	Textbezogenes Schreiben				**Materialgestütztes Schreiben**	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte	Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Die von den Schülerinnen und Schülern in der schriftlichen Abiturprüfung zu erstellenden konkreten Texte (z. B. Erörterung, Interpretation, Rezension, Lexikonartikel, Essay) sind den Aufgabenarten in angemessener Weise zuzuordnen.

Interpretation literarischer Texte

Ziel der Interpretation literarischer Texte ist im Kern, vor dem Hintergrund der Mehrdeutigkeit literarischer Texte ein eigenständiges Textverständnis zu entfalten und textnah sowie plausibel zu begründen (vgl. Abschnitt 2.4.1: „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“). Es gehört zu den Bestandteilen einer Interpretation literarischer Texte, Inhalt, Aufbau und sprachliche Darstellung der Texte zu analysieren und die einzelnen Elemente in ihren Bezügen und Abhängigkeiten zu erfassen und zu deuten. Eine bloße Paraphrasierung des Textes oder ein distanzloser Umgang mit dem Text entsprechen nicht den Anforderungen. Je nach Aufgabenstellung sind auf der Basis literaturgeschichtlicher und gattungspoetologischer Kenntnisse weitere Zusammenhänge herzustellen. Der dabei entstehende Text dokumentiert die Interpretationsergebnisse auf der Grundlage der Analysebefunde. Dabei werden informierende, erklärende und argumentierende Textformen verwendet (vgl. Abschnitt 2.2.2: „In unterschiedlichen Textformen schrei-

ben“). Ergänzende Grundlage der Interpretation kann auch ein audiovisueller Text sein, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung.

Analyse pragmatischer Texte

Unter pragmatischen Texten werden im Weiteren solche verstanden, die sich in informierender, erklärender und argumentierender oder ähnlicher Weise mit Sachverhalten von Welt, Ideen oder Theorien auseinandersetzen. Pragmatische Texte sollen sich insbesondere auf domänenspezifische Sachverhalte beziehen.

Ziel einer Analyse pragmatischer Texte ist im Kern, Inhalt, Struktur und sprachliche Mittel unter Angabe konkreter Textstellen so zu beschreiben, dass die Textentfaltung, die Argumentationsstrategie, die Intention oder ähnliche Textaspekte sichtbar werden (vgl. Abschnitt 2.4.2: „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“). Es gehört zu den Bestandteilen einer ggf. auch vergleichenden Textanalyse, die jeweils relevanten Analyseaspekte zu ermitteln, soweit diese nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben sind. Der dabei entstehende Text soll strukturiert über den analysierten Text informieren (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Informierend schreiben“) und die Analyseergebnisse verständlich erklären (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Erklärend und argumentierend schreiben“).

Erörterung literarischer Texte

Ziel einer Erörterung literarischer Texte ist im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und den in ihm enthaltenen Herausforderungen und Fremdheitserfahrungen (vgl. Abschnitt 2.4.1 der Bildungsstandards: „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“). Gegenstand sind literarische Texte, an denen zum Beispiel Fragen der literaturgeschichtlichen Einordnung von Texten, deren Rezeption und Wertung oder Aspekte und Probleme des literarischen Lebens erörtert werden können. Es gehört zu den Bestandteilen einer literarischen Erörterung, dass die jeweiligen Befunde auf der Grundlage der im Unterricht erworbenen Kenntnisse in Beziehung zu Wertvorstellungen, Welt- und Selbstkonzepten gesetzt werden. Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer Argumentation. In diese müssen Befunde der Analyse und Interpretation des Ausgangstextes im Rahmen der Aufgabenstellung einbezogen werden. Literarische Erörterungen enthalten auch erklärende und informierende Anteile (vgl. Abschnitt 2.2.2: „In unterschiedlichen Textformen schreiben“). Ergänzende Grundlage der Erörterung kann auch ein audiovisueller Text sein, zum Beispiel ein Ausschnitt aus einer Theaterinszenierung.

Erörterung pragmatischer Texte

Ziel einer Erörterung pragmatischer Texte ist im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit Problemgehalten pragmatischer Texte, nicht aber die detaillierte, umfassende

Analyse dieser Texte. Der jeweils vorgelegte Text ist Grundlage und Ausgangspunkt für eine Erörterung darin enthaltener Auffassungen, Meinungen und Urteile (vgl. Abschnitt 2.4.2: „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“). Voraussetzung ist, dass die Textvorlage etwas Strittiges behandelt und dies von den Prüflingen erkannt wird. Es gehört zu den Bestandteilen einer Texterörterung, die thematisierte Problemstellung erklärend und argumentierend zu entwickeln und die Prämissen der eigenen Argumentation zu reflektieren (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Erklärend und argumentierend schreiben“). Der dabei entstehende Text besteht schwerpunktmäßig aus einer strukturiert entfalteten begründeten Stellungnahme. Texterörterungen enthalten auch informierende Anteile (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Informierend schreiben“).

Materialgestütztes Verfassen informierender Texte

Das materialgestützte Verfassen informierender Texte besteht im Kern darin, Leser über einen Sachverhalt so zu informieren (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Informierend schreiben“), dass sie eine Vorstellung über seine wesentlichen Aspekte entwickeln können. Dabei nutzen die Prüflinge die vorgegebenen Materialien – auch Tabellen, Grafiken, Diagramme – ebenso wie eigene Wissensbestände. Der zu erstellende Text soll den jeweiligen Sachverhalt adressatenbezogen, zielorientiert und in kohärenter Weise darlegen. Informierende Texte enthalten immer auch erklärende Anteile (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Erklärend und argumentierend schreiben“).

Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Das materialgestützte Verfassen argumentierender Texte besteht im Kern darin, zu strittigen oder erklärungsbedürftigen Fragen, Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen zu entwickeln und diese strukturiert zu entfalten (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Erklärend und argumentierend schreiben“). Dabei nutzen die Schülerinnen und Schüler die vorgegebenen Materialien und die Ergebnisse eigener Analysen, Vergleiche und Untersuchungen ebenso wie eigene Wissensbestände und geeignete Argumentationsstrategien. Der dabei entstehende Text soll die Kontroverse sowie die Argumentation und die vom Prüfling eingenommene Position für den Adressaten des Textes nachvollziehbar machen. Argumentierende Texte enthalten immer auch erklärende und informierende Anteile (vgl. Abschnitt 2.2.2: „Informierend schreiben“).

3.2.1.2 Erstellung der Prüfungsaufgabe

Die Formulierung der Aufgabe muss die Art der geforderten Leistung eindeutig erkennen lassen. Die Aufgabenstellung soll aus wenigen Arbeitsanweisungen bestehen, um Kleinschrittigkeit zu vermeiden. Sie sollte stets auf ein Darstellungsganzes zielen. Mehrteilige Aufgaben können Operatoren wie „informieren“, „analysieren“, „interpretieren“, „erklären“, „erörtern“ spezifizieren und dadurch Hilfe bei der Strukturierung der Arbeit leisten. Grundsätzlich ist bei Aufgabenstellungen sowohl auf grundlegendem wie auf erhöhtem Niveau darauf zu achten, dass die konzeptionelle und redaktionelle Selbstständigkeit nicht eingeschränkt wird und Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt werden (vgl. Abschnitt 3.1.1).

Der Umfang der vorgelegten Texte soll abhängig von deren Schwierigkeitsgrad und der Aufgabenstellung eine angemessene Bearbeitung innerhalb des vorgegebenen Zeitbudgets für das grundlegende und erhöhte Niveau ermöglichen. Dabei sollten die den Aufgaben zum Textbezogenen Schreiben zugrunde liegenden Texte ca. 1500 Wörter nicht überschreiten. Werden Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Präsentationsformen eingesetzt, sollte eine Vorführdauer von zehn Minuten nicht überschritten werden.

Grundlage für die Interpretation literarischer Texte sind in der Regel solche Texte, die nicht bereits im Unterricht behandelt wurden. Handelt es sich dagegen um einen (Auszug aus einem) umfangreichen Text, der im Unterricht erarbeitet wurde, so ist in der Regel ein geeigneter „Außentext“ als Ausgangspunkt einer Überprüfung oder eines neuen Interpretationsansatzes zu wählen. Ein solcher Außentext kann zum Beispiel eine Rezension, ein Sekundärtext, ein Kommentar oder ein weiteres Werk sein.

Bei Textvorlagen müssen Authentizität und Geschlossenheit gesichert sein. Kürzungen müssen in jedem Fall kenntlich gemacht werden. Die Quellen sind genau zu benennen (wissenschaftliche Zitierweise, zusätzliche Angabe des Verlags).

Werke der Weltliteratur in deutscher Übersetzung können herangezogen werden, wenn beispielsweise Traditions- und Entwicklungslinien oder übernationale Zusammenhänge (von Themen und Erzählformen) im Vergleich mit deutschsprachiger Literatur herausgearbeitet werden sollen.

Erläuterungen und Sacherklärungen können der Aufgabe beigefügt werden, soweit sie zum Verständnis der Texte nötig sind.

3.2.1.3 Bewertung der Prüfungsleistung

Die Notenbildung erfolgt auf der Grundlage der Gesamtwürdigung der erbrachten Leistung. Außerdem bilden sprachliche Ausdrucksfähigkeit, stilistische Gestaltung, Klarheit des Aufbaus und sprachliche Richtigkeit neben der inhaltlichen Darstellung und Argumentation eine wesentliche Grundlage für die Gesamtbewertung der schriftlichen Abiturarbeit.

Für die kriterienorientierte Bewertung kommt den folgenden Aspekten besonderes Gewicht zu:

- Erfüllung standardsprachlicher Normen
- sachliche Richtigkeit
- Schlüssigkeit der Aussagen
- Vielfalt der Gesichtspunkte und ihre jeweilige Bedeutsamkeit
- Differenziertheit des Verstehens und Darstellens
- Herstellen geeigneter Zusammenhänge
- Eigenständigkeit der Auseinandersetzung mit Sachverhalten und Problemstellungen
- argumentative Begründung eigener Urteile, Stellungnahmen und Wertungen
- Selbstständigkeit und Klarheit in Aufbau und Sprache
- Sicherheit im Umgang mit Fachsprache und -methoden

3.2.2 Mündliche Prüfung im Fach Deutsch

Kennzeichnend für die Anforderungen auch der mündlichen Abiturprüfung ist, dass sie in komplexer Weise Bezug nehmen auf die unterschiedlichen Kompetenzbereiche der Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Die Prüfung verlangt einerseits Kompetenzen aus den Domänen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (vgl. Abschnitt 2.4) und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ (vgl. Abschnitt 2.5). Andererseits werden prozessbezogene Kompetenzen der Bereiche „Sprechen und Zuhören“ (vgl. Abschnitt 2.1) sowie in der Regel auch „Lesen“ (vgl. Abschnitt 2.3) gefordert.

Mündliche Prüfungen bestehen aus zwei Komponenten: einem vorbereiteten Vortrag des Prüflings und einem Prüfungsgespräch. Im Vortrag weist dieser an einem begrenzten Gegenstandsbereich seine fachlichen Kompetenzen nach; im Prüfungsgespräch geht es um größere fachliche und ggf. überfachliche Zusammenhänge.

Im ersten Prüfungsteil können dem Prüfling ein bis zwei komplexe – zumindest für einen Teil textgestützte – Aufgabenstellungen schriftlich vorgelegt werden. Die Textvorlage soll in der Regel nicht mehr als 300 Wörter umfassen. Werden Filme, Hörtexte oder andere audiovisuelle Präsentationsformen eingesetzt, sollte eine Vorführdauer von drei Minuten nicht überschritten werden. Für die Bearbeitung wird in der Regel eine zwanzig- bis dreißigminütige Vorbereitungszeit gewährt. Der Prüfling soll seine Ergebnisse in einem zusammenhängenden Vortrag präsentieren, der – gestützt durch Aufzeichnungen – frei gehalten wird.

Der im zweiten Teil geforderte Gesprächscharakter der mündlichen Prüfung verbietet das zusammenhanglose Abfragen von Kenntnissen bzw. den kurzschrittigen Dialog.

Die unter 3.2.1.3 dargelegten Bewertungskriterien gelten sinngemäß auch für die mündliche Prüfung.

Folgenden Aspekten kommt darüber hinaus besonderes Gewicht zu:

- Sicherung und Zusammenfassung der Ergebnisse für die gestellte Aufgabe in einem strukturierten, prägnanten, anhand von Aufzeichnungen frei gehaltenen Kurzvortrag
- Führung eines themengebundenen Gesprächs
- Einsatz geeigneter Argumentationsformen und Flexibilität in der Reaktion auf Fragen und Impulse
- Darlegung eigenständiger sach- und problemgerechter Beurteilungen
- Einordnung in größere fachliche und ggf. überfachliche Zusammenhänge

- Verwendung einer präzisen, differenzierten, stilistisch angemessenen, adressaten- und normengerechten Ausdrucksweise unter adäquater Berücksichtigung der Fachsprache
- Klarheit und Verständlichkeit der Artikulation

4 Illustrierende Prüfungsaufgaben zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch

Die folgenden Aufgabenbeispiele sollen illustrieren, wie Prüfungsaufgaben zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife im Fach Deutsch konzipiert sein könnten, die auf den in Kapitel 2 dargestellten Bildungsstandards basieren und den in Kapitel 3 beschriebenen Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife entsprechen. Mit den Aufgaben soll geprüft werden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler die Anforderungen von ausgewählten Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife erfüllen können. Dabei handelt es sich um Beispiele möglicher Aufgabentypen, die weder als Prototypen für die Entwicklung von Prüfungsaufgaben in den Ländern dienen sollen noch den Anspruch erheben, in allen 16 Ländern in dieser Form eingesetzt werden zu können. Sie sind lediglich als Anregungen zu sehen, nicht als verbindliche Muster. Prüfungsaufgaben zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife, die prototypischen Charakter haben sollen, werden mit dem Aufgabenpool vorgelegt, der laut Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8./9.3.2012 ab 2013 entwickelt und kontinuierlich aufwachsen soll, um ab 2016/2017 den Ländern als Orientierung und Angebot für den möglichen Einsatz im Abitur zur Verfügung zu stehen.

Die im Weiteren für das Fach Deutsch vorgestellten Aufgabenkonzepte sind für eine konkrete Abiturprüfung in einem bestimmten Land jeweils entsprechend den verschiedenen Ländertraditionen in Bezug auf verpflichtende Textvorgaben oder den vollständigen Verzicht auf Lektürelisten anzupassen. Unterschiedlich wird auch die den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung gestellte Arbeitszeit gehandhabt. Für das grundlegende Anforderungsniveau liegen die Zeitvorgaben in den Ländern zwischen 180 und 240 Minuten, für das erhöhte Niveau zwischen 240 und 300 Minuten, ungeachtet einer möglichen Zeitzugabe für die Aufgabenauswahl.

Auch die hier vorliegenden Aufgaben unterscheiden sich hinsichtlich der Zeitvorgaben und der erwarteten Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler. Für „Warum das Telefongespräch verschwindet“ werden 240 Minuten Arbeitszeit angesetzt, für „Analphabetismus“ 300 Minuten. Die Aufgabe „Kabale und Liebe“ setzt die Kenntnis von Schillers Drama voraus und präsentiert mit einem Interview des Regisseurs M. Thalheimer einen sogenannten „Außentext“, der Ausgangspunkt einer literarischen Erörterung ist (vgl. Abschnitt 3.2.1.2). Diese Aufgabe könnte in der vorliegenden Form allerdings nur in einem Land eingesetzt werden, in dem eine verpflichtende Liste von literarischen Werken für die Sekundarstufe II vorgegeben ist, zu denen auch Schillers „Kabale und Liebe“ gehört.

Die Komplexität und der Voraussetzungsreichtum der Textvorlagen und Materialien sowie der Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung sind in der Regel die entscheidenden Kriterien für die Zuordnung einer Aufgabe zum grundlegenden oder zum erhöhten Niveau. Prüfungsaufgaben für das erhöhte Niveau unterscheiden sich von Aufgaben für das

grundlegende Niveau in erster Linie durch komplexere Textvorlagen und anspruchsvollere Aufgabenstellungen; sie können sich sowohl auf Standards für das grundlegende als auch auf Standards für das erhöhte Niveau beziehen.

Die Aufgaben „Menschenblick“, „Sprachwandel“ und „Analphabetismus“ bilden aufgrund der voraussetzungsreichen Textvorlagen und der komplexen Aufgabenstellung das erhöhte Niveau ab. „Galilei“, „Kabale und Liebe“, „Franka Potentes *Zehn*“ und „Warum das Telefongespräch verschwindet“ illustrieren hingegen Prüfungsaufgaben auf grundlegendem Niveau.

Der Aufbau der hier vorgestellten Aufgaben folgt jeweils demselben Prinzip. Im Anschluss an eine Übersicht, die allgemeine Informationen über Aufgabenart, Niveau, Textvorlagen, Arbeitszeit und Anforderungsbereiche zusammenfasst, erfolgt eine Zuordnung zu jenen Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife, die schwerpunktmäßig überprüft werden. Hierbei wird der Kompetenzbereich zuerst genannt, der im Fokus der entsprechenden Aufgabe steht. Weitere Kompetenzbereiche erscheinen in der Regel entsprechend der Abfolge in Abschnitt 2 („Bildungsstandards für die Kompetenzbereiche im Fach Deutsch“). Der sich anschließenden Aufgabenstellung einschließlich Textvorlagen und Materialien sind jeweils „Hinweise zur Aufgabe“ beigefügt, die eine differenzierte Aufgabenbeschreibung, einen umfassenden Erwartungshorizont sowie Bewertungskriterien für die Notenstufen „gut“ (11 Punkte) und „ausreichend“ (05 Punkte) enthalten.

Alle sechs Aufgabenarten, die die „Hinweise zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“ (Kapitel 3) vorsehen, werden exemplarisch illustriert. In der Aufgabe „Warum das Telefongespräch verschwindet“ wird die Analyse eines pragmatischen Textes, die den Schwerpunkt der gesamten Aufgabe bildet, allerdings durch einen weiterführenden Erörterungsauftrag ergänzt, sodass eine „Mischform“ aus Textanalyse und Texterörterung entsteht – eine Aufgabenkombination, die in zahlreichen Ländern im Abitur eingesetzt wird. Die beiden Aufgabenformate zum Materialgestützten Schreiben werden in der komplexen Aufgabe „Analphabetismus“ zusammengefasst.

Gerade beim Materialgestützten Schreiben ist die Entscheidung, ob eine Aufgabe dem „Materialgestützten Verfassen informierender Texte“ einerseits oder dem „Materialgestützten Verfassen argumentierender Texte“ andererseits zuzuordnen ist, nicht immer einfach zu treffen. In der Grafik zu den Aufgabenarten (vgl. Abschnitt 3.2.1.1) werden die beiden Formate daher nur durch eine gestrichelte Linie getrennt, um auf die möglichen Überschneidungen hinzuweisen. Die zum Teil fehlende Trennschärfe ist auf die Rolle des erklärenden Schreibens in materialgestützten Aufgaben zurückzuführen. In den Bildungsstandards wird das erklärende Schreiben im Kompetenzbereich „Erklärend und argumentierend schreiben“ verankert, während das informierende Schreiben einen eigenständigen Kompetenzbereich bildet. Erklärendes Schreiben tritt jedoch nicht nur in erklärend-argumentierenden Texten auf, sondern kann anteilig auch in informierenden Texten enthalten sein (vgl. Aufgabendefinitionen in Abschnitt 3.2.1.1). An dieser Stelle sind Aufgabenarten und Kompetenzbereiche nicht vollständig deckungsgleich, was die Zuordnung erschwert.

Die Erwartungshorizonte sind in der Regel so angelegt, dass sie das gesamte Spektrum möglicher Bearbeitungen einer Aufgabe, auch als Orientierungshilfe für die Lehrkräfte, umfassen. Es handelt sich daher zumeist um Maximallösungen, nicht jedoch um Musterlösungen, die in vollem Umfang von sehr leistungsstarken Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Im Falle der Erörterungsaufgaben (vor allem „Kabale und Liebe“ und „Sprachwandel“) haben die Erwartungshorizonte hingegen eher den Charakter von Beispiellösungen, da bei dieser Aufgabenart der inhaltliche und argumentative Spielraum der Prüflinge sehr viel größer ist als bei Analyse- und Interpretationsaufgaben. Für die Notenstufen „gut“ und „ausreichend“ werden die Erwartungshorizonte jeweils leistungsbezogen präzisiert.

Die den Aufgaben zur Literatur zugrunde gelegten Texte sind Standardausgaben der Werke – nach Möglichkeit historisch-kritischen Gesamtausgaben – entnommen, um eine geprüfte, verlässliche Textbasis vorzugeben. Die Entscheidung, ob die in diesen Texten enthaltenen historischen Schreibweisen und überlieferten Unregelmäßigkeiten den Schülerinnen und Schülern im Prüfungsfall zugemutet werden können oder ob eine behutsam modernisierte Textversion vorzuziehen ist, muss im Einzelfall durch die entsprechende Prüfungskommission getroffen werden.

Alle Aufgaben erwachsen aus dem Unterricht der Qualifikationsphase und beziehen sich auf mehr als ein Schulhalbjahr. Genauere Angaben dazu, inwieweit die vorgestellten Aufgaben halbjahresübergreifend angelegt sind, finden sich am Ende der jeweiligen Aufgabenbeschreibung.

Operatoren werden in den einzelnen Ländern zum Teil unterschiedlich definiert; mitunter wird ein und derselbe Operator verschiedenen Anforderungsbereichen zugeordnet. Daher sind die Arbeitsaufträge in den Beispielaufgaben bewusst so formuliert, dass sie von Schülerinnen und Schüler aller Länder auch ohne Operatorenliste verstanden werden können.

Die Fußnoten in Kapitel 4 richten sich in erster Linie an die Leserinnen und Leser dieses Dokumentes. Wort- und Sacherklärungen, die den Schülerinnen und Schülern als Hilfestellung bei der Bearbeitung der Aufgaben dienen sollen, werden entweder als Informationstexte und Hinweise in die Aufgabenstellung selbst integriert oder finden sich jeweils im unmittelbaren Anschluss an die abgedruckten Textvorlagen.

4.1 Interpretation literarischer Texte

4.1.1 Galilei

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben:** **Interpretation literarischer Texte**
Aufgabentitel	Galilei
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“), „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ sowie „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlage	Szene aus Brechts Drama „Leben des Galilei“
Anforderungsniveau	Grundlegendes Niveau
Aufgabe	2 Teilaufgaben Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II Teilaufgabe 2: AFB II/III
Bearbeitungszeit	240 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangabe	Brecht, Bertolt: Leben des Galilei. 3. Fassung. Bild 8. In: Ders.: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. von Werner Hecht, Jan Knopf et al. Band 5: Stücke 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 242 – 247. © Bertolt-Brecht-Erben/Suhrkamp Verlag 1988.

4.1.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Galilei“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen
- eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen

Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“

Die Schülerinnen und Schüler können

- sprachliche Handlungen kriterienorientiert in [...] fiktiven Kommunikationssituationen bewerten

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben

- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen
- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge [...] verdeutlichen

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen
- die Einsicht in die Vorläufigkeit der Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen

4.1.1.2 Aufgabe

Interpretieren Sie die vorliegende Dramenszene, indem Sie die beiden folgenden Teilaufgaben in einem strukturierten zusammenhängenden Text bearbeiten.

[01]

Analysieren Sie das Gespräch zwischen dem kleinen Mönch und Galilei und arbeiten Sie die Positionen und Argumente beider Dialogpartner heraus. Berücksichtigen Sie dabei die sprachlichen Mittel, mit deren Hilfe die jeweiligen Redeabsichten verwirklicht werden. Beziehen Sie auch die szenische Gestaltung in Ihre Analyse ein.

[02]

Interpretieren Sie – unter Berücksichtigung des beigefügten Informationstextes – Galileis Selbstgespräch (Z. 110 – 116), indem Sie auf die Aspekte der Verführung und der Erkenntnissuche eingehen.

Informationstext zu Teilaufgabe 2

Nach dem 3. Kapitel des Buches Genesis der Bibel hat Gott Adam und Eva verboten, die Früchte vom Baum der Erkenntnis zu essen, der im Paradies steht. Adam und Eva übertreten das göttliche Gebot, indem Eva – von der Schlange verführt – von den verbotenen Früchten isst und auch Adam zu essen gibt. Daraufhin erkennen sie, dass sie nackt sind. Zur Strafe für die Übertretung seines Verbots vertreibt Gott sie aus dem Paradies.

Textvorlage

Die vorliegende (gekürzte) Szene ist Brechts Theaterstück „Leben des Galilei“ entnommen.

Erläuterungen zur Textvorlage

Brecht (1898 – 1956) gliedert die Darstellung der historischen Figur des Physikers, Mathematikers und Astronomen Galileo Galilei (1564 – 1642) in 15 Szenen (Bildern), denen er ein – manchmal gereimtes – Motto voranstellt: Galilei entdeckt mit dem Fernrohr die Jupitermonde, die als Trabanten um den Jupiter kreisen, und kann damit die These des Kopernikus, dass die Erde ein Trabant der Sonne sei und um diese kreise, wissenschaftlich beweisen und das heliozentrische Weltbild bestätigen. Die römisch-katholische Kirche beharrt jedoch auf ihrer Lehre des geozentrischen Weltbildes, dass die Erde der Mittelpunkt des Universums sei, und stuft Galileis Erkenntnisse als Irrlehre ein. Galilei, der seine Forschungsergebnisse bereits niedergeschrieben, aber noch nicht veröffentlicht hat, wird der Ketzerei bezichtigt und mit der Folter der Inquisition bedroht. Vor diesem Hintergrund kommt es in dem vorliegenden Bild 8 zu einem Gespräch mit einem Mönch, der ebenfalls Naturwissenschaftler ist und der sich nach einer Sitzung des Collegium Romanum, des Forschungsinstituts des Vatikans, als heimlicher Anhänger Galileis zu erkennen gegeben hat. Galilei wird schließlich seine Lehre von der Bewegung der Erde um die Sonne widerrufen, am Ende des Dramas seinen eigenen Widerruf jedoch kritisch bewerten.

Bertolt Brecht: Leben des Galilei (in der 3. Fassung von 1955/56), 8. Bild

Ein Gespräch

Galilei las den Spruch
Ein junger Mönch kam zu Besuch
War eines armen Bauern Kind
Wollt wissen, wie man Wissen find't.
Wollt es wissen, wollt es wissen.

Im Palast des florentinischen Gesandten in Rom hört Galilei den kleinen Mönch an, der ihm nach der Sitzung des Collegium Romanum den Ausspruch des päpstlichen Astronomen zugeflüstert hat.

GALILEI Reden Sie, reden Sie! Das Gewand, das Sie tragen, gibt Ihnen das Recht zu sagen, was immer Sie wollen.

DER KLEINE MÖNCH Ich habe Mathematik studiert, Herr Galilei.

GALILEI Das könnte helfen, wenn es Sie veranlaßte einzugestehen, daß zwei mal zwei hin und wieder vier ist!

DER KLEINE MÖNCH Herr Galilei, seit drei Nächten kann ich keinen Schlaf mehr finden. Ich wußte nicht, wie ich das Dekret, das ich gelesen habe, und die Trabanten des Jupiter, die ich gesehen habe, in Einklang bringen sollte. Ich beschloß, heute früh die Messe zu lesen und zu Ihnen zu gehen.

GALILEI Um mir mitzuteilen, daß der Jupiter keine Trabanten hat?

DER KLEINE MÖNCH Nein. Mir ist es gelungen, in die Weisheit des Dekrets einzudringen. Es hat mir die Gefahren aufgedeckt, die ein allzu hemmungsloses Forschen für die Menschheit in sich birgt, und ich habe beschlossen, der Astronomie zu entsagen. Jedoch ist mir noch daran gelegen, Ihnen die Beweggründe zu unterbreiten, die auch einen Astronomen dazu bringen können, von einem weiteren Ausbau der gewissen Lehre abzusehen.

GALILEI Ich darf sagen, daß mir solche Beweggründe bekannt sind.

DER KLEINE MÖNCH Ich verstehe Ihre Bitterkeit. Sie denken an die gewissen außerordentlichen Machtmittel der Kirche.

GALILEI Sagen Sie ruhig Folterinstrumente.

DER KLEINE MÖNCH Aber ich möchte andere Gründe nennen. Erlauben Sie, daß ich von mir rede. Ich bin als Sohn von Bauern in der Campagna aufgewachsen. Es sind einfache Leute. Sie wissen alles über den Ölbaum, aber sonst recht wenig. Die Phasen der Venus beobachtend, kann ich nun meine Eltern vor mir sehen, wie sie mit meiner Schwester am Herd sitzen und ihre Käsespeise essen. Ich sehe die Balken über ihnen, die der Rauch von Jahrhunderten geschwärzt hat, und ich sehe genau ihre alten abgearbeiteten Hände und den kleinen Löffel darin. Es geht

ihnen nicht gut, aber selbst in ihrem Unglück liegt eine gewisse Ordnung verborgen. Da sind diese verschiedenen Kreisläufe, von dem des Bodenaufwischens über den der Jahreszeiten im Ölfeld zu dem der Steuerzahlung. Es ist regelmäßig, was auf sie herabstößt an Unfällen. Der Rücken meines Vaters wird zusammengedrückt nicht auf einmal, sondern mit jedem Frühjahr im Ölfeld mehr, so wie auch die Geburten, die meine Mutter immer geschlechtsloser gemacht haben, in ganz bestimmten Abständen erfolgten. Sie schöpfen die Kraft, ihre Körbe schweißtriefend den steinigen Pfad hinaufzuschleppen, Kinder zu gebären, ja, zu essen, aus dem Gefühl der Stetigkeit und Notwendigkeit, das der Anblick des Bodens, der jedes Jahr von neuem grünenden Bäume, der kleinen Kirche und das Anhören der sonntäglichen Bibeltexte ihnen verleihen können. Es ist ihnen versichert worden, daß das Auge der Gottheit auf ihnen liegt, forschend, ja beinahe angstvoll; daß das ganze Welttheater um sie aufgebaut ist, damit sie, die Agierenden, in ihren großen oder kleinen Rollen sich bewähren können. Was würden meine Leute sagen, wenn sie von mir erführen, daß sie sich auf einem kleinen Steinklumpen befinden, der sich unaufhörlich drehend im leeren Raum um ein anderes Gestirn bewegt, einer unter sehr vielen, ein ziemlich unbedeutender! Wozu ist jetzt noch solche Geduld, solches Einverständnis in ihr Elend nötig oder gut? Wozu ist die Heilige Schrift noch gut, die alles erklärt und als notwendig begründet hat, den Schweiß, die Geduld, den Hunger, die Unterwerfung, und die jetzt voll von Irrtümern befunden wird? Nein, ich sehe ihre Blicke scheu werden, ich sehe sie die Löffel auf die Herdplatte senken, ich sehe, wie sie sich verraten und betrogen fühlen. Es liegt also kein Auge auf uns, sagen sie. Wir müssen nach uns selber sehen, ungelehrt, alt und verbraucht, wie wir sind? Niemand hat uns eine Rolle zugedacht außer dieser irdischen, jämmerlichen auf einem winzigen Gestirn, das ganz unselbständig ist, um das sich nichts dreht? Kein Sinn liegt in unserm Elend, Hunger ist eben Nichtgegessenhaben, keine Kraftprobe; Anstrengung ist eben Sichbücken und Schleppen, kein Verdienst. Verstehen Sie da, daß ich aus dem Dekret der Heiligen Kongregation ein edles mütterliches Mitleid, eine große Seelengüte herauslese?

GALILEI Seelengüte! Wahrscheinlich meinen Sie nur, es ist nichts da, der Wein ist weggetrunken, ihre Lippen vertrocknen, mögen sie die Soutane küssen! Warum ist denn nichts da? Warum ist die Ordnung in diesem Land nur die Ordnung einer leeren Lade und die Notwendigkeit nur die, sich zu Tode zu arbeiten? Zwischen strotzenden Weinbergen, am Rand der Weizenfelder! Ihre Campagnabauern bezahlen die Kriege, die der Stellvertreter des milden Jesus in Spanien und Deutschland führt. Warum stellt er die Erde in den Mittelpunkt des Universums? Damit der Stuhl Petri im Mittelpunkt der Erde stehen kann! Um das letztere handelt es sich. Sie haben recht, es handelt sich nicht um die Planeten, sondern um die Campagnabauern. Und kommen Sie mir nicht mit der Schönheit von Phänomenen, die das Alter vergoldet hat! Wissen Sie, wie die Auster Margaritifera ihre Perle produziert? Indem sie in lebensgefährlicher Krankheit einen unerträglichen Fremdkörper, zum Beispiel ein Sandkorn, in eine Schleimkugel einschließt. Sie geht nahezu drauf bei dem Prozeß. Zum Teufel mit der Perle, ich ziehe die gesunde Auster vor. Tu-

genden sind nicht an Elend geknüpft, mein Lieber. Wären Ihre Leute wohlhabend und glücklich, könnten sie die Tugenden der Wohlhabenheit und des Glücks entwickeln. Jetzt stammen diese Tugenden Erschöpfter von erschöpften Äckern, und ich lehne sie ab. Herr, meine neuen Wasserpumpen können da mehr Wunder tun als ihre lächerliche übermenschliche Plackerei. – „Seid fruchtbar und mehret euch“, denn die Äcker sind unfruchtbar, und die Kriege dezimieren euch. Soll ich Ihre Leute anlügen?

DER KLEINE MÖNCH *in großer Bewegung*: Es sind die allerhöchsten Beweggründe, die uns schweigen machen müssen, es ist der Seelenfrieden Unglücklicher!

GALILEI Wollen Sie eine Cellini-Uhr sehen, die Kardinal Bellarmins Kutscher heute morgen hier abgegeben hat? Mein Lieber, als Belohnung dafür, daß ich zum Beispiel Ihren guten Eltern den Seelenfrieden lasse, offeriert mir die Behörde den Wein, den sie keltern im Schweiße ihres Antlitzes, das bekanntlich nach Gottes Ebenbild geschaffen ist. Würde ich mich zum Schweigen bereit finden, wären es zweifellos recht niedrige Beweggründe: Wohlleben, keine Verfolgung et cetera. [...]

DER KLEINE MÖNCH Und Sie meinen nicht, daß die Wahrheit, wenn es Wahrheit ist, sich durchsetzt, auch ohne uns?

GALILEI Nein, nein, nein. Es setzt sich nur so viel Wahrheit durch, als wir durchsetzen; der Sieg der Vernunft kann nur der Sieg der Vernünftigen sein. Eure Campagnabauern schildert Ihr ja schon wie das Moos auf ihren Hütten! Wie kann jemand annehmen, daß die Winkelsumme im Dreieck i h r e n Bedürfnissen widersprechen könnte! Aber wenn sie nicht in Bewegung kommen und denken lernen, werden ihnen auch die schönsten Bewässerungsanlagen nichts nützen. Zum Teufel, ich sehe die göttliche Geduld Ihrer Leute, aber wo ist ihr göttlicher Zorn?

DER KLEINE MÖNCH Sie sind müde!

GALILEI *wirft ihm einen Packen Manuskripte hin*: Bist du ein Physiker, mein Sohn? Hier stehen die Gründe, warum das Weltmeer sich in Ebbe und Flut bewegt. Aber du sollst es nicht lesen, hörst du? Ach, du liest schon? Du bist also ein Physiker?

Der kleine Mönch hat sich in die Papiere vertieft.

GALILEI Ein Apfel vom Baum der Erkenntnis! Er stopft ihn schon hinein. Er ist ewig verdammt, aber er muß ihn hineinstopfen, ein unglücklicher Fresser! Ich denke manchmal: ich ließe mich zehn Klafter unter der Erde in einen Kerker einsperren, zu dem kein Licht mehr dringt, wenn ich dafür erführe, was das ist: Licht. Und das Schlimmste: was ich weiß, muß ich weitersagen. Wie ein Liebender, wie ein Betrunkener, wie ein Verräter. Es ist ganz und gar ein Laster und führt ins Unglück. Wie lang werde ich es in den Ofen hineinschreien können – das ist die Frage.

DER KLEINE MÖNCH *zeigt auf eine Stelle in den Papieren:* Diesen Satz verstehe ich nicht.

GALILEI Ich erkläre ihn dir, ich erkläre ihn dir.

Bertolt Brecht: Leben des Galilei. 3. Fassung. Bild 8. In: Ders.: Werke. Große kommentierte Berliner und Frankfurter Ausgabe, hg. von Werner Hecht, Jan Knopf et al. Band 5: Stücke 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1998, S. 242 – 247.
© Bertolt-Brecht-Erben/Suhrkamp Verlag 1988.
(1322 Wörter)
[Die Szene ist leicht gekürzt; vgl. Hinweise zur Aufgabe]

4.1.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Galilei“ illustriert die Aufgabenart „Interpretation literarischer Texte“.

Textvorlage ist ein Auszug aus einem anspruchsvollen literarischen Klassiker, der eine immer noch aktuelle Problematik fokussiert: den Umgang mit den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung. Die intensive literarische Analyse und Interpretation des Textes bilden den Schwerpunkt der Aufgabe. Das Drama, dem die vorliegende Szene entnommen wurde, ist den Schülerinnen und Schülern nicht bekannt. Die Szene ist gut geeignet, um Redeabsichten und die für ihre Umsetzung verwendeten sprachlichen Mittel zu analysieren, d. h., sie anhand der Äußerungen Galileis und des kleinen Mönches zu identifizieren und zu erläutern.

Teilaufgabe 1 bezieht sich primär auf die Anforderungsbereiche I und II, Teilaufgabe 2 deckt die Anforderungsbereiche II und III ab. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.1.1.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ stehen im Fokus der Aufgabe.

Die Textvorlage wurde behutsam um die für die vorliegende Aufgabenstellung nicht relevante „Priap“-Passage gekürzt, um den Schülerinnen und Schülern die Fokussierung auf die zu bearbeitende Thematik zu erleichtern. Auf weitere Kürzungen wurde bewusst verzichtet, um den inhaltlichen Zusammenhang der Szene zu bewahren, da das enthaltene Gespräch gezielt auf einen pointierten Schluss hin angelegt ist.

Die Teilaufgaben fungieren als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes. Teilaufgabe 1 wird stärker gewichtet als Teilaufgabe 2.

Die Aufgabe „Galilei“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.1.1.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse und -interpretation und die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die Untersuchung von rhetorischen Mitteln in ihren Wirkungszusammenhängen, die Ermittlung von Redeabsichten anhand literarischer und pragmatischer Texte, die Erschließung und Interpretation einer Dramenszene. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zum modernen Drama, zur Kommunikationsanalyse oder zu Rahmenthemen wie „Verantwortung des Naturwissenschaftlers“.

Erwartungen an die Schülerleistung

[01] Gesprächsanalyse

Kleiner Mönch

Position des kleinen Mönches

- Plädoyer für den Verzicht auf den Ausbau und die Verbreitung der neuen Lehre, um die Autorität der Kirche und damit den Seelenfrieden der einfachen Menschen (Bauern) zu erhalten
- Entschluss, der Astronomie zu entsagen
- Andeutung einer Veränderung dieser Position am Ende der Szene (Vertiefung in Galileis Schriften und interessierte Nachfrage): „Diesen Satz verstehe ich nicht." (Z. 117 f.)

Argumente des kleinen Mönches

- Gefahren für die Menschheit durch die Forschung
- Heilige Schrift als Kraftquelle der Bauern
- Sinnhaftigkeit von Elend und Hunger
- die kirchliche Lehre als Garant des „Seelenfrieden[s]" (Z. 88) der Bauern: „edles mütterliches Mitleid, eine große Seelengüte" (Z. 64)
- Rückzug aus der Naturwissenschaft bei gleichzeitiger Hoffnung auf die Durchsetzung der Wahrheit (Widersprüchlichkeit der Argumentation): „Und Sie meinen nicht, daß die Wahrheit, wenn es die Wahrheit ist, sich durchsetzt, auch ohne uns?" (Z. 96 f.)

Erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass der kleine Mönch auf der Basis eines statischen Welt- und Gesellschaftsbildes argumentiert, das durch unveränderliche, gottgegebene Kreisläufe gekennzeichnet ist, kann dies als besondere Leistung gewertet werden.

Sprachliche Mittel und Redeabsichten des kleinen Mönches

- Gezielter Einsatz von Personalpronomen: Unterscheidung zwischen sich selbst („ich") und Galilei („Sie") zur Abgrenzung der eigenen Position gegenüber der Galileis

- Wahl von Beispielen aus dem bäuerlichen Lebenszusammenhang, um den Bezug zwischen der wissenschaftlichen Lehre und dem Alltag der Menschen herzustellen
- Rückgriff auf den Topos des „Welttheater[s]“ (Z. 48) als Ausdruck einer traditionsgebundenen Position, eines statischen Rollenverständnisses
- Nutzung rhetorischer Fragen als implizite Behauptungen oder als Ausdruck eigener Zweifel: z. B. „Wozu ist die Heilige Schrift noch gut […]?“ (Z. 53 f.)
- euphemistische Wortwahl in Bezug auf das kirchliche Dekret und seine Folgen als Ausdruck der Verharmlosung und Beschönigung: z. B. „die gewissen außerordentlichen Machtmittel der Kirche [gemeint ist die Folter]“ (Z. 26 f.)
- wiederholter Gebrauch des Verbs „sehen“ (Z. 32 ff.), um sich als gewissenhafter und genauer Beobachter auszuweisen
- vielfache Wiederholungen (auch Anaphern) und Häufungen (lexikalisch und syntaktisch) zur Verdeutlichung des eigenen Standpunktes
- Verwendung von Negationen zur Darstellung der Folgen der neuen Lehre für das Selbstverständnis der „einfache[n] Leute“ (Z. 31): „Es liegt also kein Auge auf uns“ (Z. 58), „[n]iemand hat uns eine Rolle zugedacht“ (Z. 59), „[k]ein Sinn liegt in unserm Elend […]“ (Z. 61), „Anstrengung ist […] kein Verdienst“ (Z. 62 f.)

Galilei

Position Galileis

- Forderung nach Verbreitung der neuen wissenschaftlichen Erkenntnisse aus sozialer Verantwortung und um der Erleichterung des täglichen Lebens willen
- Glaube an Veränderung des gesellschaftlichen Denkens durch wissenschaftlichen Fortschritt

Argumente Galileis

- Festigung bestehender Machtverhältnisse durch die kirchliche Lehre (Zusammenhang zwischen Gesellschaftsordnung und Armut der Bauern)
- größere Nützlichkeit der wissenschaftlichen Wahrheit im Vergleich zum Erhalt des „Seelenfriedens“
- Wertlosigkeit einer Ordnung und eines „Seelenfriedens“, die mit Leiden bezahlt werden
- Erleichterung des täglichen Lebens durch technischen Fortschritt

- Verheimlichung wahren Wissens als Ausdruck von Bestechlichkeit, Bequemlichkeit und Feigheit
- Vergleichbarkeit des Dranges nach Wissen mit dem Essen eines „Apfel[s] vom Baum der Erkenntnis“ (Z. 110; vgl. Teilaufgabe 2)

Sprachliche Mittel und Redeabsichten Galileis

- Wechsel der Anrede vom Sie zum Du (Z. 106), um eine Annäherung anzudeuten
- Darstellung des eigenen Standpunktes mithilfe von Metaphern aus der Natur sowie biblischen Bezügen: z. B. Austerngleichnis zur Formulierung einer kritischen Position (Z. 76 ff.), sarkastische Verwendung des Bibelzitats „Seid fruchtbar und mehret euch“ (Z. 84 f.), affirmative Nutzung der Bibelstelle „Apfel vom Baum der Erkenntnis“ (Z. 110)
- Dialogvernetzung durch ironisches Aufgreifen eines Schlüsselwortes des kleinen Mönches: „Seelengüte“ (z. B. Z. 66)
- Nennung von Beispielen für die Manifestation des sozialen Elends (z. B. Z. 68 ff.)
- Nennung von Beispielen für Bestechungsversuche durch die Mächtigen (Z. 89 ff.: „Cellini-Uhr“)
- Nennung von Beispielen für technischen Fortschritt auf wissenschaftlicher Basis (Z. 83: „Wasserpumpen“)
- wiederholter Gebrauch von bildlichen Gegensätzen (Antithesen), um die Mängel der gegenwärtigen Herrschaftsverhältnisse deutlich zu machen:
  - „leere[...] Lade“ versus „strotzende[...] Weinberge[...]“ (Z. 69 f.)
  - „Kriege“ versus „ milde[r] Jesus“ (Z. 71)
- vordergründige Zustimmung und Aufwertung: „Sie haben recht, es handelt sich nicht um die Planeten, sondern um die Campagnabauern.“ (Z. 74 f.)
- Nutzung rhetorischer Fragen als getarnte Thesen über die ökonomische Situation: „Warum ist denn nichts da?“ (Z. 67 f.)
- Wiederholung eigener zentraler Aussagen: „Mittelpunkt des Universums“, „Mittelpunkt der Erde“ (Z. 72 f.) zur Veranschaulichung des Zusammenhanges von wissenschaftlicher Erkenntnis und Gesellschaftsordnung
- Licht- und Finsternismetaphorik zur Verdeutlichung seines Wahrheitsbegriffes (Z. 113)

Gesprächsverlauf und szenische Gestaltung

Die Schülerinnen und Schüler können Charakteristika des Gesprächsverlaufs und Merkmale der szenischen Gestaltung in unterschiedlichen Passagen ihrer Texte darstellen: in der Einleitung, im unmittelbaren Kontext der Dialoganalyse und ggf. in einem eigenen Abschnitt. Sie benennen zum Beispiel folgende Aspekte:

- Gesprächssituation: auf Wunsch des kleinen Mönches Gedankenaustausch mit Galilei im Palast des florentinischen Gesandten in Rom
- Gesprächsanlass: innerer Konflikt des Mönches als Vertreter der Kirche und als Wissenschaftler
- vorangestellte Verse (Z. 1 ff.) als Motto und Vorgriff auf den Szenenverlauf
- Dialogstruktur und Gesprächsanteile der Dialogpartner
  - Grundstruktur der Szene: Dialog zwischen Galilei und dem Mönch (Z. 9 – 108) und kurzer Monolog des Galilei (Z. 110 – 116), während der Mönch Galileis Manuskripte liest
  - im ersten Teil des Dialoges (Z. 9 – 65) Dominanz des kleinen Mönches, der den kritischen Diskurs mit Galilei sucht, im zweiten Teil (Z. 66 – 108) Dominanz und rhetorische Überlegenheit Galileis, der dem Mönch die Glaubwürdigkeit abspricht: „Aber du sollst es [das Manuskript] nicht lesen, hörst du? Ach, du liest schon? Du bist also ein Physiker?“ (Z. 107 f.)
  - umfangreiche, direkt aufeinanderfolgende monologartige Redepassagen zur Kontrastierung der unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen des Mönches (Z. 29 – 65) und Galileis (Z. 66 – 86)
- Regieanweisungen zur Situierung des Dialoges (Z. 6 ff.), zur emotionalen Betroffenheit des Mönches während der Auseinandersetzung mit Galilei (Z. 87: „*in großer Bewegung*“) sowie zu äußeren Handlungselementen (Übergabe und Lektüre der Manuskripte), die der Aufdeckung der inneren Widersprüche in der Haltung des Mönches dienen
  - „GALILEI *wirft ihm [dem Mönch] einen Packen Manuskripte hin: [...]*“ (Z. 106)
  - „*Der kleine Mönch hat sich in die Papiere vertieft.*“ (Z. 109)
  - „DER KLEINE MÖNCH *zeigt auf eine Stelle in den Papieren:* Diesen Satz verstehe ich nicht.“ (Z. 117 f.)
- Ende der Szene
  - pointierter Schluss: Fragen des Mönches zu Galileis Manuskripten als Widerspruch zur zuvor erklärten Absicht, der Astronomie zu entsagen
  - Rückbezug auf die Eingangsverse: „Ein junger Mönch [...] [w]ollt wissen, wie man Wissen find’t.“ (Z. 2 ff.)

[02] Interpretation des Selbstgespräches des Galilei

Es soll keine reine Analogie zwischen dem Selbstgespräch und dem Informationstext hergestellt werden. Vielmehr besteht die Aufgabe darin, passende Vergleichsaspekte zu finden und in Beziehung zu Galileis Selbstgespräch zu setzen, um Brechts produktive Adaption deutlich zu machen.

Verführungsaspekt

- Verführungsobjekt: Galileis Manuskripte als Gegenstand der Begierde
- Verführer: Galilei
- Verführte: Kleiner Mönch, auch Galilei – wie Eva – bereits ein Verführter
- Ergebnis der Verführung: wissenschaftliche Erkenntnisse

Erkenntnissuche

- Erkenntnisdrang und -zwang
- Bereitschaft, die Erkenntnis mit dem Verlust der Freiheit zu bezahlen: „[I]ch ließe mich [...] unter der Erde in einen Kerker einsperren“ (Z. 112).
- Befriedigung der wissenschaftlichen Neugier (Lustgewinn) trotz schwerwiegender Konsequenzen:
  - „unglücklicher Fresser“ (Z. 111)
  - „[w]ie ein Liebender, wie ein Betrunkener, wie ein Verräter“ (Z. 114 f.)
  - „muß ihn [den Apfel vom Baum der Erkenntnis] hineinstopfen“ (Z. 111)
- Gefühl des Ausgeliefertseins an den Forscherdrang und den Zwang zur Verbreitung der Erkenntnis

Konsequenzen

- Tabuverletzung als Bedingung für Erkenntnisgewinn
- zwanghafter Erkenntnisdrang, auch wenn die Erkenntnis nicht wirksam wird (Z. 116: „in den Ofen hineinschreien“)
- Unglück als Preis für Erkenntnisgewinn:
  - „Er [der Wissenschaftler bzw. der kleine Mönch] ist ewig verdammt [...]“ (Z. 110 f.)
  - „Es ist ganz und gar ein Laster und führt ins Unglück [...]“ (Z. 115)
- zwanghafte Erkenntnissuche und Verbreitung des Wissens aufgrund der Unfähigkeit zur rationalen Steuerung bei Galilei: „Und das Schlimmste: was ich weiß, muß ich weitersagen.“ (Z. 113 f.)

Wenn Prüflinge erkennen, dass die Darstellung Galileis als Verführer und zugleich Verführter im biblischen Sinn nur bedingt zu vereinbaren ist mit Galileis Eintreten für Erkenntnisfortschritt, ist das als besondere Leistung zu betrachten.

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

in Bezug auf den kleinen Mönch

- die vertretene Position weitgehend vollständig und präzise dargestellt wird
- die meisten der vorgetragenen Argumente erkannt und strukturiert rekonstruiert werden
- mehrere relevante sprachliche Mittel in ihren Wirkungszusammenhängen differenziert erläutert werden

in Bezug auf Galilei

- die vertretene Position weitgehend vollständig und präzise dargestellt wird
- die meisten der vorgetragenen Argumente erkannt und strukturiert rekonstruiert werden
- mehrere relevante sprachliche Mittel in ihren Wirkungszusammenhängen differenziert erläutert werden

in Bezug auf Gesprächsverlauf und szenische Gestaltung

- Dialogpartner, Situation und Gesprächsgegenstand vollständig benannt werden
- die Struktur der Szene präzise beschrieben wird
- die zunehmende Dominanz Galileis gegenüber seinem Dialogpartner erläutert wird
- die impliziten Hinweise auf eine Veränderung der Haltung des kleinen Mönches im Verlauf der Szene dokumentiert werden (vgl. auch Rolle der Regieanweisungen)
- der pointierte Schluss erklärt wird

im Rahmen der Interpretation des Selbstgespräches Galileis

- passende Vergleichspunkte zwischen Selbstgespräch und Informationstext ermittelt werden
- die Aspekte Verführung und Erkenntnissuche differenziert und strukturiert analysiert und gedeutet werden

in der Darstellung

- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet und ggf. eigenständige Positionen entwickelt werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

in Bezug auf den kleinen Mönch

- die vertretene Grundposition im Ganzen zutreffend dargestellt wird
- einige zentrale Argumente rekonstruiert werden
- einzelne sprachliche Mittel bei zumindest partiell richtiger Darstellung der Wirkungszusammenhänge erläutert werden

in Bezug auf Galilei

- die vertretene Grundposition im Ganzen zutreffend dargestellt wird
- einige zentrale Argumente rekonstruiert werden
- einzelne sprachliche Mittel bei zumindest partiell richtiger Darstellung der Wirkungszusammenhänge erläutert werden

in Bezug auf Gesprächsverlauf und szenische Gestaltung

- Dialogpartner, Situation und Gesprächsgegenstand in Grundzügen genannt werden
- im Ansatz eine Strukturierung der Szene erfolgt
- die Regieanweisungen teilweise in die Analyse einbezogen werden

im Rahmen der Interpretation des Selbstgespräches Galileis

- im Ansatz ein Vergleichsaspekt zwischen Selbstgespräch und Informationstext ermittelt wird
- die Aspekte Verführung und Erkenntnissuche in Ansätzen analysiert und gedeutet werden

in der Darstellung

- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlage wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.1.2 Menschenblick

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben: Interpretation literarischer Texte**
Aufgabentitel	Menschenblick
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“), „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlagen	Lyrische Texte des 20. Jahrhunderts: Franz Werfel, „Menschenblick“ (Schwerpunkt) Paul Zech, „Fabrikstraße Tags“ (Vergleichstext)
Anforderungsniveau	Erhöhtes Niveau
Aufgabe	2 Teilaufgaben Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II/III Teilaufgabe 2: AFB I/II/III
Bearbeitungszeit	300 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Werfel, Franz: Menschenblick. In: Ders.: Das lyrische Werk, hg. von Adolf D. Klarmann. Frankfurt am Main: © S. Fischer Verlag GmbH 1967, S. 195. Zech, Paul: Fabrikstraße Tags. In: Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. Hamburg: Rowohlt, revidierte Ausgabe mit wesentlich erweitertem bio-bibliographischem Anhang 1991 (= Rowohlts Klassiker der Literatur und der Wissenschaft, hg. von Ernesto Grassi unter Mitarbeit von Walter Hess. Deutsche Literatur, Band 4), S. 55.

4.1.2.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Menschenblick“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen
- eigenständig ein Textverständnis formulieren [...] und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen
- relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften [...] vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Mittel literarischer Texte nachweisen
- diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen

- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge, auch in ihrer Relevanz für die Arbeitswelt, verdeutlichen

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen
- die Einsicht in die Vorläufigkeit ihrer Verstehensentwürfe zur kontinuierlichen Überarbeitung ihrer Hypothesen nutzen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen

4.1.2.2 Aufgabe

Interpretieren Sie „Menschenblick“ von Franz Werfel im Vergleich mit „Fabrikstraße Tags“ von Paul Zech, indem Sie die beiden folgenden Teilaufgaben in einem strukturierten zusammenhängenden Text bearbeiten und im Rahmen Ihrer Interpretation auch Bezüge zum literarischen Expressionismus herstellen.

[01]

Erschließen Sie Werfels „Menschenblick“. Legen Sie den Schwerpunkt auf den gedanklichen Aufbau sowie die Metaphorik hinsichtlich der Befindlichkeit des Menschen in der Großstadt.

[02]

Erschließen Sie den gedanklichen Aufbau und die zentrale Metaphorik in Zechs „Fabrikstraße Tags“, um anschließend die Funktion des „Blickes“ für das Textverständnis in beiden Gedichten zu vergleichen.

Textvorlage 1

Franz Werfel: Menschenblick (ca. 1927)[4]

In der trägen Abendheimkehr der Gasse,
Die uns durch die Schläuche der Städte preßt,
Treiben wir ichlos in strudelnder Masse,
Leib mit Leibern, undurchscheinlich und fest.

Doch da weckt aus dem Schlaf des Massengeschickes
Jäh uns ein Antlitz, berückenden Sinnes schwer,
Und aus dem Wolkenriß eines träumenden Blickes
Starrt eine Ewigkeit, größer als Sonne und Meer.

Franz Werfel: Menschenblick. In: Ders.: Das lyrische Werk, hg. von Adolf D. Klarmann. Frankfurt am Main: © S. Fischer Verlag GmbH 1967, S. 195.

Textvorlage 2

Paul Zech: Fabrikstraße Tags (1911)

Nichts als Mauern. Ohne Gras und Glas
zieht die Straße den gescheckten Gurt
der Fassaden. Keine Bahnspur surrt.
Immer glänzt das Pflaster wassernaß.

Streift ein Mensch dich, trifft sein Blick dich kalt
bis ins Mark; die harten Schritte haun
Feuer aus dem turmhoch steilen Zaun,
noch sein kurzes Atmen wolkt geballt.

Keine Zuchthauszelle klemmt
so in Eis das Denken wie dies Gehn
zwischen Mauern, die nur sich besehn.

Trägst du Purpur oder Büßerhemd –:
immer drückt mit riesigem Gewicht
Gottes Bannfluch: *uhrenlose Schicht.*

Paul Zech: Fabrikstraße Tags. In: Menschheitsdämmerung. Ein Dokument des Expressionismus. Mit Biographien und Bibliographien neu herausgegeben von Kurt Pinthus. Hamburg: Rowohlt, revidierte Ausgabe 1991, S. 55.

---

[4] Ein Hinweis zur Datierung erfolgt in der Aufgabenbeschreibung (Abschnitt 4.1.2.3).

4.1.2.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Menschenblick“ illustriert die Aufgabenart „Interpretation literarischer Texte“.

Die Aufgabenstellung zielt auf differenzierte Textwahrnehmung als Voraussetzung für eigenständiges Erschließen, Deuten und Werten. Daher werden in beiden Teilaufgaben jeweils alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt. Der Schwerpunkt liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.1.2.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ stehen im Zentrum der Aufgabe. Die Aufgabe dient vorrangig der Überprüfung folgender Kompetenzerwartungen: Mehrdeutigkeit als konstitutives Mittel literarischer Texte nachweisen, Sinnzusammenhänge als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen sowie synchrone Zusammenhänge zwischen Texten ermitteln. Vom traditionellen Gedichtvergleich unterscheidet sich die Aufgabe durch die Fokussierung auf die Erschließung von Metaphorik und Situation. Entscheidend für die Untersuchung sind die Textelemente und Zusammenhänge, die funktional mit dieser Fokussierung in Verbindung stehen. Die Teilaufgaben fungieren als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes. Sie werden in etwa gleich gewichtet.

Gefordert ist zunächst die Interpretation des Gedichtes „Menschenblick“ (ca. 1927)[5] von Werfel, das aufgrund der Vielschichtigkeit der Metaphorik und der Komplexität syntaktischer Strukturen in besonderem Maße das Potenzial für das Entdecken von Leerstellen und Polyvalenz bietet und damit einen größeren Spielraum für die Entwicklung eigener Lesarten eröffnet. Der Fokus der gesamten Aufgabe liegt auf diesem Text. Der menschliche Blick, der durch die Aufgabenstellung ins Zentrum gerückt wird, ist zentrales Element des Textes; seine Funktion ist in ihrer Komplexität zu erschließen.

Im Gegensatz zu Werfels Gedicht folgt Zechs Sonett eher dem Muster eines typischen expressionistischen Stadtgedichtes. Der Gedankengang ist klarer strukturiert. Das Motiv des Blickes ist in die zentrale Metaphorik von Kälte und Enge eingebunden. Deshalb eignet sich Zechs Gedicht als Folie für die Erschließung von Werfels „Menschenblick“.

Beide Gedichte weisen Parallelen in der Darstellung des Menschen in der Großstadt zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf. Literaturgeschichtliches Orientierungswissen und die

[5] Es ist davon auszugehen, dass das Gedicht „kaum vor 1926 geschrieben“ wurde (vgl. Franz Werfel: Das lyrische Werk. In: Ders.: Gesammelte Werke, hg. von Adolf D. Klarmann. Frankfurt am Main: Fischer 1967, S. 653). Das Jahr 1927 ist zumindest als Jahr der Veröffentlichung des Gedichtes – in dem Band „Gedichte“ als Auswahlband aus dem lyrischen Werk (Wien, 1927) – gesichert.

Kenntnis von weiteren Texten aus der Epoche des Expressionismus unterstützen die Erschließung, bilden aber nicht den Schwerpunkt dieser Aufgabe.

Die Aufgabe „Menschenblick“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.1.2.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse und -interpretation und die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die vergleichende Erschließung lyrischer Texte, die Kontextuierung von Metaphorik und Fragen der literaturhistorischen Einordnung. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zum Expressionismus oder zu Rahmenthemen wie „Mensch und Großstadt“, „Individuum und Gesellschaft“ oder „Die Welt im Umbruch“.

Erwartungen an die Schülerleistung

[01] Werfel: „Menschenblick“

Erste Strophe

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben und deuten die Situation in der Großstadt, in der sich der lyrische Sprecher befindet:

- Situation: Feierabend in der Großstadt, verbildlicht durch die Metapher „Abendheimkehr“ (V. 1); dreifache Attribuierung: „träge[...]“ (V. 1), „der Gasse“ (V. 1), „[d]ie uns durch die Schläuche der Städte preßt“ (V. 2); Personifizierung
- Darstellung der Stadt: Reduktion auf enge, überfüllte, gesichtslose Straße(n): „Gasse“, Schläuche“ (V. 1 f.)
- Darstellung des Menschen:
  - entindividualisierte, anonyme (V. 3: „ichlos“), konturlose (V. 4: „Leib mit Leibern“) „Masse“ (V. 3)
  - lyrischer Sprecher nicht als Ich, sondern als Teil der Masse (V. 3: „wir“)
  - „wir“ (zwar grammatisches Subjekt des Satzes, aber) passiv und fremdbestimmt (V. 2 f.: „die uns [...] preßt“, „[t]reiben wir“) der Dynamik der Stadt unterworfen (Korrespondenz zu „Abendheimkehr“ (V. 1) als aktivem Element)
  - diffuse Beschreibung der Befindlichkeit: „undurchscheinlich und fest“ (V. 4); Polyvalenz durch möglichen Bezug entweder zu „[t]reiben wir“ oder zu „strudelnde[...] Masse“

Zweite Strophe

Die Schülerinnen und Schüler benennen die Ankündigung eines unvermittelten Gegensatzes. Sie beschreiben und deuten diesen Gegensatz als Begegnung von Masse und Individuum:

- Ankündigung einer Veränderung, eines Kontrastes (V. 5 f.: „[d]och da [...] [j]äh“) als Verweis auf einen Moment, der sich vom Alltäglichen abhebt
- Metapher „Schlaf des Massengeschickes“ (V. 5) als Fazit der in der ersten Strophe dargestellten Situation des Menschen in der Großstadt („Ichlosigkeit“), im Sinne einer anonymen Masse, deren Bewusstsein schaffendes Ich ausgeschaltet ist, die ihr Schicksal unbewusst hinnimmt
- Wandel in der Darstellung des Menschen: Fokussierung eines Individuums, das sich für einen Moment aus der Masse hervorhebt, indem sein individuelles „Antlitz“ (V. 6) wahrgenommen wird (V. 7: „eines träumenden Blickes“)

- Folge: Wahrnehmung des Einzelnen als überwältigender Augenblick, verbildlicht durch den „Wolkenriß eines träumenden Blickes [, aus dem] eine Ewigkeit [starrt], größer als Sonne und Meer“ (V. 7 f.)

Die Schülerinnen und Schüler benennen Zusammenhänge zwischen beiden Strophen, die durch miteinander korrespondierende Textelemente vermittelt werden, zum Beispiel:

- Hauptsätze der beiden Strophen: „Treiben wir ichlos“ (V. 3) versus „da weckt [...] uns ein Antlitz“ (V. 5 f.), „[s]tarrt eine Ewigkeit“ (V. 8)
- „strudelnde[...] Masse“ (V. 3) versus „Schlaf des Massengeschickes“ (V. 5)
- „wir ichlos“ (V. 3) versus „ein Antlitz, berückenden Sinnes schwer“ (V. 6)
- „undurchscheinlich“ (V. 4) versus „Wolkenriß eines träumenden Blickes“ (V. 7), der öffnend wirkt: „[s]tarrt eine Ewigkeit“ (V. 8)

[02] Zech: „Fabrikstraße Tags“ – Vergleich in Bezug auf die Funktion des „Blickes“

Zech: „Fabrikstraße Tags“

Die Schülerinnen und Schüler erschließen den gedanklichen Aufbau und die zentrale Metaphorik des Sonetts:

Erste Strophe

- Darstellung der Fabrikstraße/der Stadt: simultane Eindrücke von Tristesse, Enge, Leere und fehlender Natürlichkeit
- zentrale Metaphern für Enge: „Nichts als Mauern“ (V. 1), „Gurt der Fassaden“ (V. 2 f.)

Zweite Strophe

- Darstellung der Auswirkungen dieser Situation auf die Beziehungen zwischen den Menschen: Aneinandervorbeileben, flüchtige, auch feindlich wirkende Begegnungen, Kälte, Härte
- Metaphernfeld „Kälte versus Hitze/Wärme“: „Streift ein Mensch dich, trifft sein Blick dich kalt / bis ins Mark“ (V. 5 f.) versus „die harten Schritte haun / Feuer aus dem [...] Zaun“ (V. 6 f.), „sein kurzes Atmen wolkt“ (V. 8)

Dritte Strophe

- Reflexion der Folgen: Erstarrung des Denkens und damit der Lebendigkeit der Menschen durch Kälte, Enge und Eintönigkeit
- zentrale Metaphern für Kälte und Enge: „Keine Zuchthauszelle klemmt / so in Eis das Denken“ (V. 9 f.), „Mauern, die nur sich besehn“ (V. 11)
- „Verurteilung“ des Menschen: „Zuchthauszelle“ (V. 9) in Korrespondenz zu „Gottes Bannfluch“ (V. 14)

Vierte Strophe

- Synthese/Verallgemeinerung und Ansprache: Übertragung des Arbeiterschicksals („Fabrikstraße“) auf alle Menschen (V. 12: „Trägst du Purpur oder Büßerhemd“): die Stadt/die Industrialisierung als ein auf allen lastender, immer währender göttlicher Fluch, ohne Ausweg, ohne Trost
- zentrale Metaphern: „drückt mit riesigem Gewicht“ (V. 13) als bildliche Darstellung der Enge, „Gottes Bannfluch: *uhrenlose Schicht*“ (V. 14)

Fazit

- von Enge und Kälte geprägte Metaphorik des Gedichtes
- maschinengemäße Taktung des Menschen, Verdinglichung
- Gefühl des Ausgeliefertseins (V. 14: „Gottes Bannfluch“) als Folge der Enge der Stadt, die den Menschen ihren Rhythmus aufzwingt (V. 14: „*uhrenlose Schicht*“) und der fehlenden zwischenmenschlichen Wärme, für die der „kalte Blick“ steht
- Gleichnis sinnentleerten Seins im Industriezeitalter

Werfel – Zech: Vergleich in Bezug auf die Funktion des „Blickes“

Die Schülerinnen und Schüler beschreiben, deuten und vergleichen die Begegnung über den Blick in beiden Gedichten.

Die Funktion des Blickes in beiden Gedichten

- Blick als die auf das Minimalste reduzierte Kontaktaufnahme zwischen Menschen (zufällig, flüchtig, nonverbal, begrenzt)
- Wahrnehmung und Bewertung des Blickes durch den lyrischen Sprecher

Die Funktion des Blickes in „Menschenblick“ von Franz Werfel

- bedeutende, durch die Titelgebung herausgehobene Rolle des Blickes für das Dasein des Menschen
- durch die flüchtige Begegnung initiierter Individualisierungsprozess in doppelter Hinsicht
  - Aufscheinen der individuellen Züge eines Einzelnen innerhalb der konturlosen Masse (V. 6: „ein Antlitz), dessen „träumende[r] Blick[…]“ (V. 7) von einem anderen wahrgenommen wird
  - Ahnung des lyrischen Sprechers von Transzendenz, von der Dimension des Seins jenseits von Zeit (V. 8: „Ewigkeit“) und vorstellbarem Raum (V. 8: „größer als Sonne und Meer“) im Augenblick der Begegnung
- Bezug zum Titel: Möglichkeit der Sinngebung bereits durch die kürzeste menschliche Begegnung, einen bewusst wahrgenommenen menschlichen Blick
- Blick als Möglichkeit bzw. Medium der Öffnung und der geistigen Erweckung

Die Funktion des Blickes im Gedicht „Fabrikstraße Tags“ von Paul Zech

- Blick als Ausdruck von Abweisung oder fehlender menschlicher Wärme (V. 5: „kalt“)
- Blick im Rahmen einer möglicherweise feindlichen Begegnung (V. 5: „Streift ein Mensch dich, trifft sein Blick dich kalt“)
- Nachhaltigkeit der Wirkung eines solchen Blickes: „trifft sein Blick dich […] bis ins Mark“ (V. 5 f.)
- Blick im Zusammenhang mit anderen sprachlichen Bildern, die fehlende zwischenmenschliche Bindungen in der Großstadt veranschaulichen
- Blick im Kontext der das Gedicht bestimmenden Metaphorik von Kälte und Enge
- Blick als Ausdruck zwischenmenschlicher Kälte und Entfremdung

Bezüge zum literarischen Expressionismus

Literarhistorische Bezüge stehen nicht im Fokus dieser Aufgabe, der Verweis auf charakteristische Züge des Expressionismus ergibt sich allerdings aufgrund der Auswahl der Textvorlagen.

Die Schülerinnen und Schüler greifen im Rahmen ihrer Interpretation folgende Gesichtspunkte auf, wobei Vollständigkeit nicht erwartet wird:

- Großstadt, Verstädterung
- Vermassung, Entindividualisierung, Anonymität
- Dynamisierung der Außenwelt
- Sinnverlust
- evtl. „Der neue Mensch“

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

in Werfels Gedicht

- das Wirkungsgefüge zwischen Mensch und Großstadt differenziert und textbezogen erschlossen wird
- der Wandel in der Darstellung des Menschen im Detail nachgewiesen wird
- die Perspektive des lyrischen Sprechers erfasst wird

in Zechs Gedicht

- die Korrespondenz zwischen Gedankenführung und Metaphorik erschlossen wird
- aufgabenbezogen zentrale Metaphern differenziert gedeutet werden
- die Perspektive des lyrischen Sprechers erfasst wird

in Bezug auf beide Gedichte

- die unterschiedliche Bedeutung und Funktion des „Blickes“ im Kontext des jeweiligen Gedichtes herausgearbeitet und bewertet wird
- auch literaturhistorische Gesichtspunkte (Expressionismus) fruchtbar in die Interpretation integriert werden

in der Darstellung

- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet und ggf. eigenständige Positionen entwickelt werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht

- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

in Werfels Gedicht

- das Wirkungsgefüge zwischen Mensch und Großstadt in Grundzügen erkannt und textbezogen dargelegt wird
- der Wandel in der Darstellung des Menschen nachgewiesen wird

in Zechs Gedicht

- die Gedankenführung beschrieben wird
- zentrale Metaphern erkannt werden

in Bezug auf beide Gedichte

- die unterschiedliche Verwendung des „Blickes“ erfasst wird
- auch literaturhistorische Bezüge (Expressionismus) erwähnt werden

in der Darstellung

- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden

- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlagen wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.2 Erörterung literarischer Texte

4.2.1 Kabale und Liebe

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben:** **Erörterung literarischer Texte**
Aufgabentitel	Kabale und Liebe
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“), „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlage	Auszug aus einem Interview mit Michael Thalheimer über seine Inszenierung von Schillers Drama „Kabale und Liebe“
Anforderungsniveau	Grundlegendes Niveau
Aufgabe	2 Teilaufgaben Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II Teilaufgabe 2: AFB I/II/III
Bearbeitungszeit	240 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung Schiller, „Kabale und Liebe“, Szene III, 4 oder ggf. Textausgabe des gesamten Dramas
Quellenangaben	Schiller, Friedrich von: Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel in fünf Aufzügen. In: Schillers Werke. Nationalausgabe, hg. von Herbert Kraft, Claudia Pilling und Gert Vonhoff, Band 5: Neue Ausgabe. Weimar: Böhlau 2000, S. 100 – 104. „Take it or leave it“. Ein Gespräch mit Michael Thalheimer zu „Kabale und Liebe“. In: Programmheft zu „Kabale und Liebe“ in der Inszenierung von Michael Thalheimer am Thalia-Theater in Hamburg (Premiere: 04.05.2002). Spielzeit 2001/2002. Programmheft Nr. 28, S. 24 – 27.

4.2.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Kabale und Liebe“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen
- eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen
- literarische Texte aller Gattungen als Produkte künstlerischer Gestaltung erschließen

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren

- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen
- eigene Interpretationsansätze zu literarischen Texten entwickeln und diese argumentativ-erklärend darstellen, auch unter Berücksichtigung von Ideengehalt, gattungs- und epochenspezifischen Merkmalen sowie literaturtheoretischen Ansätzen
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- im Leseprozess ihre auf unterschiedlichen Interpretations- und Analyseverfahren beruhenden Verstehensentwürfe überprüfen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- Kontextwissen heranziehen, um Verstehensbarrieren zu überwinden
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen

4.2.1.2 Aufgabe

Erörtern Sie, auch vor dem Hintergrund Ihres literaturhistorischen Wissens, den Interpretationsansatz des Regisseurs Michael Thalheimer zu Schillers „Kabale und Liebe“, indem Sie die beiden folgenden Teilaufgaben in einem strukturierten zusammenhängenden Text bearbeiten.

[01]

Stellen Sie die Interpretationsthesen Thalheimers dar, die er in einem Interview (Textvorlage) anlässlich seiner Inszenierung am Thalia-Theater ausführt.

[02]

Überprüfen Sie mithilfe einer Analyse der Szene III, 4 aus „Kabale und Liebe“ (vgl. Anhang), inwieweit die Thesen Thalheimers zutreffen.

Textvorlage

„Take it or leave it". Ein Gespräch mit Michael Thalheimer (*1965) zu „Kabale und Liebe" (Auszug)

ANDERS: In deiner Inszenierung „Liliom"[1] steht die Sprachlosigkeit der Menschen im Zentrum. Bei „Kabale und Liebe" reden die Menschen eher viel und sehr geschliffen.

THALHEIMER: Bei „Liliom" manifestiert sich die Sprachlosigkeit dadurch, dass die Figuren tatsächlich keine Sprache haben und für ihre Gefühle keinen adäquaten Ausdruck finden können. Das ist der Grund für ihre Vereinsamung. Bei den Schiller-Figuren ist es eigentlich das Gegenteil: sie sind angefüllt mit Sprache. Sprachlosigkeit kann sich auch durch ein Zuviel an Sprache manifestieren, indem das, was gesagt wird, hohl und immer hohler wird. Diese Menschen reden ausschließlich über ihre eigene Befindlichkeit, aus purem Selbstzweck und unter Ausschluss jeglichen Adressatens. Je mehr heute gesprochen wird, desto dringlicher wird die Frage, um was es eigentlich geht. Vielleicht wäre es gut, diese Menschen würden diese Art der entfremdeten Sprache überhaupt verlieren, um eine neue zu finden.

ANDERS: „Lass die Sprache dir sein, was der Körper den Liebenden." Ist Schillers Unterscheidung zwischen Körper- und Verbalsprache nicht eine wunderbare Regieanweisung?

THALHEIMER: Der Gedanke, dass die Körper eine eigene Sprache sprechen, ist tatsächlich spannend: Dass sie oftmals sogar genau das Gegenteil dessen sagen, was die Menschen verbalisieren. Ein Mensch ist von einem anderen körperlich angezogen, vernichtet ihn aber mit Worten. Diese Diskrepanz zwischen Worten und Körper ist letztlich ein weiterer Ausdruck für eine entfremdete Sprache. Mich interessiert an „Kabale und Liebe": Was ist die Emotionalität der Figuren? Ist eine Gefühlswelt überhaupt existent oder wird sie nur durch Sprache konstruiert? Vielleicht empfinden die Figuren gar keine Liebe. Vielleicht haben sie sich so weit geredet, dass sie ihre Gefühle verloren haben?

ANDERS: Aber Ferdinand formuliert seine Liebe doch sehr deutlich.

THALHEIMER: Ich würde in Frage stellen, dass Ferdinand das, worüber er spricht, auch tatsächlich empfindet. Es ist etwas Trauriges, wenn Emotionalität nur über Sprache behauptet wird. In der Stille, im Schweigen, empfinden diese Schiller-Figuren gar nichts.

[1] „Liliom": Stück von Ferenc Molnár.

„Take it or leave it". Ein Gespräch mit Michael Thalheimer zu „Kabale und Liebe". In: Programmheft zu „Kabale und Liebe" in der Inszenierung von Michael Thalheimer am Thalia-Theater in Hamburg (Premiere: 04.05.2002). Das Gespräch führte Sonja Anders. Spielzeit 2001/2002, Programmheft Nr. 28, S. 27 – 28. (303 Wörter)

Anhang

Friedrich Schiller: Kabale und Liebe, Szene III, 4

Vierte Scene.
Zimmer in Millers Wohnung.
Louise und **Ferdinand**

LOUISE. Ich bitte dich, höre auf. Ich glaube an keine glükliche Tage mehr. Alle meine Hoffnungen sind gesunken.

FERDINAND. So sind die meinigen gestiegen. Mein Vater ist aufgereizt. Mein Vater wird alle Geschütze gegen uns richten. Er wird mich zwingen, den unmenschlichen Sohn zu machen. Ich stehe nicht mehr für meine kindliche Pflicht. Wut und Verzweiflung werden mir das schwarze Geheimniß seiner Mordthat erpressen. Der Sohn wird den Vater in die Hände des Henkers liefern – Es ist die höchste Gefahr – – und die höchste Gefahr mußte da seyn, wenn meine Liebe den Riesensprung wagen solte – – Höre Louise – ein Gedanke, gros und vermessen wie meine Leidenschaft drängt sich vor meine Seele – Du Louise und ich und die Liebe! – Liegt nicht in diesem Zirkel der ganze Himmel? oder brauchst du noch etwas Viertes dazu?

LOUISE. Brich ab. Nichts mehr. Ich erblasse über das, was du sagen wilst.

FERDINAND. Haben wir an die Welt keine Foderung mehr, warum denn ihren Beifall erbetteln? Warum wagen, wo nichts gewonnen wird und alles verloren werden kann? – Wird dieses Aug nicht eben so schmelzend funkeln, ob es im Rhein oder in der Elbe sich spiegelt oder im baltischen Meer? Mein Vaterland ist, wo mich Louise liebt. Deine Fußtapfe in wilden sandigten Wüsten mir interessanter, als das Münster in meiner Heimat – Werden wir die Pracht der Städte vermissen? Wo wir seyn mögen, Louise, geht eine Sonne auf, eine unter – Schauspiele, neben welchen der üppigste Schwung der Künste verblaßt. Werden wir Gott in keinem Tempel mehr dienen, so ziehet die Nacht mit begeisternden Schauern auf, der wechselnde Mond predigt uns Buße, und eine andächtige Kirche von Sternen betet mit uns. Werden wir uns in Gesprächen der Liebe erschöpfen? – Ein Lächeln meiner Louise ist Stoff für Jahrhunderte, und der Traum des Lebens ist aus, bis ich diese Träne ergründe.

LOUISE. Und hättest du sonst keine Pflicht mehr, als deine Liebe?

FERDINAND. (sie umarmend) Deine Ruhe ist meine heiligste.

LOUISE. (sehr ernsthaft) So schweig und verlaß mich – Ich habe einen Vater, der kein Vermögen hat, als diese einzige Tochter – der morgen sechzig alt wird – der der Rache des Präsidenten gewiß ist. –

FERDINAND. (fällt rasch ein) Der uns begleiten wird. Darum keinen Einwurf mehr, Liebe. Ich gehe, mache meine Kostbarkeiten zu Geld, erhebe Summen auf meinen

Vater. Es ist erlaubt einen Räuber zu plündern, und sind seine Schätze nicht Blutgeld des Vaterlands? – Schlag ein Uhr um Mitternacht wird ein Wagen hier anfahren. Ihr werft euch hinein. Wir fliehen.

LOUISE. Und der Fluch deines Vaters uns nach? – ein Fluch Unbesonnene, den auch Mörder nie ohne Erhörung aussprechen, den die Rache des Himmels auch dem Dieb auf dem Rade hält, der uns Flüchtlinge, unbarmherzig, wie ein Gespenst, von Meer zu Meer jagen würde? – Nein mein Geliebter! Wenn nur ein Frevel dich mir erhalten kann, so hab ich noch Stärke, dich zu verlieren.

FERDINAND. (steht still und murmelt düster) Wirklich?

LOUISE. Verlieren! – O ohne Gränzen entsezlich ist der Gedanke – Gräßlich genug, den unsterblichen Geist zu durchbohren, und die glüende Wange der Freude zu bleichen – FERDINAND! dich zu verlieren! – Doch! Man verliert ja nur, was man besessen hat, und dein Herz gehört deinem Stande – Mein Anspruch war Kirchenraub, und schauernd geb ich ihn auf.

FERDINAND. (das Gesicht verzerrt, und an der Unterlippe nagend) Gibst du ihn auf.

LOUISE. Nein! Sieh mich an, lieber Walter. Nicht so bitter die Zähne geknirrscht. Komm! Laß mich jezt deinen sterbenden Mut durch mein Beispiel beleben. Laß mich die Heldin dieses Augenbliks seyn – einem Vater den entflohenen Sohn wieder schenken – einem Bündniß entsagen, das die Fugen der Bürgerwelt auseinander treiben, und die allgemeine ewige Ordnung zu Grund stürzen würde – Ich bin die Verbrecherin – mit frechen, thörigten Wünschen hat sich mein Busen getragen – mein Unglük ist meine Strafe, so laß mir doch jezt die süße schmeichelnde Täuschung, daß es mein Opfer war – Wirst du mir diese Wollust misgönnen?

FERDINAND. (hat in der Zerstreuung und Wut eine Violine ergriffen, und auf derselben zu spielen versucht – Jezt zerreißt er die Saiten, zerschmettert das Instrument auf dem Boden, und bricht in ein lautes Gelächter aus.)

LOUISE. Walter! Gott im Himmel! Was soll das? – Ermanne dich. Fassung verlangt diese Stunde – es ist eine trennende. Du hast ein Herz, lieber Walter. Ich kenne es. Warm wie das Leben ist deine Liebe, und ohne Schranken, wie's Unermeßliche – Schenke sie einer Edeln und Würdigern – sie wird die glüklichsten ihres Geschlechts nicht beneiden – – (Tränen unterdrükend) mich solst du nicht mehr sehn – Das eitle betrogene Mädchen verweine seinen Gram in einsamen Mauren, um seine Tränen wird sich niemand bekümmern – Leer und erstorben ist meine Zukunft – Doch werd ich noch je und je am verwelkten Strauß der Vergangenheit riechen (indem sie ihm mit abgewandtem Gesicht ihre zitternde Hand gibt) Leben Sie wol Herr von Walter.

FERDINAND. (springt aus seiner Betäubung auf) Ich entfliehe, Louise. Wirst du mir wirklich nicht folgen?

LOUISE. (hat sich im Hintergrund des Zimmers niedergesetzt, und hält das Gesicht mit

beiden Händen bedekt) Meine Pflicht heißt mich bleiben und dulden.

FERDINAND. Schlange, du lügst. Dich fesselt was anders hier.

LOUISE. (im Ton des tiefsten inwendigen Leidens) Bleiben Sie bei dieser Vermutung – sie macht vielleicht weniger elend.

FERDINAND. Kalte Pflicht gegen feurige Liebe! – Und mich soll das Märchen blenden? – Ein Liebhaber fesselt dich, und Weh über dich und ihn, wenn mein Verdacht sich bestätigt (geht schnell ab.)

Friedrich von Schiller: Kabale und Liebe. Ein bürgerliches Trauerspiel in fünf Aufzügen. In: Schillers Werke. Nationalausgabe, hg. von Herbert Kraft, Claudia Pilling und Gert Vonhoff, Band 5: Neue Ausgabe. Weimar: Böhlau 2000, S. 100 – 104.
(885 Wörter)

4.2.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Kabale und Liebe“ illustriert die Aufgabenart „Erörterung literarischer Texte“.

Die Bearbeitung der Aufgabe setzt die Kenntnis des Dramas „Kabale und Liebe“, Orientierungswissen über die Epoche des „Sturm und Drangs“ sowie Vertrautheit mit Figurencharakterisierung, -konzeption und -konstellation in der Gattung Drama voraus.

Der Auszug aus einem Interview mit dem Regisseur Michael Thalheimer (Textvorlage 1) stellt einen „geeigneten Außentext“ als „Ausgangspunkt einer Überprüfung oder eines neuen Interpretationsansatzes“ dar (vgl. Abschnitt 3.2.1.2 der „Hinweise zur Prüfungsdurchführung“). Die Komplexität dieses „Außentextes“ eröffnet einen Spielraum für unterschiedliche Lesarten des Dramas „Kabale und Liebe“ und trägt der Forderung nach Berücksichtigung der Polyvalenz von literarischen Texten Rechnung. Der Umfang des Interviewausschnittes ist so gewählt, dass die Zielrichtung von Thalheimers Interpretationsansatz für die Schülerinnen und Schüler inhaltlich gut nachvollziehbar ist und die Komplexität der Aufgabe für sie deutlich sichtbar wird.

Der in der Aufgabenstellung verwendete umfassende Operator „erörtern“ verdeutlicht den Schülerinnen und Schülern, dass von ihnen eine komplexe eigenständige Argumentation erwartet wird, die auf den Ergebnissen der beiden Teilaufgaben, die als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes fungieren, aufbaut. Dementsprechend dient die Empfehlung, in zwei Schritten vorzugehen, als Hilfestellung. Denn es ist eine durchaus anspruchsvolle Aufgabe, Thalheimers Thesen zunächst prägnant zusammenzufassen, bevor deren Überprüfung, die den Schwerpunkt der Aufgabe bildet, erfolgt.

Teilaufgabe 1 bezieht sich primär auf die Anforderungsbereiche I und II, Teilaufgabe 2 deckt alle drei Anforderungsbereiche ab. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.2.1.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“ stehen im Fokus der Aufgabe.

Die Aufforderung, zu „überprüfen, inwieweit“ Thalheimers Thesen zutreffen, signalisiert, dass diese ambivalent zu betrachten sind. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, Thalheimers Ansatz anhand einer Schlüsselszene des Dramas, mit der sie sich bereits auseinandergesetzt haben, im Detail zu prüfen.

Um eine textnahe Überprüfung – auch im Hinblick auf das korrekte Zitieren und Paraphrasieren von Textbelegen – zu ermöglichen, wird die Szene III, 4 hier als Anhang abgedruckt. Grundsätzlich wäre es wünschenswert, wenn die Schülerinnen und Schüler in

der Prüfungssituation auf eine vollständige Textausgabe von „Kabale und Liebe“ zurückgreifen könnten.

Die Aufgabe „Kabale und Liebe“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.2.1.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse, -interpretation und -erörterung sowie die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse und eigene Schlussfolgerungen aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die Analyse eines aktuellen Interviews, die Interpretation eines Dramas des 18. Jahrhunderts, den Vergleich einer literarischen Textvorlage mit einer Theaterinszenierung bzw. die Beurteilung dieser Inszenierung. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zum Bürgerlichen Trauerspiel, zum literarischen Leben der Gegenwart, zu Fragen der literaturhistorischen Einordnung oder zu Rahmenthemen wie „Drama und Kommunikation“.

Erwartungen an die Schülerleistung

[01] Thalheimers Thesen

Die Schülerinnen und Schüler stellen die Thesen Thalheimers dar, wobei folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- fehlende Kommunikation der Figuren miteinander, nur selbstbezügliches Monologisieren (Z. 4 – 13)
- Fragwürdigkeit der Echtheit der gezeigten Gefühle: Erzeugung von Gefühlen ausschließlich durch das Medium der Sprache (Z. 22 – 30)
- fehlende Kongruenz von Worten und Körpersprache als Ausdruck von Entfremdung (Z. 19 – 21)

[02] Überprüfung der Thesen Thalheimers anhand von Szene III, 4

Die Schülerinnen und Schüler ordnen die Szene ggf. knapp in den Gesamtzusammenhang des Dramas ein:

> Ferdinand, Sohn des korrupten adeligen Präsidenten, und Louise, Tochter des bürgerlichen Musikers Miller, haben eine Liebesbeziehung. Beide Väter sind aufgrund der Standesunterschiede gegen die Beziehung.

Die Schülerinnen und Schüler geben den Inhalt der Szene zusammengefasst wieder:

> Szene III, 4: Louise will die Beziehung beenden, aus Furcht vor dem Druck von Ferdinands Vater und aus Verantwortung gegenüber ihren Eltern. Ferdinand hingegen hegt Fluchtpläne und will seine gesellschaftliche Stellung aufgeben. Die Szene endet damit, dass Ferdinand Louise verdächtigt, wegen eines Liebhabers nicht in die Flucht einzuwilligen, und das Gespräch abbricht.

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen die einzelnen Aspekte der Interpretation Thalheimers anhand der Szene III, 4. Unterschiedliche Darstellungsweisen sind möglich. Die Schülerinnen und Schüler können

- mehr oder weniger chronologisch dem Text folgen und die Analyseergebnisse den Thesen jeweils zuordnen

- die jeweiligen Thesen voranstellen und ihnen die Analyseergebnisse zusammengefasst zuordnen
- die beiden Figuren getrennt betrachten

Die zweite Möglichkeit des Aufbaus erscheint besonders übersichtlich und konzise. Die folgende Übersicht der erwarteten Leistungen und der Lösungsmöglichkeiten kombiniert das zweite und dritte Gliederungsprinzip. Die Bewertung von Thalheimers Thesen durch die Schülerinnen und Schüler kann im Einzelfall anders als in diesem Erwartungshorizont ausfallen, solange die Schlüssigkeit einer textnahen Argumentation gewahrt bleibt.

Ferdinand

Thalheimers These (1)

Die Figuren kommunizieren nicht wirklich miteinander, sondern monologisieren. Sie können nicht auf ihre Mitmenschen eingehen.

Für die Erörterung der These geeignete Textstellen:

- Ferdinand verwendet eine Reihe rhetorischer und damit selbstbezüglicher Fragen: z. B. weitschweifige Überlegungen, wie reizvoll und erfüllend die gemeinsame Flucht wäre (Z. 14 – 26).
- Ferdinand reagiert auf Louises Abwehr (Z. 13) und ihre Einwände (Z. 27 und Z. 29 ff.) nicht bzw. verbittet sich diese, unterbricht Louise und gibt kurz angebunden Anweisungen zur Flucht mit der Kutsche: „Ihr werft euch hinein. Wir fliehen.“ (Z. 36) Er duldet keinen Widerspruch: „Darum keinen Einwurf mehr, Liebe.“ (Z. 32 f.)
- Louise hat sich zur Entsagung entschlossen und verweist auf ihre Pflicht, woraufhin Ferdinand als Grund für ihren Entschluss einen Liebhaber vermutet: „Schlange, du lügst. Dich fesselt was anders hier.“ (Z. 74)

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Die genannten Textbelege können im Rahmen einer Zustimmung zu Thalheimers Thesen angeführt werden, denn

- Ferdinands rhetorische Fragen zeigen einen fehlenden Adressatenbezug zu Louise, von der er keine Antwort erwartet.
- Ferdinand will vor der gesellschaftlichen Verantwortung in die Natur entfliehen. Er formuliert eher ein Programm als einen auf Louise bezogenen realistischen Lebens- und Beziehungsentwurf.

- Ferdinand scheint nicht an einem offenen, gleichberechtigten Gespräch interessiert, sondern will seine Pläne durchsetzen.
- Ferdinand ist nicht zugänglich für Louises rationale Argumente.

Allerdings relativiert Ferdinands Eifersucht die Feststellung Thalheimers, dass Ferdinand keine echten Gefühle empfinde (s. These 2). Ferdinand scheint in seiner Emotionalität geradezu gefangen.

Thalheimers These (2)

Die Figuren zeigen keine echten Gefühle. Gefühle werden nur über das Medium der Sprache erzeugt.

Für die Erörterung der These geeignete Textstellen:

- Ferdinand verwendet Hyperbeln, wie z. B.: „Ein Lächeln meiner Louise ist Stoff für Jahrhunderte, und der Traum des Lebens ist aus, bis ich diese Träne ergründe.“ (Z. 24 ff.)
- Ferdinand verwendet übertriebene, unglaubwürdige Vergleiche (Z. 16 ff.) und Personifikationen: „der wechselnde Mond predigt uns Buße, und eine andächtige Kirche von Sternen betet mit uns.“ (Z. 22 f.)

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Diese Art der Darstellung von Gefühlen lässt jeglichen Realitätsbezug vermissen. Ferdinand scheint geradezu verliebt in seine eigene Rhetorik zu sein. Die Sprache scheint an die Stelle authentischer Gefühle zu treten. Allerdings ist diese Bewertung historisch zu reflektieren, denn die Einschätzung Thalheimers ist durch unser heutiges Sprachempfinden geprägt.

- Nach Luises begründeter Verweigerung der gemeinsamen Flucht und Zukunft verschlägt es Ferdinand die Sprache und er versichert sich mit einer Einwortfrage (Z. 42: „Wirklich?“), dass sie es ernst meint, und kann dann nur noch ihren letzten Halbsatz nachsprechen: „Gibst du ihn auf.“ (Z. 48).

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Hier ist ein ambivalenter Bezug auf Thalheimers These möglich. Einerseits kann gesagt werden, dass die These in dieser Szene widerlegt wird, denn Ferdinand ist emotional so betroffen, dass ihm die Worte fehlen, was bedeutet: Er hat tatsächlich Gefühle, die nicht durch das Medium der Sprache erzeugt werden. Andererseits lässt sich auch sagen, dass sich seine Gefühle nicht über die Sprache vermitteln lassen, sondern verstellt sind durch Rhetorik und (epochenspezifische) literarische Muster.

Thalheimers These (3)

Die fehlende Kongruenz von verbaler und nonverbaler Sprache ist Zeichen von Ferdinand und Louises (sprachlicher) Entfremdung.

Für die Erörterung der These geeignete Textstellen:

- Ferdinand reagiert auf Louises Entschluss zur Entsagung bzw. Trennung nicht verbal, sondern mit seinem Körper: „das Gesicht verzerrt, und an der Unterlippe nagend“ (Regieanweisung, Z. 48)
- Ferdinands „Sprachlosigkeit“ gipfelt in der Zerstörung der Violine: „[er] hat in der Zerstreuung und Wut eine Violine ergriffen, auf derselben zu spielen versucht – Jezt zerreißt er die Saiten, zerschmettert das Instrument auf dem Boden, und bricht in lautes Gelächter aus.“ (Regieanweisung, Z. 57 ff.)
- Nach der Wiederholung seines Verdachtes, dass Louise untreu sei, bricht Ferdinand das Gespräch ab, ohne ihr Gelegenheit zur Antwort zu geben: „geht schnell ab.“ (Regieanweisung, Z. 79)

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Ein ambivalenter Bezug auf Thalheimers These ist denkbar. Einerseits kann der These der Inkongruenz von Worten und Körpersprache zugestimmt werden. Denn Ferdinand kann Enttäuschung, Verzweiflung, Eifersucht, Zweifel nicht angemessen verbal ausdrücken, sondern nur über seinen Körper, durch seine Mimik und sein zerstörerisches Verhalten: seine tatsächlichen Gefühle stehen offenbar in Kontrast zu den zuvor rhetorisch stilisiert formulierten Liebesbeteuerungen. Andererseits ließe sich in Widerspruch zu Thalheimers These (2) sagen, dass an dieser Stelle der Szene durchaus authentische Emotionen zum Ausdruck kommen.

Louise

Thalheimers These (1)

Die Figuren kommunizieren nicht wirklich miteinander, sondern monologisieren. Sie können nicht auf ihre Mitmenschen eingehen.

Für die Erörterung der These geeignete Textstellen:

- Louise argumentiert scharfsinnig und rational (Z. 29 ff., Z. 37 ff., Z. 49 ff.), versucht mit unterschiedlichen Aspekten bzw. Perspektiven zu überzeugen: z. B. Verantwortung gegenüber ihren Eltern, Verfluchung durch Ferdinands Vater, Einsicht in gesellschaftliche Gegebenheiten (Z. 52: „die Fugen der Bürgerwelt"), Antizipieren zukünftiger Schwierigkeiten, realistisches Einschätzen von Gefühlen, Infragestellen ihrer eigenen Ansprüche auf Ferdinand.
- Louise formuliert den eigenen Schmerz wie auch die Liebe zu Ferdinand (Z. 43 ff., Z. 60 ff.).

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Louise verliert den Gesprächspartner nicht aus den Augen, will Ferdinand überzeugen, zeigt unterschiedliche Perspektiven auf, antizipiert auftretende Folgen einer Flucht. Louise will zwar der vermeintlichen Pflicht gehorchen, verbirgt ihre Gefühle gegenüber Ferdinand aber nicht, sondern formuliert sie ausdrücklich. Ihre Sprache und ihr Verhalten widerlegen Thalheimers These.

Thalheimers These (2)

Die Figuren zeigen keine echten Gefühle. Gefühle werden nur über das Medium der Sprache erzeugt.

Für die Erörterung der These geeignete Textstellen:

Louises Sprache ist einerseits – vor allem zu Beginn der Szene – vergleichsweise nüchtern:

- „Und hättest du sonst keine Pflicht mehr, als deine Liebe?" (Z. 27)
- „Ich habe einen Vater, der kein Vermögen hat, als diese einzige Tochter – der morgen sechzig alt wird – der der Rache des Präsidenten gewiß ist." (Z. 29 ff.)
- „Meine Pflicht heißt mich bleiben und dulden." (Z. 73)
- „Bleiben Sie bei dieser Vermutung – sie macht vielleicht weniger elend." (Z. 75 f.)

Andererseits ist in Phasen der Bedrängnis auch Louises Sprache von Rhetorik und Pathos geprägt:

- „Laß mich jezt deinen sterbenden Mut durch mein Beispiel beleben. Laß mich die Heldin dieses Augenbliks seyn [...], so laß mir doch jezt die süße schmeichelnde Täuschung, daß es mein Opfer war – Wirst du mir diese Wollust misgönnen?“ (Z. 50 ff.)
- „Warm wie das Leben ist deine Liebe, und ohne Schranken, wie's Unermeßliche – Schenke sie einer Edeln und Würdigern – sie wird die glüklichsten ihres Geschlechts nicht beneiden [...]“ (Z. 62 ff.)

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Thalheimers These trifft auf Louises Kommunikationsverhalten nicht zu. Louise ist bemüht um Selbstbeherrschung und Kontrolle der Situation. Ihre Sprache steht zunächst im Dienste ihrer rationalen Entscheidung. In Bezug auf die Frage, ob die Passagen, in denen sich auch Louise in pathetischen Selbststilisierungen zu verlieren scheint, als Zeichen entfremdeten Sprechens einzuschätzen sind, muss wiederum die zeitliche Distanz reflektiert werden.

<u>Thalheimers These (3)</u>

Die fehlende Kongruenz von verbaler und nonverbaler Sprache ist Zeichen von Ferdinand und Louises (sprachlicher) Entfremdung.

Für die Erörterung der These geeignete Regieanweisungen zu Louises Körpersprache:

- „sehr ernsthaft“ (Z. 29)
- „Tränen unterdrükend“ (Z. 64)
- „indem sie ihm mit abgewandtem Gesicht ihre zitternde Hand gibt“ (Z. 68)
- „hat sich im Hintergrund des Zimmers niedergesetzt, und hält das Gesicht mit beiden Händen bedekt“ (Z. 72 f.)
- „im Ton des tiefsten inwendigen Leidens“ (Z. 75)

Ergebnis der Deutung und Überprüfung: Louises Körpersprache steht in Einklang mit ihren Worten. Thalheimers These der Inkongruenz wird in Bezug auf Louise widerlegt.

Ergebnis der Überprüfung von Thalheimers Thesen an „Kabale und Liebe“, Szene III, 4

Die Schülerinnen und Schüler können bei ihrer Überprüfung zu folgendem Ergebnis kommen: Thalheimers Thesen lassen sich in Szene III, 4

- in Bezug auf Ferdinand in mehrfacher Hinsicht, aber nicht durchgängig bestätigen
- in Bezug auf Louise kaum bestätigen

Die Schülerinnen und Schüler erkennen darüber hinaus, dass eine grundsätzliche „Begrenzung“ von Thalheimers Deutung darin begründet liegt, dass er sich in seiner Rolle als Regisseur unserer Zeit notwendige Fragen zum Gegenwartsbezug des zu inszenierenden Stoffes stellt und dabei die historische oder literaturhistorische Betrachtungs- und Interpretationsebene weitgehend ausklammert.

Der Auftrag an die Schülerinnen und Schüler, seine Thesen anhand des Textes zu „überprüfen“, erfordert jedoch einen gewissen Perspektivwechsel und den Einbezug der historischen und epochentypischen Deutungsebene. Hierbei kann keine vollständige Darstellung aller literaturhistorischen Bezüge erwartet werden. Von Bedeutung für die Bewertung der Prüfungsleistung sind vielmehr das Erkennen dieser Problematik, der Grad der Reflexion und die Differenziertheit der Erörterung, wobei die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Ergebnissen und Bewertungen kommen können.

Das Drama „Kabale und Liebe“ steht im Kontext des „Sturm und Drangs“: Ferdinand ist in seinem Denken, Fühlen, Handeln und Sprechen von Schiller als „Sturm-und-Drang-Figur“ konzipiert, die sich gesellschaftlichen Regeln nicht beugen will, die die eigenen Wahrnehmungen absolut setzt und die aufgrund dessen rationalen, auf die bestehende Realität bezogenen Argumenten nur bedingt zugänglich ist. Insofern muss Thalheimers Deutung im Kontext der Aufgabenstellung auch vor dem Hintergrund der Figurenkonzeption Schillers erörtert werden.

Leistungsstarke Schülerinnen und Schüler könnten in diesem Kontext abwägen, inwiefern auch durch das verbale und nonverbale Verhalten Ferdinands ein Scheitern dieser Position vorgeführt wird.

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

- Thalheimers Thesen richtig dargestellt werden
- auf der Basis von sorgfältiger Textarbeit zumindest zwei Thesen Thalheimers an Szene III, 4 aus „Kabale und Liebe“ überprüft und schlüssig begutachtet werden
- die Überprüfung zumindest exemplarisch an ergiebigen Textpassagen der Szene III, 4 vorgenommen wird, ohne dass wesentliche Aspekte des Textes außer Acht gelassen werden
- sowohl Ferdinand als auch Louise in die Erörterung einbezogen werden
- differenziert sowohl die Stichhaltigkeit als auch die Grenzen von Thalheimers Interpretation aufgezeigt werden
- literaturhistorische Gesichtspunkte (Sturm und Drang) in die Erörterung von Thalheimers Thesen integriert werden
- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet und ggf. eigenständige Positionen entwickelt werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte (Darstellung der Thalheimer-Thesen, ggf. Einordnung der Szene, Erörterungsteil mit Untersuchung von Textstellen, Deutung und Bezug auf Thalheimers Thesen, Zusammenfassung) folgerichtig angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

- Thalheimers Thesen in Grundzügen richtig dargestellt werden
- auf der Basis von Textarbeit Thalheimers Thesen an Szene III, 4 aus „Kabale und Liebe“ überprüft werden
- einzelne Aspekte des Dialoges zwischen Ferdinand und Louise in die Erörterung einbezogen werden
- in Ansätzen die Stichhaltigkeit und auch die Grenzen von Thalheimers Interpretation aufgezeigt werden
- auch literaturhistorische Gesichtspunkte (Sturm und Drang) angeführt werden
- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte (Darstellung der Thalheimer-Thesen, ggf. Einordnung der Szene, Erörterungsteil mit Untersuchung von Textstellen, Deutung und Bezug auf Thalheimers Thesen, Zusammenfassung) für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlagen wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.3 Analyse pragmatischer Texte

4.3.1 Franka Potentes *Zehn*

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben:** **Analyse pragmatischer Texte**
Aufgabentitel	Franka Potentes *Zehn*
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“), „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlagen	Rezension zu Franka Potentes Erzählband „Zehn“ aus der FAZ (Schwerpunkt) Rezension aus einem Blog (Vergleichstext)
Anforderungsniveau	Grundlegendes Niveau
Aufgabe	2 Teilaufgaben Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II Teilaufgabe 2: AFB II/III
Bearbeitungszeit	240 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Rüther, Tobias: Franka Potente: Zehn. Die gehaltvolle Nudelsuppe, der beheizte Tisch. http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/franka-potente-zehn-die-gehaltvolle-nudelsuppe-der-beheizte-tisch-11014531.html. Erschienen: 13.08.2010. Eingesehen: 20.03.2012. © Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt am Main. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv. Krempin, Friederike: Franka Potente: Zehn. http://japanliteratur.net/zehn/. Erschienen: 10.02.2012. Eingesehen: 12.07.2012.

4.3.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Franka Potentes *Zehn*“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen
- die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern
- themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren
- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren

- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und ihre Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen
- bei der Auseinandersetzung mit Texten deren historische, kulturelle, philosophische, politische oder weltanschauliche Bezüge [...] verdeutlichen

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen

4.3.1.2 Aufgabe

Analysieren Sie die Rezension von Tobias Rüther (Textvorlage 1) zu Franka Potentes Erzählband „Zehn“ (2010) in einem strukturierten zusammenhängenden Text. Nutzen Sie zur Vertiefung Ihrer Analyse auch die zweite Ihnen vorliegende Rezension (Textvorlage 2), indem Sie diese vergleichend heranziehen. Berücksichtigen Sie dabei die beiden folgenden Teilaufgaben:

[01]

Untersuchen Sie die Argumentation, indem Sie die Inhalte sowie die sprachliche Gestaltung analysieren und auf den möglichen Adressatenkreis und die angestrebte Wirkung beziehen.

[02]

Literaturkritiker haben allgemeine Erwartungen an Literatur, die sie manchmal direkt ausdrücken, manchmal nur indirekt in ihre Bewertungen einfließen lassen. Analysieren Sie, welche Erwartungen an Literatur den vorliegenden Urteilen über Potentes Werk zugrunde liegen und wie diese sprachlich – explizit oder implizit – zum Ausdruck gebracht werden.

Hinweise zu den Textvorlagen

Tobias Rüther (geboren 1973) arbeitet seit 2003 für die FAZ in unterschiedlichen Bereichen. Ein Schwerpunkt seiner Tätigkeit sind Reiseberichte und Literaturkritiken. Seit 2010 ist er für das Feuilleton der Frankfurter Allgemeinen Sonntagszeitung tätig. Der Historiker und Literaturwissenschaftler veröffentlichte 2008 das Buch „Helden“, die Geschichte von David Bowie in Berlin.

Japanliteratur.net ist eine Internet-Plattform, die seit 2010 online ist und sich ausschließlich mit Literatur aus bzw. über Japan beschäftigt. Die Website verfolgt das Ziel, im Netz eine Anlaufstelle für Freunde Japans und der japanischen Literatur bereitzustellen. Die Autorin von Textvorlage 2 und verantwortlich für Japanliteratur.net ist Friederike [Krempin], Studentin der Germanistik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Münster (Stand 2012), die Japanisch spricht und sich im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit mit „Problemen deutsch-japanischer Interaktion“ befasst.

Textvorlage 1

Tobias Rüther: Die gehaltvolle Nudelsuppe, der beheizte Tisch [Rezension zu Franka Potentes Erzählband „Zehn“]

Die Schauspielerin Franka Potente hat ein Buch über ihre Eindrücke aus Japan geschrieben. Dabei will die Autorin nichts unerklärt lassen und nimmt so dem fremden Land den Zauber.

Ein paar Japaner, so beginnt eine der Erzählungen aus Franka Potentes neuem Buch „Zehn“, gehen mit einem schwedischen Gast in Tokio essen. „Sie saßen auf Tatamimatten in einem kleinen Ramenrestaurant in Shinjuku, an einem großen ‚Kotatsu‘, einem beheizten Tisch, unter den man seine Füße streckte.“ Tamamimatten, Ramenrestaurant, Kotatsu: Mehr landeskundliche Informationen gingen offenbar nicht in diese kleine Szene. Oder doch? „Alle schlürften die gehaltvolle Nudelsuppe und tranken Sake dazu“, heißt es zwei Sätze später. Die gehaltvolle Nudelsuppe, der beheizte Tisch: so erläuternd und enträtselnd zieht sich das eigentlich durch alle japanischen Geschichten, die Franka Potente hier geschrieben hat.

Der Blick, den die Schauspielerin in ihrem Buch auf dieses Land wirft, das sie, man kann es sehr gut verstehen, faszinierend und eng und wunderschön und fremd findet, fällt von außen auf Rituale, auf Liebeskonstellationen, auf Familien und Speisen. Das ist klar, denn die Autorin ist keine Japanerin. Aber wollte dieser Blick tiefer vordringen in diese fremde Welt, dann dürfte er sich wahrscheinlich nicht aufhalten mit den Details, müsste über sie hinweggehen, um Tempo zu kriegen, etwas Drama. Welches Kammerspiel aus der bayerischen Provinz, nur als Beispiel, würde per Fußnote erklären, was ein Herrgottswinkel ist? Die Intimität zerfällt oft, bevor sie überhaupt entstehen kann. Der Zauber verfliegt – weil man die gehaltvollen Nudelsuppen von Franka Potente eben nicht einfach vorgesetzt, sondern immer gleich erklärt bekommt. Statt sie also einfach zu essen, um zu sehen, was man davon hat.

Götterwinde für deutsche Kunden

Manchmal, wie gleich in der ersten Episode des Erzählungsbandes, „Götterwinde“, die von einer Fächerherstellerin und ihrem deutschen Kunden erzählt, oder in der eingangs zitierten scheiternden Liebesgeschichte zwischen der Schwedin Ingeborga und dem jungen Japaner Tetsuo, ist der fremde Blick automatisch eingebaut in die Erzählung: Ausländer als Unwucht in einem strengen Regelsystem. Aber den didaktischen Ton verändert das nicht. Im Gegenteil, die Irritationen dürfen nicht im Text haken bleiben oder Reibung erzeugen, Unruhe, Abstoßung, alles ja Empfindungen, die legitim wären – in jeder sozialen Beschreibung einer jeglichen sozialen Welt. Aber so ein Risiko hat Franka Potente offenbar in ihren Erzählungen gescheut. Ingeborga kommt Tetsuo einmal zu nahe. „In Japan gab es keine Umarmungen“, heißt es dann. „Er umarmte nicht einmal seine Mutter.“ Hätte nicht einer

der beiden Sätze gereicht? Vielleicht am besten der zweite?

Die scheue Fächerherstellerin. Der junge Angestellte, der seinem Chef, typisch Japan, ein Geschenk kaufen muss. Die Tänzerin im Herrenclub. Reispapier. Feng Shui. Die Stille, die Verbeugungen, die Shiitakepilze, überhaupt die vielen Gerichte, und all das geschrieben in bleistiftfeinen Sätzen, die keine Fehler machen wollen und mit denen eine Welt erzählt wird, ohne wirklich zu verraten, warum der Leser in sie eintreten sollte (und nicht besser in einen Korrespondentenbericht). An den schönsten Stellen rühren die Storys schon, eine Frau mit gebrochenem Herzen, ein alter Vater, der stirbt und mit dem Fernsehen träumt von Amerika, eine junge Mutter, gequält vom eigenen Sohn, rauchend an der Dunstabzugshaube, während der kleine Junge droht, aus dem Fenster zu springen. Aber oft, beim verlorenen letzten Reiskorn zum Beispiel, das (wieder was gelernt!) in Japan Unglück bringt, aber dann in höchster Not doch noch auf der Augenbraue des jungen, nervösen Bewerbers entdeckt wird – und zwar von der jungen Sekretärin der Firma, bei der er sich bewirbt, in die er sich gleich verguckt –, da liest sich das wie Kitsch. Unpeinlich aufgeschrieben zwar, bleistiftfein also und sparsam, aber doch.

Lola lahmt auf der Kurzstrecke

Franka Potente, bekannt geworden mit dem Film „Lola rennt“, heute lebt sie in Amerika, dreht mit Matt Damon, gastierte auch schon in der erfolgreichen Fernsehserie „Dr. House“, hat in Japan an einem Dokumentarfilm gearbeitet, 2005 war das. Seitdem sei sie oft nach Japan gereist, heißt es im Klappentext des Buchs. Was bliebe von ihren Erzählungen, wenn man Japan einfach herausstreichen würde? Es blieben Liebesgeschichten, die gerade erst anfangen und schon weh tun. Familiengeschichten, die zu Ende gehen und immer weh taten. Es könnte sein, dass mehr bliebe als vorher. Mehr an Möglichkeiten, einfach nur, als Erstes, in einem literarischen Debüt vor allem, Geschichten zu erzählen, die packen und bewegen oder stören, die den Leser irgendwie angehen wollen. Tourismus stört da nur.

Tobias Rüther: Franka Potente: Zehn. Die gehaltvolle Nudelsuppe, der beheizte Tisch.
http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/buecher/rezensionen/belletristik/franka-potente-zehn-die-gehaltvolle-nudelsuppe-der-beheizte-tisch-11014531.html.
Erschienen: 13.08.2010. Eingesehen: 20.03.2012.
© Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt am Main. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv.
(706 Wörter)

Textvorlage 2

Friederike: [Rezension zu Franka Potentes Erzählband „Zehn“]

Franka Potente ist bisher eher als Schauspielerin bekannt. Mit ihrem neuen Erzählband Zehn, der zehn Kurzgeschichten aus dem japanischen Alltagsleben enthält, zeigt sie, dass sie aber auch schreiben kann – und das ziemlich einfühlsam.

An sich ist es ja immer etwas mit Vorbehalt zu sehen, wenn Europäer über das Leben in Japan schreiben. Oft sind diese Berichte voll mit Klischees, von denen wir gerne lesen möchten. Oder sie zeigen uns die so fremden und unverständlichen japanischen Gewohnheiten, immer mit einem Augenzwinkern und der Aussage: „Irgendwie niedlich, aber ein bisschen verrückt, diese Japaner!“

Potentes Geschichten lassen sich in keine dieser beiden Schubladen stecken. Ihren Erzählungen merkt man an, dass sie nicht über ein ihr fremdes, exotisches Land schreibt, sondern sich in die japanische Lebens- und Denkweise einfühlt. Deshalb wirken die zehn Kurzgeschichten, die alle aus dem ganz alltäglichen japanischen Leben gegriffen zu sein scheinen, so authentisch.

Da gibt es zum Beispiel eine Geschichte von einer unzufriedenen Hausfrau, die beobachtet, wie ihr kleiner Sohn auf die Balkonbrüstung klettert, und sich wünscht, dass er herunterfällt. Es wird erzählt von einer alten Frau, die plötzlich merkt, wie einsam sie ist, und von einer anderen, deren traditionelles Fächergeschäft schlecht läuft. Ein alter Mann bekommt eine Krebsdiagnose und beschließt sein Leben eigenständig zu beenden und ein junger Mann lässt sich auf eine Affäre mit einer Schwedin ein, die ihn emotional überfordert.

Auch wenn die Kurzgeschichten in Thematik und Aufbau alle sehr unterschiedlich sind, haben sie doch alle etwas Berührendes, nachdenklich Machendes an sich. Denn auch wenn die Protagonisten Japaner sind, sind ihre Probleme doch menschlich, universell.

Fazit: *Wunderschön einfühlsam sind Potentes Geschichten, die uns viel über die japanische Kultur im Speziellen, aber auch menschlich universale Probleme erzählen.*

Friederike: Franka Potente: Zehn. http://japanliteratur.net/zehn/.
Erschienen: 10.02.2012. Eingesehen: 12.07.2012.
(280 Wörter)

4.3.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Franka Potentes *Zehn*“ illustriert die Aufgabenart „Analyse pragmatischer Texte“.

Die Aufgabe fordert von den Schülerinnen und Schülern die intensive Auseinandersetzung mit zwei Rezensionen zu Franka Potentes Erzählband „Zehn“. Der Schwerpunkt liegt allerdings eindeutig auf der Analyse des Textes von Tobias Rüther (Textvorlage 1). Kontrastierend wird dieser Kritik aus der FAZ eine zweite Rezension gegenübergestellt (Textvorlage 2), die wesentlich kürzer ist und sich in vielerlei Hinsicht vom ersten Text unterscheidet: insbesondere in Bezug auf Argumentation, sprachliche Gestaltung, Adressaten, Intention sowie das grundsätzliche Verständnis von Literatur und ihrer Rolle. Die Funktion von Textvorlage 2 besteht vor allem darin, die charakteristischen Eigenschaften von Textvorlage 1 noch deutlicher hervorzuheben. Den Schülerinnen und Schülern bietet dieser Vergleich also die Möglichkeit, die Merkmale von Rüthers Rezension besonders klar herauszuarbeiten.

Der Befund, dass sich zwei Texte mit demselben Gegenstand, Potentes Erzählband, befassen und dabei zu völlig unterschiedlichen Bewertungen kommen, kann als Anlass für die Untersuchung bzw. die Formulierung der Untersuchungsfrage genutzt werden.

In der Aufgabe geht es nicht darum, die Angemessenheit der beiden Rezensionen vor dem Hintergrund des literarischen Werkes zu beurteilen. Deshalb ist es nicht als problematisch zu sehen, dass sich die Texte sowohl im Umfang als auch im Hinblick auf die Qualität und Explizitheit ihrer Argumentation unverkennbar unterscheiden. Der Fokus liegt auf der komplexeren Rezension aus der FAZ (Textvorlage 1). Die kurze Rezension aus dem Internet (Textvorlage 2) sollte dennoch unter all den Aspekten, die die beiden Teilaufgaben nennen, analysiert werden, da jeder dieser Aspekte geeignet ist, um im Vergleich die wesentlichen Merkmale der ersten Rezension zu erhellen.

Es gibt mehrere Gründe, weshalb eine knappe Besprechung aus dem Internet als Textvorlage 2 gewählt wurde und nicht etwa eine weitere ausführliche Rezension aus dem Feuilleton. Zum einen würde die Aufgabe durch die Wahl einer zweiten komplexen Literaturkritik zu umfangreich und zu vielschichtig geraten, um auf dem grundlegenden Niveau im Rahmen einer Arbeitszeit von 240 Minuten bearbeitet werden zu können. Zum anderen gibt es einen wichtigen fachdidaktischen Grund für die Textauswahl: Ein zentraler Aspekt der vergleichenden Analyse ist es, den Zusammenhang von Textgestaltung und anvisierter Zielgruppe zu erkennen. Dieser Gesichtspunkt könnte bei zwei Rezensionen aus dem Feuilleton, die sich an dieselbe Zielgruppe richten, nicht in gleicher Weise ergiebig untersucht werden.

Die Teilaufgaben fungieren als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes. Teilaufgabe 1, die den Schwerpunkt der gesamten Aufgabe bildet, beinhaltet zahlreiche traditionelle Aspekte einer Textanalyse. Dazu gehört die Frage, wie die Argumentationsstruktur und der Adressatenbezug sprachlich umgesetzt werden. Die Untersuchung der Bewertungshandlungen bzw. der Argumentationsstruktur berührt im gleichen Maße Aspekte des Inhalts wie der Form. Sprachliche Beobachtungen und deren Klassifizierung (z. B. Metaphern) lassen sich auch bei dieser Aufgabe vornehmen; es ist allerdings wichtig, dass diese funktional auf das Ziel der Untersuchung bezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nachweisen, wie Form und Inhalt konkret zusammenhängen.

Der wichtigste Teil der Analyse ist dabei die genaue Auseinandersetzung mit den in den Rezensionen enthaltenen Bewertungshandlungen. Diese Handlungen entsprechen in ihrer Struktur Argumentationen. Es wird jeweils eine Beobachtung am Text gemacht und mit einer Wertung versehen. Diese Wertung findet dadurch statt, dass (meist implizite) Auffassungen des Rezensenten über Literatur und deren Qualität einfließen. Die impliziten und expliziten Prämissen der Argumentation deutlich herauszuarbeiten, ist ein wesentlicher Teil der Analyse. Diese Anforderung ist wegen ihrer Implizitheit keineswegs trivial.

Es wird nicht vorausgesetzt, dass die Schülerinnen und Schüler die Texte von Franka Potente kennen. Denn sie werden an keiner Stelle aufgefordert, die Korrektheit der in den Rezensionen gefällten Urteile zu überprüfen. Es geht vielmehr um die Frage, wie geurteilt wird und worauf die Urteile beruhen. Um diese Frage zu beantworten, müssen sie den Ausgangstext nicht kennen. Wenn eine Schülerin oder ein Schüler Potentes Text tatsächlich gelesen haben sollte, ist dies weder ein Vorteil noch ein Nachteil, sofern es dieser Schülerin oder diesem Schüler gelingt, die durch die Aufgabe geforderte Schreibdisziplin zu wahren und eigene Einschätzungen zum literarischen Text zurückzuhalten.

Teilaufgabe 1 deckt primär die Anforderungsbereiche I und II ab, Teilaufgabe 2 die Anforderungsbereiche II und III. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.3.1.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“ stehen im Fokus der Aufgabe.

Die Aufgabe „Franka Potentes *Zehn*“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.1.1.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse und die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe, die an einer Schnittstelle von Sprach-, Medien- und Literaturdidaktik verortet werden kann, unterschiedliche Aspekte des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die Beziehung zwischen Texten und ihrer medialen Verbrei-

tungsform bzw. Zielgruppe, unterschiedliche Literaturkonzepte und mögliche Prämissen ästhetischer Urteilsbildung. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zur literarischen Wertung, zu Bedingungen des literarischen Marktes oder zu Rahmenthemen wie „Literatur und Wirklichkeit“.

Erwartungen an die Schülerleistung

Einführende Information

Die Schülerinnen und Schüler informieren im Sinne einer leserfreundlichen Strukturierung zunächst über wichtige Zusammenhänge und machen den „roten Faden", der durch die anschließende Analyse führen wird, sichtbar:

- Information über die Autorin und ihr Werk
- Erscheinungsort der beiden Rezensionen: evtl. Rückschluss auf den Adressatenkreis
- überblickartiges Referieren der Inhalte der beiden Rezensionen mit ihren unterschiedlichen Bewertungen
- Ableitung einer Untersuchungsfrage zur Lesermotivation und -steuerung: z. B. „Wie ist eine solchermaßen konträre Beurteilung ein und desselben Werkes zu erklären?" (vgl. Bildungsstandard im Kompetenzbereich „Schreiben": „Die Schülerinnen und Schüler können zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren [...]")

[01] Analyse der Rezensionen

Strukturierung des Vergleichs

Bei der Durchführung der vergleichenden Untersuchung ist keine spezifische Vorgehensweise vorgegeben. Allerdings muss gewährleistet sein, dass der Schwerpunkt der Analyse eindeutig auf der Auseinandersetzung mit dem Text von Rüther liegt. Dabei können die Schülerinnen und Schüler

- entweder die beiden Texte nacheinander in Gänze analysieren und anschließend vergleichen
- die vergleichende Betrachtung direkt mit der Analyse der Rezension von Rüther verbinden
- von vornherein kriterienorientiert vorgehen

Durchführung des Vergleichs

Die Schülerinnen und Schüler informieren in ihrer vergleichenden Analyse der beiden Rezensionen strukturiert und auf der Basis von aussagekräftigen Textbelegen über

- Argumente und Argumentationsstrukturen
- Bewertungshandlungen
- sprachlich-stilistische Gestaltung in ihrer Funktionalität
- Adressatenbezüge

Die Schülerinnen und Schüler stellen Aspekte der sprachlichen und argumentativen Gestaltung und der Wirkungsabsicht der Rezensionen in Bezug auf die intendierte Leserschaft dar, wie sie in den folgenden zusammenfassenden Analysen der Textvorlagen erläutert werden:

Analyse von Textvorlage 1

- überwiegend negative Kritik (Z. 2 f.: „die Autorin [...] nimmt [...] dem fremden Land den Zauber“)
- zentrale Kritikpunkte Rüthers: Franka Potente
  - richte ihren Blick von außen auf Japan (Z. 13 ff., Z. 29 f.)
  - füge zu viele landeskundliche Details ein (Z. 5 – 12, Z. 16 – 19, Z. 35 – 37, Z. 38 – 43): „gehaltvolle Nudelsuppe“ als Leitmotiv (vgl. Titel, Z. 9 f., 22)
  - sei zu „didaktisch“ im Ton (Z. 11, Z. 31)
  - neige gelegentlich zu kitschiger Darstellung: „da liest sich das wie Kitsch“ (Z. 51)
- wenige, nur sehr indirekte wohlwollende Andeutungen zu Franka Potentes
  - Stil (Z.52: „Unpeinlich aufgeschrieben [...], bleistiftfein also und sparsam“)
  - schriftstellerischem Talent (Z. 43 f.: „An den schönsten Stellen rühren die Storys schon“; Z. 57 ff.: „Was bliebe von ihren Erzählungen, wenn man Japan einfach herausstreichen würde? [...] Es könnte sein, dass mehr bliebe als vorher.“)
- detaillierte Ausbreitung von Wahrnehmungen, Urteilen und Argumenten (z. B. Z. 13 – 24)
- Stützung und Veranschaulichung von Aussagen durch vielfältige Textzitate und umfangreiche Paraphrasen (z. B. Z. 38 – 52)
- Betonung des Gesamturteils durch die negativen Konnotationen von Überschrift und Zwischentiteln sowie die negative Schlussfolgerung im Lead-Absatz (Z. 1 – 3)

- spielerischer, vielschichtiger Einsatz unterschiedlicher sprachlich-stilistischer Mittel, die der Rezension ästhetischen Reiz verleihen und zugleich die geäußerte Kritik unterstreichen, zum Beispiel:
  - Antiklimax (Z. 15 f.: „auf Rituale, auf Liebeskonstellationen, auf Familien und Speisen“)
  - Alliteration (Z. 53: „Lola lahmt“)
  - Ironie (Z. 48: „wieder was gelernt!“)
  - Metapher (Z. 30: „Ausländer als Unwucht in einem strengen Regelsystem“)
  - paradoxe Formulierungen (Z. 14 f.: „wunderschön und fremd“)
  - Parenthese (Z. 38 f.: „typisch Japan“)
  - (poly)syndetische (Z. 14 f.: „faszinierend und eng und wunderschön und fremd“) und asyndetische Reihungen (Z. 40 f.: „Die Stille, die Verbeugungen, die Shiitakepilze, überhaupt die vielen Gerichte […]“)
  - rhetorische Frage (Z. 9: „Oder doch?“)
  - Wortspiel (Z. 25: „Götterwinde für deutsche Kunden“; Z. 53: „Lola lahmt auf der Kurzstrecke“ als Anspielung auf die Autorin der Kurzgeschichten in witzigem Kontrast zum Filmtitel „Lola rennt“)
  - polemisch anmutendes Vergleichsbeispiel (Z. 19 f.: „Welches Kammerspiel aus der bayerischen Provinz, nur als Beispiel, würde per Fußnote erklären, was ein Herrgottswinkel ist?“)
  - Wechsel der Stilebene hin zum Umgangssprachlichen (Z. 16 ff.: „Aber wollte dieser Blick tiefer vordringen in diese fremde Welt, dann […] müsste er über […] die Details] hinweggehen, um Tempo zu kriegen, etwas Drama.“)
  - pointierter Schlusssatz (Z. 63: „Tourismus stört da nur.“)
  - Häufung von Adjektivattributen, um hervorzuheben, dass die Autorin Klischees bedient (vgl. Titel; Z. 38: „Die scheue Fächerherstellerin. Der junge Angestellte […]“; Z. 45 ff.: „ein alter Vater, […] eine junge Mutter, […] der kleine Junge“)
  - Konjunktiv zur Formulierung von Verbesserungsvorschlägen (Z. 16 ff.: „Aber wollte der Blick tiefer vordringen in diese fremde Welt, dann dürfte er sich wahrscheinlich nicht aufhalten mit den Details“)
- intendierter Adressatenkreis: allgemein an Kultur und Literatur interessierte Leser der FAZ, die die kritisch-intellektuelle Auseinandersetzung und das witzige Spiel mit Polemik zu schätzen wissen
- angestrebte Wirkung der sprachlich-stilistischen Gestaltung: Wahrnehmung der Rezension als Beitrag des Feuilletons, der die Leser auf anspruchsvolle Weise zur kritischen Auseinandersetzung anregt und durch die pointierte Art der Darstellung auch unterhält

Analyse von Textvorlage 2

- durchgängig positive Bewertung (Z. 3: Franka Potente „zeigt [...], dass sie [...] schreiben kann“)
- zunächst Argumentation *ex negativo*: Benennung von möglichen Fehlern europäischer Autoren, die Japan zum Thema literarischer Werke machen, und Beweisführung anhand von Textparaphrasen, dass Franka Potente diese Fehler nicht unterlaufen:
  - Authentizität (Z. 13) statt Verwendung von populären „Klischees“ (Z. 5)
  - Einfühlung in „japanische Lebens- und Denkweisen“ (Z. 11) statt Betonung des Exotischen aus einer überlegenen Außenperspektive: „ein bisschen verrückt, diese Japaner!“ (Z. 8)
- anschließend Nennung weiterer Textmerkmale, die das positive Urteil verstärken: Franka Potentes Kurzgeschichten
  - hätten „etwas Berührendes, nachdenklich Machendes an sich“ (Z. 22)
  - erzählten „über die japanische Kultur im Speziellen, aber auch [über] menschlich universale Probleme“ (Z. 25 ff.)

- Betonung der positiven Gesamtbewertung bereits am Ende des kurzen Einleitungsabsatzes (Z. 3: „einfühlsam“) und im abschließenden (durch Kursivdruck hervorgehobenen) „Fazit“ (Z. 25: „wunderschön einfühlsam“)
- knapper, äußerst schlichter, eher an der gesprochenen Sprache orientierter Stil (z. B. Z. 4 f.: „An sich ist es ja immer etwas mit Vorbehalt zu sehen, wenn Europäer über das Leben in Japan schreiben.“)
- stringente Gliederung des kurzen Textes: Überschrift, knappe Einführung zu Autorin und Werk, kurze Reflexion über die Japanliteratur von Europäern, positive Bewertung von Potentes Werk in diesem Zusammenhang, äußerst knappe Beispiele aus dem Inhalt einzelner Erzählungen, zusammenfassende Bewertung
- intendierter Adressatenkreis: Personen, die ein gezieltes Interesse an Japan und Literatur aus bzw. über Japan haben und auf der Suche nach konkreten Informationen und Anregungen im Internet surfen
- angestrebte Wirkung der sprachlich-stilistischen Gestaltung: knappe und schnörkellose Information für die Zielgruppe der Website als Entscheidungshilfe, ob die Lektüre von Potentes Erzählband für „Japanfreunde“ empfehlenswert ist

[02] Zugrunde liegende Literaturkonzepte

Ein Grund, weshalb die beiden Rezensenten zu divergierenden Einschätzungen kommen, ist, dass sie Merkmale von Potentes Erzählungen auf ganz unterschiedliche Weise wahrnehmen und interpretieren. Eine andere Ursache liegt darin, dass sich ihre Erwartungen an literarische Texte und deren Lektüre in einigen Aspekten voneinander unterscheiden.

Die Schülerinnen und Schüler gehen von Rüthers Rezension aus, die im Zentrum der Analyse steht, und

- arbeiten differenziert die Prämissen seiner Bewertungen heraus
- ermitteln vergleichend die Prämissen von Friederikes Bewertungen
- ziehen auf der Basis detaillierter Textarbeit Rückschlüsse auf das Literaturverständnis beider Rezensenten
- weisen in zumindest einem Aspekt divergierende Literaturkonzepte als Ursache der unterschiedlichen Bewertung von Franka Potentes Erzählband nach

Tobias Rüthers Literaturkonzept im Vergleich zu Friederikes

Rüther kritisiert Potentes Erzählungen vor allem deshalb nachdrücklich, weil sie die beiden folgenden Kriterien, an denen er den Wert von Literatur festmacht, nicht erfüllen:

- die Autonomie literarischer Werke, die keinem außerliterarischen Zweck dienen sollten: vgl. Ablehnung landeskundlicher Einzelheiten (Z. 43: „besser in einen Korrespondentenbericht“) und eines „didaktischen Ton[es]“ (Z. 31)
- Mehrdeutigkeit und Fremdheitserfahrungen in literarischen Texten als notwendige Herausforderung für die Leser (Raum für Deutungen und Reflexion): vgl. Ablehnung von allzu expliziter, bequem zu rezipierender, „risikofrei“ (vgl. Z. 34) zu genießender, leserfreundlicher Literatur (Z. 2 f.: „Dabei will die Autorin nichts unerklärt lassen und nimmt so dem fremden Land den Zauber“; Z 32 f.: „Unruhe, Abstoßung, alles ja Empfindungen, die legitim wären“)

Friederike hat hingegen keine Einwände, wenn ein literarischer Text als Vehikel dient, mit dessen Hilfe der Leser sich Japan, den Japanern und ihrem Alltagsleben (Z. 12 f.) nähert. Welche Auffassung sie in Bezug auf Mehrdeutigkeit und Fremdheitserfahrungen als Kriterien literarischen Anspruchs vertritt, lässt sich aus ihrer Rezension nicht eindeutig ableiten. Die summarische Bewertung der Kurzgeschichten als „wunderschön einfühlsam“ (Z. 25) legt jedoch die Vermutung nahe, dass sie keine gestalterischen Schwächen sieht.

Rüther erwartet von guter Literatur, dass sie

- Leser intellektuell, ästhetisch und auch emotional berührt, ohne die Grenze zum Kitsch zu überschreiten: vgl. Zugeständnis, dass Potentes Kurzgeschichten gelegentlich „rühren“ (Z. 44), aber gleichzeitig Kritik an manchen zu künstlich, zu gefühlvoll erscheinenden Handlungselementen (Z. 51)
- die dargestellte Welt nicht nur detailliert beschreibt (Z. 41: „in bleistiftfeinen Sätzen“), sondern lebendig werden lässt, dass die Leser sich auf sie einlassen können und wollen (vgl. Z. 21 – 24, 41 – 43): vgl. Kritik an der Oberflächlichkeit und „Äußerlichkeit“ von Potentes Darstellung

Friederike geht ebenfalls davon aus, dass literarische Texte zum Nachdenken anregen und emotional ansprechen (Z. 21 ff.) sollen. Anders als Rüther, der allzu konstruierte Passagen (vgl. Rüther: Z. 47 – 52: „beim verlorenen letzten Reiskorn“) in der Nähe des Kitsches sieht, attestiert sie Potentes Erzählungen die genannten Qualitäten ohne Vorbehalt.

Wie Rüther liegt auch ihrem Urteil die Erwartung zugrunde, dass Schriftsteller sich von Klischees lösen und sich auf die dargestellte Welt einlassen müssen (Z. 5 ff.). Obwohl beide Rezensenten in dieser Hinsicht offensichtlich dieselbe Auffassung von guter Literatur vertreten, unterscheidet sich ihr Urteil dennoch gravierend: Während Friederike die Einfühlsamkeit der Kurzgeschichten uneingeschränkt lobt, genügen diese Rüthers höherem Anspruch nicht, und er bedauert, dass es Potente nicht gelinge, das von ihr geschilderte Japan spannungs- und temporeich mit Leben zu erfüllen: „Aber wollte dieser Blick tiefer vordringen in diese fremde Welt, dann dürfte er sich wahrscheinlich nicht aufhalten mit den Details, müsste über sie hinweggehen, um Tempo zu kriegen, etwas Drama.“ (Z. 16 – 19)

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

- eine differenzierte und kompetente Erfüllung der dargestellten Erwartungen vorliegt, ohne dass Vollständigkeit im Detail erwartet wird
- ein zutreffendes Verständnis beider Textvorlagen gesichert ist
- der Schwerpunkt der Analyse auf der Rezension von Rüther (Textvorlage 1) liegt
- eine kriterienorientierte Gegenüberstellung zentraler Ansätze und Aussagen beider Texte gelingt
- die Argumentation und sprachliche Gestaltung der Texte in einen schlüssigen Zusammenhang mit Publikationsweise und Adressatenbezug gebracht werden
- zumindest exemplarisch implizite Erwartungen an Literatur, die den Kritikerurteilen zugrunde liegen, richtig benannt werden
- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet und ggf. eigenständige Positionen entwickelt werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

- ein grundsätzliches Verständnis der Texte nachgewiesen wird
- ein in Ansätzen durchgeführter, nicht immer systematischer Vergleich vorgenommen wird
- der Versuch erkennbar ist, Unterschiede in den Bewertungen auf unterschiedliche Erwartungen an Literatur zurückzuführen
- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlage wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.3.2 Warum das Telefongespräch verschwindet

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben:** **Analyse pragmatischer Texte** (Schwerpunkt der Gesamtaufgabe) sowie Erörterung pragmatischer Texte (ergänzender Erörterungsauftrag)
Aufgabentitel	Warum das Telefongespräch verschwindet
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“), „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlage	Online-Kommentar zu modernem Kommunikationsverhalten
Anforderungsniveau	Grundlegendes Niveau
Aufgabe	2 Teilaufgaben Teilaufgabe 1: Analyse eines pragmatischen Textes Teilaufgabe 2: Erörterung auf der Basis dieser Analyse Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II/III Teilaufgabe 2: AFB II/III
Bearbeitungszeit	240 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangabe	Klopp, Tina: Warum das Telefongespräch verschwindet. In: ZEIT ONLINE. http://www.zeit.de/digital/internet/2010-08/ende-telefon-internet-email. Erschienen: 27.08.2010. Eingesehen: 21.03.2012. © www.zeit.de vom 27.08.2010.

4.3.2.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Warum das Telefongespräch verschwindet“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen
- ein umfassendes, Textfunktionen, Situationen und Adressaten beachtendes Textverständnis formulieren
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen
- die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern
- Elemente der Textgestaltung einschließlich nichtsprachlicher Bestandteile in ihrer Funktion analysieren
- sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen [...] auseinandersetzen

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Aufbau, inhaltlichen Zusammenhang und sprachlich-stilistische Merkmale eines Textes selbstständig fachgerecht beschreiben

- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren
- zu einem gegebenen komplexen Sachverhalt eine Untersuchungsfrage formulieren, die Auswahl der Untersuchungsaspekte begründen und den Untersuchungsgang skizzieren
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen erschließen
- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- Rückschlüsse aus der medialen Präsentation und Verbreitungsform eines Textes ziehen
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen.

4.3.2.2 Aufgabe

Analysieren und erörtern Sie Tina Klopps Artikel „Warum das Telefongespräch verschwindet“, indem Sie die beiden folgenden Teilaufgaben in einem strukturierten zusammenhängenden Text bearbeiten.

[01]

Untersuchen Sie die Argumentationsweise sowie die strukturellen und sprachlichen Mittel des Textes.

[02]

Die Autorin wählt „Warum das Telefon verschwindet“ als Überschrift für ihren Artikel. Prüfen Sie die These vom bevorstehenden „Verschwinden“ des Telefons auf ihre Berechtigung, indem Sie sowohl auf die Argumentation Tina Klopps Bezug nehmen als auch Ihre eigenen Kommunikationserfahrungen berücksichtigen.

Der Schwerpunkt der gesamten Aufgabe liegt auf der ersten Teilaufgabe, der Analyse der Textvorlage.[6]

[6] Vgl. Abschnitt 3.2.1.1: „Bei Mischformen [von Aufgabenarten] ist grundsätzlich darauf zu achten, dass für Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung erkennbar ist, welche der genannten Schreibformen den Schwerpunkt bildet.“

Textvorlage

Tina Klopp:[7] Warum das Telefongespräch verschwindet

Die Tage des Telefons sind gezählt, SMS und E-Mail viel beliebter. Sie lassen mehr Zeit zum Antworten. Text kostet auch weniger Überwindung als ein Gespräch.

In einem *Wired*- Artikel sagt Clive Thompson[1] den baldigen „Tod des Telefonanrufs“ voraus. Er stützt sich dabei unter anderem auf eine Studie des Beratungsunternehmens Nielsen. Demzufolge ist die Zeit, die Amerikaner am Telefon verbringen, seit 2007 stetig gesunken. Stattdessen kommunizieren sie immer mehr über SMS, E-Mails und Instant Messenger.

Der Autor glaubt, das Telefon könnte in absehbarer Zeit ganz verschwinden – und hätte es nicht anders verdient. Die ganze Erfindung „Telefon“ leide an einem Konstruktionsfehler. Den hätten die neuen Medien nur offensichtlich gemacht.

Das größte Versäumnis des Telefons sei nämlich die fehlende Statusanzeige. Schon lange habe das einleitende „Guten Tag, hier spricht ...“ eine Frage wie: „Störe ich grad?“ abgelöst. Stören – genau, hier liegt das Problem.

Auf eine E-Mail kann der Angesprochene antworten, wann immer es ihm beliebt. Das Telefon lasse diese Form asynchroner Kommunikation nicht zu. Oder wie Axel Rühle in der *Süddeutschen* schreibt: „Jemanden abends um elf anzurufen, hat etwas vom Eintreten der Wohnungstür. Wie elegant und diskret ist zu solchen Tageszeiten dagegen die SMS oder Mail, sie gleicht einem vorsichtigen Anklopfen, während das Telefon zu solcher Uhrzeit wie ein akustischer Sprengsatz mitten in der Wohnung hochgeht.“ [...]

Womöglich geht es gar nicht so sehr um Höflichkeit. Sondern ums Schreiben. Das ist so bequem geworden, seitdem ständig eine Tastatur in der Nähe ist. Offensichtlich ziehen viele Menschen das abstraktere Medium Schrift der gesprochenen Sprache vor. Oder warum schickt man sogar an Bürokollegen Mails, anstatt anzurufen oder kurz hinüber zu gehen? Allen kulturellen Abendlanduntergangsgesängen zum Trotz scheint das Lesen und Schreiben derzeit einem neuen kulturgeschichtlichen Höhepunkt entgegen zu streben.

Studien von Andrea Lunsford von der Stanford Universität legen nahe, dass sich die Gesellschaft auf dem Weg in eine neue „Literatizität“ befinde. In ihrer „Stanford Study of Writing“ hat sie zwischen 2001 und 2006 14.672 Schreibproben von College-Schülern eingesammelt – Aufsätze, Tagebucheinträge, Blogs, Notizen, Chats – und ist dabei zu erstaunlichen Schlüssen gekommen: „Ich denke, dass wir

---

[7] Tina Klopp, geboren 1976, arbeitet als Lektorin, Sachbuchautorin und Journalistin. 2006 erhielt sie den Friedwart-Bruckhaus-Förderpreis für junge Wissenschaftler und Journalisten und 2010 das Hörspiel-Stipendium des Deutschen Literaturfonds.

zurzeit eine literarische Revolution erleben, wie sie die Menschheit seit der griechischen Zivilisation nicht gekannt hat“, sagt Lunsford. Schließlich hätten noch vor wenigen Jahren die meisten Jugendlichen fast ausschließlich geschrieben, um Schulpflichten zu erfüllen. Gleiches gilt für die Mehrzahl der Berufe. Texte zu verfassen gehörte selten zu den Hauptaufgaben. Dank des Internets ist das Schreiben aber wieder zu einer alltäglichen Praxis geworden.

Auch wenn damit vielleicht noch nichts über die Qualität der Texte und die Kompetenz der Vielschreiber gesagt ist: Vielen Menschen scheint es heute deutlich leichter zu fallen, eine E-Mail zu verfassen, als zum Telefonhörer zu greifen. Viele schüchterne Menschen leiden unter Formen von Telefonphobie, die bei E-Mail-Schreibern gänzlich unbekannt sind.

Vor allem in der Etablierungsphase des neuen Massenmediums Internet gab es viele Debatten darum, inwiefern die im Forscherjargon „computerbasierte Kommunikation“ getaufte Interaktion eine „Verarmung“ gegenüber dem Gespräch von Angesicht zu Angesicht oder wenigstens dem Telefongespräch darstellen könnte. Die meisten wissenschaftlichen Studien zum Thema sind in den Jahren bis 2005 entstanden. Damals überwog die Hypothese: Wer zu viel im Netz kommuniziere, könnte darüber „echte“ soziale Kontakte vernachlässigen.

Zum einen prägten die Wissenschaftler den Begriff der „Kanalreduktion“. Ganz simpel gesprochen: Sind weniger Sinne an einer Kommunikation beteiligt, wird im Gespräch auch weniger transportiert. Der Klang der Stimme sagt mehr als tausend Texte. […]

Einigen scheint dieses Weniger nicht unlieb zu sein. Es fallen nämlich auch soziale Schranken und andere potenziell diskriminierende Hindernisse. Auf der anderen Seite bedeutet ein breiterer Kanal auch mehr Aufwand: Sich zu treffen, um nach dem Befinden des anderen zu fragen, mag zwar ein Fest für die Sinne sein, es bedeutet aber auch, dass man sich bewegen muss. Vielleicht regnet es gerade. Da ist es weitaus bequemer, eine kurze SMS zu schicken. Es gibt also nicht die eine überlegene Kommunikationsmethode, sondern jeweils die effizienteste in einer gegebenen Situation. […]

Die Qualität von Freundschaften profitiert vom Internet

Wissenschaftler haben auch versucht, den Einfluss unterschiedlicher Kommunikationsmöglichkeiten auf das Wohlbefinden der Handelnden zu untersuchen. So kommen Patti Valkenburg und Jochen Peter zu dem Ergebnis: Wer das Internet nutzt, um bestehende Freundschaften zu pflegen, könne davon profitieren. […] Vor allem die Kontrollierbarkeit und die Tatsache, dass sich Menschen in geschriebenen Worten dem anderen eher anvertrauten, fördere die Qualität von Freundschaften, heißt es in mehreren Studien.

Menschen sind offensichtlich tatsächlich offener, wenn sie mit anderen vor ihren Rechnern kommunizieren, als wenn sie sich direkt gegenübersitzen. Über die

Gründe dafür gibt es mehrere Hypothesen, eine besonders gut überprüfte scheint zu sein, dass computerbasierte Kommunikation zu direkteren Nachfragen führt als im direkten Gespräch.

All das deutet darauf hin, dass das Nachrichtenschreiben so viel beliebter ist, weil es weniger soziale Überwindung kostet. Zum einen muss man nicht fürchten, den anderen zu stören, weil es ihm überlassen bleibt, wann und ob er antwortet. Außerdem verrät man aufgrund der Kanalreduktion zwar weniger von sich und fühlt sich nicht so schnell aufgrund irgendwelcher sozialer Unterschiede eingeschüchtert, man gerät dafür auch noch schneller in einen persönlichen Ton und traut sich eher, genauer nachzufragen. Vielleicht steckt dahinter sogar die alte Urangst, das Gegenüber könnte einen ob einer unüberlegten Frage mit einem Fausthieb niederstrecken. Am Telefon droht höchstens noch das Anschreien. Eine böse Antwort per Mail erscheint da als die ungefährlichste aller Varianten.

Menschen haben also zwar das Bedürfnis nach Kontakt, sonst würden Mails und Facebook-Nachrichten nicht so ungebremst zunehmen. Aber offensichtlich haben sie auch nichts dagegen, diesen Kontakt beizeiten eher abstrakt zu gestalten.

Die Vorliebe für das getippte Wort nimmt übrigens langsam beunruhigende Dimensionen an. Einer Umfrage von Retrevo[2] zufolge findet es ein bedeutender Anteil der unter 25-Jährigen heute in Ordnung, auch während anderer Beschäftigungen eine Text-Nachricht zu tippen: Jeder Zweite tut es beim Essen. Jeder Vierte auf der Toilette. Und zehn Prozent sagen sogar, man könnte problemlos eine SMS schreiben, während man Sex hat.

[1] Clive Thompson: Kanadischer Journalist und Verfasser eines Artikels über den Tod des Telefonanrufs („Death of the Phone Call"), der in dem US-amerikanischen Technologie-Magazin „Wired" veröffentlicht worden ist. http://www.wired.com/magazine/2010/07/st_thompson_deadphone/. Erschienen: 28.07.2010. Eingesehen: 21.03.2012.

[2] Retrevo: US-amerikanischer Online-Marktplatz, der den Einfluss sozialer Netzwerke auf das Privatleben untersucht hat.

Tina Klopp: Warum das Telefongespräch verschwindet. In: ZEIT ONLINE.
http://www.zeit.de/digital/internet/2010-08/ende-telefon-internet-email.
Erschienen: 27.08.2010. Eingesehen: 21.03.2012.
© www.zeit.de vom 27.08.2010.
(964 Wörter)

4.3.2.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Warum das Telefongespräch verschwindet“ illustriert schwerpunktmäßig die Aufgabenart „Analyse pragmatischer Texte“. Kombiniert wird die geforderte Analyse mit einem Erörterungsauftrag in Teilaufgabe 2, der der Aufgabenart „Erörterung pragmatischer Texte“ zuzuordnen ist.

Die Textgrundlage für beide Teilaufgaben bildet ein Artikel der renommierten Journalistin Tina Klopp, der in der Online-Ausgabe der Wochenzeitschrift DIE ZEIT veröffentlicht wurde und ein aktuelles Phänomen der modernen Kommunikation aufgreift: Interaktion mithilfe neuer Medien. Die Autorin reflektiert über die Perspektiven des Mediums Telefon und verdeutlicht dem Leser, dass das Telefon durch neue mediale Kanäle verdrängt werden könnte. Dabei behauptet sie unter anderem, dass „computerbasierte Kommunikation“[8] (Z. 45 f.) in der alltäglichen Praxis zunehmend dominiere.

Der Text regt aufgrund seiner Aktualität in besonderer Weise zur vertieften Auseinandersetzung an. Diese soll zunächst durch die fundierte Analyse des vorgegebenen Textes (Teilaufgabe 1) erfolgen, die den Schwerpunkt der gesamten Aufgabe bildet. Im Mittelpunkt steht hierbei die Wirkung der Darstellungsweise, d. h. die Frage, ob und wie die genutzten strukturellen und sprachlichen Mittel die Argumentation unterstützen.

Trotz der scheinbar unmissverständlichen Überschrift des Artikels und der selektiven Orientierung an Quellen, die das „Verschwinden“ des Telefons zu belegen scheinen, ist die Position der Autorin im Hinblick auf die Zukunft des Telefons nicht exakt zu bestimmen. Diese Unbestimmtheit der Aussage des Textes lädt zur Erörterung der zentralen These vom bevorstehenden „Tod des Telefons“ in Teilaufgabe 2 ein, die allerdings geringer als Teilaufgabe 1 gewichtet wird. Die beiden Teilaufgaben, die als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes fungieren, greifen direkt ineinander.

Teilaufgabe 1 deckt die Anforderungsbereiche I und II ab, berührt aber auch Anforderungsbereich III (vgl. Einordnung der Argumentationsweise der Autorin). Teilaufgabe 2, die das begründete, differenzierte Urteil der Schülerinnen und Schüler einfordert, bezieht sich primär auf die Anforderungsbereiche II und III. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.3.2.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“ stehen im Fokus der Aufgabe.

---

[8] Computerbasierte Kommunikation: Dieser von Klopp wiederholt gebrauchte und allgemein übliche Begriff wird trotz seiner potenziellen Mehrdeutigkeit im Weiteren, d. h. auch im Erwartungshorizont, für SMS, E-Mails und alle anderen Formen schriftlicher Textnachrichten verwendet.

Die Aufgabe „Warum das Telefongespräch verschwindet“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Lösung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.3.2.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse und -erörterung und die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse und eigene Schlussfolgerungen aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die Ermittlung sprachlicher Handlungen in pragmatischen Texten und die Untersuchung der sprachlich-stilistischen Gestaltung von Texten und ihrer Wirkungsweise. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zur Veränderung von Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen durch Informations- und Kommunikationstechnologien, zum Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit oder zu Rahmenthemen wie „Chancen und Herausforderungen des technischen Fortschritts“.

Erwartungen an die Schülerleistung

Einordnung

- Titel: „Warum das Telefongespräch verschwindet"; Autorin: Tina Klopp; Entstehungsjahr: 2010; Textform: Kommentierung eines gesellschaftlichen Phänomens
- medialer Kontext: Online-Ausgabe der Wochenzeitschrift DIE ZEIT
- situativer Kontext: Bezug auf Artikel von Clive Thompson „Tod des Telefonanrufs" bzw. beobachtbare Tendenz zur Veränderung des Kommunikationsverhaltens
- kommunikativer Kontext: nicht eindeutig definiert, kritisch-intellektuelle Leserschaft der ZEIT als Zielgruppe, u. a. auch (evtl. jüngere) Leser, die computerbasierte Kommunikation pflegen
- Thema: sich verändernde Kommunikationsgewohnheiten
- zentrale These: Rückgang mündlicher Kommunikation über das Telefon zugunsten schriftlicher computerbasierter Interaktion

[01] Analyse der Argumentationsweise sowie der strukturellen und sprachlichen Mittel

Untersuchung von Argumentationsweise und strukturellen Mitteln

- Behauptung, die Tage des Telefons seien gezählt (Z. 1)
- Begründung: zunehmende Beliebtheit von SMS und E-Mail im Vergleich zum Telefongespräch (Z. 1 f.)
- Bezugnahme auf den Autor Thompson, dessen Begründung seiner provokanten These vom Tod des Telefonats (unter Bezugnahme auf eine Studie des Unternehmens Nielsen) referiert wird (Z. 3 – 15)
- Rekurs auf einen weiteren Autor (Rühle) zur Bestätigung der Behauptung (Z. 15 – 20)
- Vermutung, dass das Schreiben wieder größere Bedeutung erlange: Beleg in Form einer rhetorischen Frage (Z. 21 – 27)
- Stützung dieser Vermutung auf Ergebnisse einer wissenschaftlichen Studie, Stanford Study of Writing (Z. 28 – 38)
- Vermutung: Vorteile der E-Mail, vor allem bei schüchternen Menschen, gegenüber dem Telefonat, verbunden mit der Einschränkung, dass damit noch nichts zur Qualität der Texte und zur Kompetenz ihrer Verfasser gesagt sei (Z. 39 – 43)

- Rückblende auf früher in Studien geäußerte Befürchtungen bezüglich der „Verarmung“ der Interaktion und sozialer Kontakte durch „computerbasierte Kommunikation“ (Z. 44 – 50)
- Erklärung des Begriffs „Kanalreduktion“: Reduktion der Kommunikation auf das Schreiben, Wegfall nonverbaler Botschaften (Z. 51 – 54)
- Belege für Vorteile der „Kanalreduktion“: Reduktion des Aufwands, Wegfall von Hindernissen (Z. 55 – 60)
- Folgerung, dass eine zu wählende Kommunikationsmethode situationsabhängig unter dem Gesichtspunkt der größtmöglichen Effizienz eingesetzt werde (Z. 60 ff.)
- Behauptung, dass das Medium Internet der Verbesserung von Freundschaften förderlich sei (Z. 63 ff.)
- erneuter Beleg aus der Wissenschaft (Studie von Valkenburg und Peter), verbunden mit der Thematisierung eines Zusammenhangs zwischen der Wahl der Kommunikationsform und dem Wohlbefinden der Kommunikationspartner (Z. 64 – 70)
- Schlussfolgerung, dass „computerbasierte Kommunikation“ zu mehr Offenheit führe (Z. 71 f.)
- Stützung dieser Behauptung durch Verweis auf die angeblich umfassend überprüfte Hypothese, dass „computerbasierte Kommunikation“ zu direkteren Nachfragen führe als mündliche Interaktion (Z. 72 – 75)
- Folgerung, dass das Schreiben von Nachrichten weniger soziale Überwindung verlange, und Nennung von Argumenten für diese Folgerung: keine Störung des Partners, keine Einschüchterung oder Bedrohung (Z. 76 – 85)
- Zusammenfassung: bestehender Wunsch nach sozialen Kontakten, die aber eher „abstrakt“ gestaltet würden (Z. 86 ff.)
- Behauptung, dass die Vorliebe für „computerbasierte Kommunikation“ bedenkliche Formen annehme (Z. 90 f.)
- Beleg: eine Umfrage (Retrevo) zeige, dass während anderer Beschäftigungen gleichzeitig SMS geschrieben würden (Z. 91 – 95)

Von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie eine größere Zahl der oben aufgeführten argumentativen Schritte bzw. illokutiven Akte[9] erkennen. Dabei arbeiten sie heraus, dass These, Argument, Beleg bzw. Beispiel, Schlussfolgerung häufig aufeinander folgen und Behauptungen vor allem durch Faktenargumente aus wissenschaftlichen Studien und Autoritätsargumente untermauert werden.

[9] Illokutive Akte: Sprechakte im Hinblick auf ihre kommunikative Funktion (z. B. Aufforderung, Frage).

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die linear geführte Argumentation der Autorin: Die Gedankenfolge orientiert sich an einer durchgängig klaren, teilweise sogar uniformen Struktur. Die optische Konturierung erfolgt durch Absätze und eine Zwischenüberschrift.

Untersuchung sprachlicher Mittel

- auffällig relativierende Wortwahl, die Vermutung/Annahme/Spekulation assoziiert: z. B. „womöglich“ (Z. 21), „offensichtlich“ (Z. 22 f., 87), „scheint“ (Z. 26, 40, 55), „erscheint“ (Z. 85), „vielleicht“ (Z. 39, 82), „deutet darauf hin“ (Z. 76)
- durchgängig Vergleich zwischen der mündlichen und der „computerbasierten Kommunikation“ im Dienste der Kernthese: „SMS und E-Mail viel beliebter“ (Z. 1), „Text kostet auch weniger Überwindung als ein Gespräch“ (Z. 2), „bequemer, eine kurze SMS zu schicken“ (Z. 60), „das Nachrichtenschreiben soviel beliebter“ (Z. 76)
- Anschaulichkeit verwendeter Bilder wie „Eintreten der Wohnungstür“ (Z. 17) und „akustischer Sprengsatz“ (Z. 19) zur Illustration
- Prägen bzw. Zitieren von Begriffen, die in Bezug auf die Thematik übertrieben wirken: „Abendlanduntergangsgesänge[...]“ (Z. 25 f.), „literarische Revolution“ (Z. 33), „ein Fest für die Sinne“ (Z. 58)
- Verwendung bekannter fachspezifischer Begriffe wie „Statusanzeige“ (Z. 11), „asynchrone[...] Kommunikation“ (Z. 15), „Blogs, [...] Chats“ (Z. 31 f.), „computerbasierte Kommunikation“ (Z. 45 f.), „Kanalreduktion“ (Z. 51): Beweis für die Vertrautheit der Autorin mit der Thematik und der aktuellen Diskussion
- Satzbau: als Einstieg Parataxen zur unmittelbaren Konfrontation mit der Kernaussage, insgesamt Dominanz einer gut verständlichen hypotaktischen Syntax
- Titel: Wecken von Leserinteresse durch ungewöhnlichen Satzbau
- wörtliche Zitate von Autoritäten
- wiederholter Wechsel von der Wiedergabe aus Fremdquellen im Konjunktiv der indirekten Rede zum Indikativ und umgekehrt, sodass nicht immer eindeutig erkennbar ist, ob es sich um das Referieren einer anderen Meinung oder um die Vorstellung der eigenen handelt:
    - „Auf eine E-Mail <u>kann</u> der Angesprochene antworten [...]. Das Telefon <u>lasse</u> diese Form ... nicht <u>zu</u>.“ (Z. 14 f.)
    - „Schließlich <u>hätten</u> noch vor wenigen Jahren die meisten Jugendlichen fast ausschließlich <u>geschrieben</u>, um Schulpflichten zu erfüllen. [...] Dank des Internets i<u>st</u> das Schreiben [...] wieder zu einer alltäglichen Praxis <u>geworden</u>.“ (Z. 34 ff.)

- Antiklimax zur Unterscheidung verschiedener Umgangsformen analog der gewählten Kommunikationssituation (persönliches Gespräch, Telefonat und E-Mail): „Vielleicht steckt dahinter sogar die alte Urangst, das Gegenüber könnte einen ob einer unüberlegten Frage mit einem Fausthieb niederstrecken. Am Telefon droht höchstens noch das Anschreien. Eine böse Antwort per Mail erscheint da als die ungefährlichste aller Varianten.“ (Z. 82 ff.)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass aufgrund der sprachlichen Relativierungen, der Übertreibungen in manchen Beispielen und der vielfältigen Orientierung an Fremdquellen nicht zweifelsfrei zu ermitteln ist, inwieweit die Autorin selbst vom weitgehenden Verschwinden des Telefongesprächs überzeugt ist und inwieweit sie durch die Ironie der Darstellung Widerspruch provozieren will. Für die Schülerinnen und Schüler bietet sich an, diese Uneindeutigkeit des Textes zum Ausgangspunkt ihrer Erörterung zu machen, in der sie sowohl die Argumentation der Autorin als auch eigene Erfahrungen reflektieren.

[02] Überprüfung der These vom „Verschwinden“ des Telefons

Folgende Vorzüge der „computerbasierten Kommunikation“ gegenüber dem klassischen Telefongespräch können u. a. zur Stützung der These vom „Tod des Telefons“ verwendet werden:

- zunehmende Beliebtheit von SMS, E-Mail, Blogs, Chats (Z. 1, Z. 6 ff., Z. 76, Z. 86 f., Z. 90), vor allem bei jüngeren Menschen
- SMS und E-Mails als zeitsparende und sehr bequeme kommunikative Praxis (Z. 22, 60)
- allgemeine Verfügbarkeit (Z. 22: „ständig eine Tastatur in der Nähe“) und problemlose Handhabung in vielen Lebenssituationen, etwa im Kontext von Multitasking (z. B. SMS aus einer Konferenz, vgl. auch Z. 91 ff.)
- positive Auswirkungen der zeitlichen Entkoppelung von Mitteilung und Antwort
  - ausreichend Zeit zum überlegten Antworten (Z. 1 f.)
  - Vermeidung spontaner, evtl. unangenehmer Reaktionen des Gesprächspartners auf die eigene Mitteilung (Z. 82 ff.)
  - Vermeidung einer Störung des Gesprächspartners durch einen möglicherweise unpassenden Zeitpunkt der Kontaktaufnahme (Z. 16 ff., 77 f.)
- Umgehen von körperlichen und psychischen Kommunikationshindernissen wie z. B. Stottern, Hemmungen und Ängsten (Z. 2, 42 f., 56), mangelnder Schlagfertigkeit durch schriftliche Kommunikation

- direktere, gezieltere, offenere Kommunikation als im persönlichen Gespräch, u. a. dank fehlender Einschränkungen durch historisch-kulturell vermittelte Verhaltensnormen wie z. B. Höflichkeitsformen und Small Talk bzw. infolge größerer persönlicher Distanz zum Gesprächspartner (vgl. auch Z. 71 – 82)
- „weniger soziale Überwindung“ (Z. 77, vgl. auch Z. 55 f.)
  - weil die Gesprächspartner weniger von sich selbst preisgeben müssen
  - angesichts der geringeren Rolle sozialer Unterschiede und Schranken innerhalb sozialer Netzwerke und der Möglichkeit von E-Mail-Kontakten über soziale Grenzen hinweg
- bessere Vernetzung mit Gleichgesinnten und Bildung von Interessengemeinschaften in Foren und sozialen Netzwerken
- leichtere Pflege von Freundschaften und Anbahnen neuer Bekanntschaften durch kontrollierbaren und daher vertrauensfördernden schriftlichen Gedankenaustausch (Z. 64 – 70)
- Bevorzugung „abstrakter“ Kommunikation als allgemeinmenschliches Phänomen (Z. 86 – 89)

Folgende Argumente können verwendet werden, um die These vom „Tod des Telefons“ in Frage zu stellen:

- fehlender Beweis für einen dauerhaften Bedeutungsverlust des Telefons
  - Absatzsteigerung bei Mobiltelefonen, die nicht nur von jungen Menschen sowohl zur schriftlichen als auch zur mündlichen Kommunikation genutzt werden
  - Zunahme von Telefon- und Videokonferenzen (z. B. Skype), nicht nur im beruflichen Alltag, als Ausdruck der hohen Wertigkeit mündlicher Kontakte
- Verzicht auf ältere Kommunikationsformen (Telefon) nicht notwendige Konsequenz des Entstehens neuer Kommunikationsformen (SMS, E-Mail, Chat): Ineinandergreifen alter und neuer Kommunikationsformen
- Vorzüge des Telefongesprächs gegenüber „computerbasierter Kommunikation“
  - Unersetzbarkeit des Telefongesprächs in Situationen, die eine sofortige Entscheidung oder eine unmittelbare, schnelle Antwort erfordern
  - größere Intensivität und Verbindlichkeit der Kommunikation durch die gemeinsame Interaktionszeit, z. B. Rückfragen, Erläuterungen, Präzisierungen, Ausräumen von Missverständnissen
  - unverwechselbare Atmosphäre durch die gegenseitige Wahrnehmung der Stimmen, z. B. Intensivierung der Vorstellung vom Gegenüber, Stär-

kung der persönlichen Kommunikationsebene (Z. 53 f.: „Der Klang der Stimme sagt mehr als tausend Texte.“)

- negative Folge der ausschließlichen Bevorzugung computerbasierter schriftlicher Kommunikationsformen: Konstituierung von Entfremdungsprozessen
  - virtueller, loser Charakter online entstehender Beziehungen durch fehlende Verbindlichkeit der Kommunikation
  - begrenzte Zukunftsperspektive vieler Online-Bekanntschaften
  - Vernachlässigung bestehender „realer“ Sozialkontakte (Z. 49 f.)

Die Schülerinnen und Schüler können bei der Prüfung der These zu unterschiedlichen Ergebnissen gelangen. Entscheidend für die Bewertung der Schülerarbeiten ist nicht die vertretene Position. Ausschlaggebend sind vielmehr die Art der Begründung des Urteils, die Vielfalt und Überzeugungskraft der Argumente, die Stringenz der Gedankenführung und die Qualität der Belege.

Mögliche Synthese in Bezug auf die zukünftige Rolle des Telefongespräches:

- situationsbezogener Einsatz unterschiedlicher schriftlicher und mündlicher Kommunikationsformen: „Es gibt also nicht die eine überlegene Kommunikationsmethode, sondern jeweils die effizienteste in einer gegebenen Situation.“ (Z. 60 ff.)
- möglicherweise neue Rolle des Telefongespräches als intensivere Stufe der Interaktion und Ausdruck größerer Vertrautheit der Gesprächspartner (Möglichkeit der Vertiefung eines Kontaktes durch Übergang von der schriftlich-distanzierten Kommunikation zum persönlicheren Telefongespräch)
- trotz weiterer Zunahme „computerbasierter Kommunikation“ auch in Zukunft, dank der technischen Verbesserungen der Mobiltelefonie, sowohl quantitativ als auch qualitativ angemessener Stellenwert des Telefongespräches im sozialen Umgang der Menschen

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

- eine weitgehend vollständige Analyse der Argumentationsweise des Textes nachgewiesen wird
- die strukturellen und sprachlichen Mittel der Textvorlage differenziert erfasst und exemplarisch in ihrer Wirkung beschrieben werden
- die zur Diskussion gestellte These facettenreich erörtert wird
- die in der Textvorlage enthaltenen Argumente eingehend geprüft und ggf. für die eigene Argumentation nutzbar gemacht werden
- eigene kommunikative Erfahrungen themenadäquat und funktional eingesetzt werden
- ein eigener begründeter und in der Sache fundierter Standpunkt erkennbar ist
- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

- eine Analyse der Argumentationsweise des Textes im Ansatz erfolgt
- einige verwendete strukturelle und sprachliche Mittel grundsätzlich zutreffend beschrieben werden
- die zur Diskussion gestellte These in Grundzügen erörtert wird
- einzelne in der Textvorlage enthaltene Argumente für die eigene Argumentation verwendet werden
- eigene kommunikative Erfahrungen aspektorientiert einbezogen werden
- ein eigener Standpunkt erkennbar wird
- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlage wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.4 Erörterung pragmatischer Texte

4.4.1 Sprachwandel

Aufgabenart	**Textbezogenes Schreiben:** **Erörterung pragmatischer Texte**
Aufgabentitel	Sprachwandel
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „ Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen), „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“, „Schreiben“ und „Lesen“.
Textvorlagen	Zwei pragmatische Texte: Artikel aus der ZEIT Auszug aus einem wissenschaftlichen Text
Anforderungsniveau	Erhöhtes Niveau
Aufgabe	3 Teilaufgaben Bearbeitung in einem zusammenhängenden Text
Anforderungsbereiche	Teilaufgabe 1: AFB I/II Teilaufgabe 2: AFB II/III Teilaufgabe 3: AFB II/III
Bearbeitungszeit	300 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Keller, Rudi: Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht? http://www.phil-fak.uni duesseldorf.de/uploads/media/Sprachverfall.pdf. Erschienen: 12.07.2004. Eingesehen: 10.02.2012. Schneider, Wolf: Ich habe einen Traum. In: DIE ZEIT 19, 04.05.2005. http://www.zeit.de/2005/19/Traum_2fWolf_Schneider_19/komplettansicht. Erschienen: 04.05.2005. Eingesehen: 10.02.2012.

4.4.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Sprachwandel“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen
- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen
- zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren
- themengleiche Texte methodisch fachgerecht vergleichen
- sich mittels pragmatischer Texte mit den eigenen Welt- und Wertvorstellungen [...] auseinandersetzen

Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“

Die Schülerinnen und Schüler können

- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten
- Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]

- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- Geltungsansprüche von Texten reflektieren und das Ergebnis in das Textverstehen einbeziehen
- die Qualität von Textinformationen vor dem Hintergrund ihres fachlichen Wissens prüfen und beurteilen
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen

4.4.1.2 Aufgabe

Erörtern Sie – ausgehend von den beiden vorliegenden Beiträgen (Textvorlage 1 und Textvorlage 2) – in einem strukturierten zusammenhängenden Text, wie der aktuelle Sprachwandel zu bewerten ist. Gehen Sie dabei folgendermaßen vor:

[01]

Arbeiten Sie die wichtigsten Argumente der Autoren Wolf Schneider und Rudi Keller heraus und vergleichen Sie ihre zentralen Positionen zum Sprachwandel und zum gegenwärtigen Zustand der Sprache.

[02]

Überprüfen Sie die Stichhaltigkeit der vorgestellten Positionen und der Argumentation beider Autoren.

[03]

Stellen Sie begründet Ihren Standpunkt zu der Fragestellung dar, ob die aktuellen Veränderungen eher als Gefahr oder als Bereicherung für unsere Sprache zu betrachten sind. Beziehen Sie dabei auch Ihre Erfahrungen und Ihr Vorwissen ein.

Textvorlage 1

Wolf Schneider: [10] Ich habe einen Traum[1]

Rosa Luxemburg[2] steht mir politisch verhältnismäßig fern. Aber ich träume von Menschen, die noch heute die Kraft hätten, Sätze zu meißeln wie den, womit sie im Ersten Weltkrieg die Profite der Rüstungsindustrie attackierte: „Die Dividenden steigen – und die Proletarier fallen." Da war jedes Wort mit mehr Kilowatt aufgeladen als heute ein ganzer Fernsehabend. „Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin!"[3] Auch so eines. Einsam ragen solche Monumente großer Sprache aus einem anschwellenden Meer des Geschwätzes.[...]

Es geht bergab mit der Sprache, machen wir uns nichts vor: Die Fernsehschwätzer beherrschen die Szene, die Bücherleser sind eine bedrohte Gattung, die Grammatik ist unter jungen Leuten unpopulär, ihr Wortschatz schrumpft, und viele Siebzehnjährige betreiben das Sprechen so, als ob es ein Nebenprodukt des Gummikauens wäre. „Luftschnapp" oder „Megaknuddel": So chatten sie, die plauderfreudigsten unter den Computer-Nutzern [...].

Und so träume ich: Sie könnten noch einmal wiederkehren, die Kraft und die Herrlichkeit der Sprache, der Respekt vor ihr, die Bewunderung für sie, der Höhenflug auf den Flügeln des Gesanges. Doch dem Boden verhaftet, wie ich es auch in Träumen bleibe, beginne ich mit einem kleinen Schritt: Ich lade die Fernsehintendanten ein, sie möchten anordnen, dass keuchenden Sportlern nie mehr ein Mikrofon entgegengestreckt werden darf. Das wäre mal ein Anfang und kein ganz kleiner, bei der Beschaffenheit der damit verhinderten Sprachprodukte – und bei der Millionenschar derer, denen sie dann vorenthalten würden.

Was geschieht auf den Sportstätten? Ein gedemütigter Torwart, der früher zwischen ein paar Umstehenden einfach „Scheiße" geschrien hätte, sieht sich jetzt genötigt, dieses allein sinnstiftende Wort zu einem Geschwafel aufzublasen, das er für Hochdeutsch und für fernsehkompatibel hält – ein Graus; und Millionen hören zu. Und da die meisten von denen keine Bücher lesen, ist das Torwart-Gestammel für sie ein Sprachmodell geworden. [...]

So träume ich: von Kindern und Heranwachsenden, die sich mit Hilfe von Eltern und Lehrern noch andere Sprachvorbilder suchen als die Heißluftplauderer von der Mattscheibe, die Sportplatz-Keucher, die Diskjockeys, die Hooligans, die Soziologie-Professoren – ja, auch die: Denn ohne sie würde es ja keine Studenten geben, die von ihrem Selbsteinbringungs-Kauderwelsch auch dann nicht lassen können, wenn sie auf der Parkbank schmusen. [...]

---

[10] Wolf Schneider, geboren 1925, war Korrespondent der „Süddeutschen Zeitung" in Washington, Verlagsleiter des „Stern", Chefredakteur der „Welt", Moderator der „NDR-Talkshow" und 16 Jahre lang Leiter der Hamburger Journalistenschule. Er ist der Verfasser zahlreicher Sachbücher.

Also träume ich lieber. Vom Duden zum Beispiel: dass er das Herz haben möge, wieder das Richtige zu registrieren und nicht das Übliche. Denn die ihn benutzen, suchen das Richtige; indem sie aber stattdessen das Übliche finden, setzen sie, Arm in Arm mit der Duden-Redaktion, eine Abwärtsspirale in Gang. Die Deutsche Presse-Agentur hat daher schon 1985 intern beschlossen: Vorsicht vor dem Duden! Wenn wir einen Fehler oft genug gemacht haben, wird er sich im Duden wiederfinden – als das Übliche eben.

[...] Sogar von Lehrern träume ich, die sich guten Gewissens von der regierenden Spaßpädagogik verabschieden – in der Einsicht, dass Kinder manchmal auch das lernen müssen, was sie hassen: die unregelmäßigen Verben einer Fremdsprache zum Beispiel. Wer das nicht will, darf im Keller Pisa[4] spielen.

An dieser Stelle schwingt sich mein Traum, vom Schiller-Jahr beflügelt, in atemversetzende Höhen auf: in der Schule mindestens eine Schillersche Ballade auswendig lernen! Das hätte, den triefenden Edelmut beiseite, drei ungeheure Vorzüge. Zum Ersten: Da die Kinder es hassen, wäre es ein fruchtbarer Beitrag zur Abkehr von der Spaßpädagogik. Zum Zweiten: Das Gedächtnis ist ein trainierbares Organ, und es in der Schule nicht zu trainieren ist unterlassene Fürsorge. Und zum Dritten: Statt dass sich nur Sprachmodelle wie „Also irgendwie ich meine er ist ein Arschloch, echt!“ im Hinterkopf festsetzen, könnte das Sprachzentrum dann auch Muster abrufen wie dieses: „Da treibt ihn die Angst, da fasst er sich Mut / und wirft sich hinein in die brausende Flut / und teilt mit gewaltigen Armen / den Strom, und ein Gott hat Erbarmen.“[5]

Ich erwache schweißgebadet. Immerhin, ich habe von Schiller geträumt und nicht von Oliver Kahn[6].

[1] Der Titel des Artikels ist eine Anspielung auf eine berühmte Rede des schwarzen Bürgerrechtlers Martin Luther King, die dieser 1963 vor mehr als 250 000 Menschen in Washington hielt und die in der mehrfach wiederholten Formulierung „I have a dream“ gipfelte, mit der er seine Vision der Gleichberechtigung der Afroamerikaner einleitete.

[2] Rosa Luxemburg: 1871 – 1919, Vertreterin der europäischen Arbeiterbewegung, marxistische Theoretikerin und Antimilitaristin, Gründungsmitglied der Kommunistischen Partei Deutschlands.

[3] „Stell dir vor, es ist Krieg, und keiner geht hin!“: ursprünglich Übersetzung eines Zitats von Carl August Sandburg, 1878 – 1967, US-amerikanischer Dichter, Journalist und Historiker: „Sometime they'll give a war and nobody will come“.

[4] Pisa: PISA-Studien sind internationale Schulleistungsstudien, die seit dem Jahr 2000 alle drei Jahre in den Mitgliedstaaten der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) und einer wachsenden Zahl von Partnerstaaten durchgeführt wurden. Das Erschrecken über das schlechte Abschneiden deutscher Schülerinnen und Schüler in der ersten Studie des Jahres 2000 wird häufig als „PISA-Schock“ bezeichnet und war Ausgangspunkt zahlreicher Reformen im Bildungswesen.

[5] „Da treibt ihn die Angst, da fasst er sich Mut / und wirft sich hinein in die brausende Flut / und teilt mit gewaltigen Armen / den Strom, und ein Gott hat Erbarmen“: Auszug aus der Ballade „Die Bürgschaft“ von Friedrich Schiller aus dem Jahr 1798.

[6] Oliver Kahn: geboren 1969, ehemaliger deutscher Fußballtorhüter, Nationalspieler.

Wolf Schneider: Ich habe einen Traum. In: DIE ZEIT 19, 04.05.2005.
http://www.zeit.de/2005/19/Traum_2fWolf_Schneider_19/komplettansicht.
Erschienen: 04.05.2005. Eingesehen: 10.02.2012.
(621 Wörter)
[gekürzt]

Textvorlage 2

Rudi Keller: [11] Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?

Was wir als Sprachverfall wahrnehmen ist der allgegenwärtige Sprachwandel, aus der historischen Froschperspektive betrachtet. Wir beobachten die Sprache punktuell durch ein schmales Zeitfenster und erkennen in diesem begrenzten Ausschnitt notwendigerweise jede Menge Fehler und Barbarismen. Die systematischen Fehler von heute sind jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit die neuen Regeln von morgen. [...]

Es ist wichtig, vorab zu klären, in welchem Sinn man das Wort *Sprache* verwendet, wenn man über deren Verfall redet; denn dieses Wort wird in unserer Umgangssprache äußerst vieldeutig gebraucht. In den Ausdrücken „die Sprache des jungen Goethe", „die Sprache der Jugendlichen" und „die deutsche Sprache" wird „Sprache" in je verschiedener Bedeutung verwendet. Im ersten Fall meint man einen bestimmten Ideolekt, eben die typischen Besonderheiten des Sprachgebrauchs des jungen Goethe; im zweiten Fall eine bestimmte gruppenspezifische Varietät des Deutschen, einen bestimmten Soziolekt. *Sprache* im Sinne von Deutsch, Englisch oder Suaheli meint ein bestimmtes System von konventionellen Regeln – phonologischen, syntaktischen und semantischen Konventionen – die gegenwärtig gelten. Da gesellschaftliche Konventionen ständigem Wandel unterliegen und außerdem (beispielsweise) sozial, regional, alters- und möglicherweise geschlechtsspezifisch variieren, ist der Begriff „die deutsche Sprache" notwendigerweise äußerst unscharf. Aber immerhin gibt es einen harten Kern derselben, sagen wir die Schnittmenge all dieser Varietäten. In einem solchen Sinne ist „Sprache" wohl gemeint, wenn vom Verfall derselben die Rede ist. Damit ist aber auch klar, dass man Sprache nicht gleichsetzen darf mit bestimmten Äußerungen oder Texten einzelner Personen. Fehlerhafte Äußerungen lassen keine Schlüsse

[11] Rudi Keller, geboren 1942, ist Professor für Germanistische Linguistik an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Seine Forschungsgebiete sind u. a. Sprachwandel, Zeichentheorie und Unternehmenskommunikation.

auf den Zustand „der Sprache“ zu – es sei denn, es handelt sich um sehr systematisch und frequent vorkommende Fehler. Damit sind wir an einem Punkt, der ausschlaggebend sein könnte für die verbreitete Ansicht, die Sprache gehe allmählich zugrunde: Jede Veränderung einer Konvention beginnt notwendigerweise mit deren Übertretung, und Übertretungen sprachlicher Konventionen nennt man „Fehler“. Wenn der Fehler schließlich zum allgemeinen Usus geworden ist, dann hat er aufgehört, ein Fehler zu sein und eine neue Konvention ist entstanden. Solange das Präteritum des Verbs *schrauben* noch *schrob* lautete, machte der, der *schraubte* sagte, einen Fehler. Heute machen wir alle diesen „Fehler“ und genau deshalb ist es keiner mehr. […]

Welche Phänomene sind es, an denen der Verdacht des Sprachverfalls festgemacht wird? Im Zentrum der Kritik stehen gemeinhin grammatische Fehler, der Gebrauch von Fremdwörtern und neuerdings natürlich auch die Orthografie. […]

[Ein …] Fall systematischer Regelabweichung hat sogar zu einer Bürgerinitiative unter dem Kampfruf „Rettet den Kausalsatz“ geführt: *Ich muss gehen, weil die Geschäfte machen gleich zu*. Auch dieser „Fehler“ ist derzeit weit verbreitet; und auch hier ist zu erwarten, dass er zur akzeptierten Norm werden wird. Welcher Prozess ist hier im Gange? Die Konjunktion *weil* ist eine subordinierende Konjunktion und sollte deshalb mit Nebensatz-Wortstellung konstruiert werden. Nicht *weil die Geschäfte machen gleich zu*, sondern *weil die Geschäfte gleich zumachen*. Ein Blick auf größere historische Zusammenhänge zeigt, dass das Wörtchen *weil* eine lange und bewegte Geschichte hinter sich hat: Im Mittelhochdeutschen war das Wort *wile* noch ein Substantiv, das etwa „Zeitdauer“ bedeutete. Daraus entwickelte sich eine Konjunktion *weil* mit zunächst temporaler Bedeutung. *Heirate, weil du jung bist* konnte noch Schiller schreiben und damit meinen ‚während du jung bist‘. […] Die kausale Konjunktion *weil* ist gegenwärtig im Begriff, zu einer so genannten epistemischen Konjunktion zu werden. […] Der „neue“ *weil*-Satz antwortet nicht mehr auf die kausale Frage „Warum ist das so?“, sondern auf die Frage „Woher weißt Du das?“. Deshalb ist beispielsweise folgender Dialog durchaus sinnvoll:

Ist Peter noch hier? – Nein, der ist schon weg, weil sein Auto steht nicht mehr im Hof.[1]

Der entsprechende Satz mit „korrekter“ Nebensatzwortstellung hingegen wäre nicht ohne weiteres sinnvoll und dürfte deshalb wohl auch kaum vorkommen:

Ist Peter noch hier? – Nein, der ist schon weg, weil sein Auto nicht mehr im Hof steht.[2]

Das Fazit lautet: Auch hier handelt es sich nicht um einen Prozess der Verwahrlosung der Sprache, sondern um eine langfristige Entwicklung eines temporalen Substantivs zu einer temporalen Konjunktion, die schließlich vorübergehend kausale Bedeutung annimmt und nun im Begriff ist, zu einer epistemischen[3] Konjunktion zu werden. […]

Auch in Bezug auf die vermeintliche Bedrohung des Deutschen durch fremde

Elemente können wir feststellen: Sie ist geringer als vermutet; und selbst wenn sie erheblich wären, würde dies der Sprache auf lange Sicht weder funktional noch ästhetisch Schaden zufügen. Sprachzustände sind keine Endzustände von Prozessen, sondern flüchtige Episoden in einem potentiell unendlichen Prozess kulturel-
70 ler Evolution. Zu Sorge besteht kein Anlass – oder, wie Professor Rainer Wimmer, der ehemalige Direktor des Instituts für deutsche Sprache, es einmal ausdrückte: „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss."

[1,2] Hervorhebung im Original.
[3] Epistemisch: das Wissen betreffend; eine „epistemische Konjunktion" wird als Ausdruck des Wissens um die Verlässlichkeit einer bestimmten Aussage eingesetzt und verweist auf den Kenntnisstand des Sprechers.

Rudi Keller: Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?
http://www.phil-fak.uni duesseldorf.de/uploads/media/Sprachverfall.pdf.
Erschienen: 12.07.2004. Eingesehen: 10.02.2012.
(738 Wörter)
[gekürzt]

4.4.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Sprachwandel“ illustriert die Aufgabenart „Erörterung pragmatischer Texte“.

Die Erörterung pragmatischer Texte erfolgt anhand des für die Schülerinnen und Schüler relevanten, gut nachvollziehbaren sowie in der schulischen Praxis und gesellschaftlichen Diskussion präsenten Themas „Sprachwandel“. Dabei bietet die vergleichende Behandlung kontroverser Positionen eine interessante Herausforderung.

Die Komplexität des Themas lässt sich in der Regel nur in umfangreicheren textuellen Diskussionen abbilden. Grundlage bilden daher zwei komplexe pragmatische Texte, die lediglich behutsam gekürzt wurden. Kürzungen sind im Sinne einer stärkeren Fokussierung für die Schülerinnen und Schüler zwar notwendig und gerechtfertigt, gleichzeitig muss aber die Argumentationsstruktur der gewählten Texte erhalten bleiben, um eine fundierte Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Als Ausgangspunkt dient der erörternde Vergleich eines polemischen, journalistischen Textes mit dem Titel „Ich habe einen Traum“ von Wolf Schneider mit einem sachlichen, wissenschaftsorientierten Textauszug aus Prof. Rudi Kellers Aufsatz „Ist die deutsche Sprache vom Verfall bedroht?“

Die Schülerinnen und Schüler sollen keine Detailanalyse der stilistisch höchst unterschiedlichen Textvorlagen durchführen, sondern gemäß der Aufgabenstellung die für sie nachvollziehbaren Positionen und Argumentationen herausarbeiten, vergleichen, diskutieren und bewerten.[12] Daher wurden bewusst zwei Texte ausgewählt, die konträre Standpunkte zum Thema „Sprachwandel“ formulieren und den Schülerinnen und Schülern somit ein breites Spektrum von Argumenten für die eigene Erörterung anbieten.

Der Text des Bestsellerautors Wolf Schneider, der in der Funktion eines „Sprachwächters“ seit Jahrzehnten hohe Auflagen erzielt, ist im didaktischen Sinn besonders geeignet, als Ausgangstext in eine Prüfungsaufgabe hineinzuführen, da er populärphänomenologisch Probleme der Gegenwartssprache und des aktuellen Sprachgebrauches treffend skizziert und pointiert veranschaulicht, ohne allerdings belastbare Aussagen zu den Ursachen allgemeinen Sprachwandels zu machen.

---

[12] Vgl. Abschnitt 3.2.1.1: „Ziel einer Erörterung pragmatischer Texte ist im Kern die argumentative Auseinandersetzung mit Problemgehalten pragmatischer Texte, nicht aber die detaillierte, umfassende Analyse dieser Texte. Der jeweils vorgelegte Text ist Grundlage und Ausgangspunkt für eine Erörterung darin enthaltener Auffassungen, Meinungen und Urteile.“

Keller hingegen rückt wissenschaftsorientiert-linguistisch die Perspektive einer diachronischen Sprachbetrachtung über einen langen Zeitraum hinweg in den Vordergrund und argumentiert mit dem Begriff des „normalen“ Sprachwandels in eine Richtung, die einen Verfall der Sprache nicht feststellen kann. Der aktuelle Wandel der Sprache wird von Keller daher nicht als eine Bedrohung der „deutschen Sprachkultur“ aufgefasst.

Die Gegensätzlichkeit beider Positionen erscheint als Grundlage für eine klassische Erörterung motivierend und innovativ. Beide Autoren entwickeln Argumente, die ein abwägendes Beurteilen erfordern. Didaktisch-methodisch wichtig ist, dass die eine oder die andere Position nicht *per se* als vollkommen richtig oder vollkommen falsch zu identifizieren ist, eine fundamentale Voraussetzung für tragfähige Erörterungen im Abitur.

Das übergeordnete Thema – gegenwärtiger Sprachgebrauch: Gefahr oder Bereicherung? – wird durch drei Teilaufgaben bzw. Arbeitsschritte gestützt, die in Bezug auf die Anforderungsbereiche wie folgt aufgebaut sind: Teilaufgabe 1 bezieht sich primär auf die Anforderungsbereiche I und II, Teilaufgabe 2 deckt die Aufgabenbereiche II und III ab. Teilaufgabe 3 fordert ebenfalls Kompetenzen aus den Anforderungsbereichen II und III ein. Der Schwerpunkt der Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife“, im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.4.1.1 genannten Bildungsstandards aus den Kompetenzbereichen „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ stehen im Fokus der Aufgabe. Die Teilaufgaben fungieren als Leitlinie für die Erstellung eines kohärenten Textes. Die Teilaufgaben 2 und 3 – die Beurteilung der Positionen von Keller und Wolf sowie die Darstellung des eigenen Standpunktes auf der Basis von Vorwissen – werden ungefähr gleich und jeweils etwas stärker als Teilaufgabe 1 gewichtet.

Die Aufgabe „Sprachwandel“ ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.4.1.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Textanalyse und -erörterung und die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse und eigene Schlussfolgerungen aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die Ermittlung sprachlicher Handlungen in pragmatischen Texten oder die kritische Beurteilung von Argumentationen. Als hilfreich für die Bearbeitung erweisen sich Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zu Tendenzen der Gegenwartssprache (z. B. „Denglisch“ oder „Deukisch“), zu Sprachvarietäten und situationsgerechtem Sprechen, zur Sprachgeschichte und zum Sprachwandel.

Erwartungen an die Schülerleistung

[01] Vergleich der zentralen Positionen und Argumente der Autoren

Schneider

Die Schülerinnen und Schüler greifen die folgenden inhaltlichen Aspekte auf:

- Kernaussage zum Sprachwandel und zum gegenwärtigen Zustand der Sprache: Mit der Sprache geht es „bergab“ (Z. 8).
- Forderung: Dieser Prozess des Sprachverfalls muss gestoppt werden.
- Textbeispiele als Belege: „Fernsehschwätzer“ (Z. 8 f.), das Sprechen von Jugendlichen als „Nebenprodukt des Gummikauens“ (Z. 11 f.), Bücherleser als „bedrohte Gattung“ (Z. 9), „keuchende Sportler“ im Interview (Z. 18), Soziologieprofessoren, „Selbsteinbringungs-Kauderwelsch“ (Z. 32) von Studenten, Feigheit der DUDEN-Redaktion (Z. 34 ff.), „Spaßpädagogik“ (Z. 42) in der Schule etc.

Keller

Die Schülerinnen und Schüler greifen die folgenden inhaltlichen Aspekte auf:

- Kernaussagen zum Sprachwandel und zum gegenwärtigen Zustand der Sprache:
  - Es findet kein Sprachverfall statt, sondern Sprachwandel ist allgegenwärtig (Z. 1 f).
  - „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss.“ (Z. 72: Zitat von Prof. Wimmer)
- Fazit: Es besteht keine Gefahr für die deutsche Sprache. Die systematischen Fehler von heute sind „die neuen Regeln von morgen“ (Z. 5 f.).
- Textbeispiele als Belege: Entwicklung des Verbs „schrauben“ (Z. 32 ff.), Funktionswandel der Konjunktion „weil“ (Z. 38 ff.)

Vergleich der Positionen: Die Schülerinnen und Schüler machen deutlich, dass Schneider und Keller konträre Positionen vertreten.

[02] Diskussion der Stichhaltigkeit der Positionen und Argumentationen der Autoren

Schneider

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren etwa die folgenden Aspekte:

- treffende Skizzierung von Phänomenen des aktuellen Sprachgebrauches
- Aufgreifen von aktuellen Alltagserscheinungen, die der Kernaussage dienlich sind
- Einseitigkeit durch bewusste Verallgemeinerungen, gezielt eingesetzte Emotionalität und Polemik der Argumentation
- Bezugnahme auf unbelegte Thesen
- Berufung auf Autoritäten aus Literatur und Politik
- bewusster Verzicht auf „Wissenschaftlichkeit“ der Argumentation („Traumbildlichkeit“)
- „rückwärtsgewandte“ Sprachutopie: in die Traumszenerie eingebundener Appell an die Verantwortlichen (z. B. Medien, DUDEN-Redaktion, Eltern, Pädagogen), einen früheren und damit besseren Zustand der Sprache wiederherzustellen
- mangelnde Stichhaltigkeit der Argumentation in Bezug auf langfristigen Sprachwandel

Keller

Die Schülerinnen und Schüler diskutieren etwa die folgenden Aspekte:

- ausschließlich wissenschaftlich-deskriptive Betrachtungsweise
- Stringenz der Gedankenführung
- Verwendung fundierter und differenzierter Belege: detaillierte Erläuterung eines historischen Beispiels (Z. 32 ff.: Präteritum von „schrauben“) und eines Phänomens des aktuellen Sprachgebrauches (Z. 38 ff.: „systematische[...] Regelabweichung“ in Bezug auf die Konjunktion „weil“)
- Rückgriff auf eine profunde Definition des Begriffs „Sprache“
- Einordnung des Sprachwandels als Teil eines kulturell-evolutionären Prozesses
- Berufung auf eine wissenschaftliche Autorität

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen die Stichhaltigkeit der jeweiligen Position und Argumentation gründlich und überlegt. Sie vermeiden pauschale Urteile und bewerten die ermittelten Unterschiede differenziert, d. h., ohne beispielsweise mechanisch dem fachwissenschaftlichen Text Kellers den Vorzug vor dem provozierenden, feuilletonistischen Beitrag Schneiders zu geben. Sie können im Rahmen ihrer Erörterung zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen und Urteilen gelangen. Entscheidend für die Bewertung der Schülerarbeiten ist nicht die vertretene Position. Ausschlaggebend sind vielmehr die Art der Begründung des Urteils, die Vielfalt und Überzeugungskraft der Argumente, die Stringenz der Gedankenführung und die Qualität der Belege. Dies gilt in gleicher Weise für Teilaufgabe 3 (s. unten).

[03] Darstellung eines eigenen Standpunktes

Die Schülerinnen und Schüler begründen ihren eigenen Standpunkt nachvollziehbar durch

- Einbeziehung eigener Erfahrungen
- Einbeziehung von Vor- und Weltwissen
- Wahl einer angemessenen Argumentationsstruktur
- optimale Leserführung
- Prägnanz der Stellungnahme zur Kernfrage „Gefahr oder Bereicherung?“

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

- die konträren Positionen von Schneider und Keller inhaltlich differenziert herausgearbeitet und die von den beiden Autoren vorgebrachten Argumente kritisch miteinander verglichen werden
- die Stichhaltigkeit der Positionen und Argumentationen geprüft und facettenreich diskutiert wird
- ein eigener begründeter und in der Sache fundierter Standpunkt erkennbar ist
- eigene Erfahrungen und Vorwissen themenadäquat und funktional eingesetzt werden
- der zu verfassende Text durchgängig aufgabenbezogen und kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

- wesentliche Argumente erkannt, inhaltlich aufgegriffen und miteinander verglichen werden
- die Stichhaltigkeit der Positionen im Ansatz diskutiert wird
- ein eigener Standpunkt erkennbar wird
- eigene Erfahrungen und Vorwissen aspektorientiert einbezogen werden
- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlage wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

4.5 Materialgestütztes Schreiben

4.5.1 Analphabetismus

Aufgabenart	**Materialgestütztes Scheiben:** **Materialgestütztes Verfassen informierender Texte** (Schwerpunkt der Gesamtaufgabe) sowie Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte
Aufgabentitel	Analphabetismus
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich auf Kompetenzen aus den Bereich „Schreiben“, „Lesen“, „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen (Teilbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“) sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“.
Material	Zitat aus einem Radiointerview, Auszug aus einem Presseheft zu einer Studie, wissenschaftliche Texte
Anforderungsbereiche	AFB I/II/III
Anforderungsniveau	Erhöhtes Niveau
Aufgabe	Komplexe Aufgabenstellung
Bearbeitungszeit	300 Minuten
Hilfsmittel	Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung
Quellenangaben	Grotlüschen, Anke; Wibke Riekmann: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg 2011. www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf. Eingesehen: 10.02.2012. Günther, Hartmut: Zum Zusammenhang von Denken und Schrift. Köln: Universität zu Köln 2012. Eingestellt: 29.02.2012. Eingesehen: 15.03.2012. Nickel, Sven: Familie und Illiteralität: Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In: Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft, hg. von Joachim Bothe. Münster: Waxmann 2011, S. 16 – 30. Schuster, Klaus-Dieter; Annette Maier (Redaktion): „Lesen kann ich aber nicht.“ Analphabeten in der Bildungsrepublik. In: IQ – Wissenschaft und Forschung. Gesellschaft. Radio Bayern 2. http://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/iq-wissenschaft-und-forschung/gesellschaft/analphabetismus100.html. Eingestellt: 29.02.2012. Eingesehen: 15.03.2012.

4.5.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Prüfungsaufgabe „Analphabetismus“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards:

Kompetenzbereich „Schreiben“

Die Schülerinnen und Schüler können

- Texte orthografisch und grammatisch korrekt sowie fachsprachlich präzise, prägnant und stilistisch angemessen verfassen
- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig [...] strukturieren [...]
- aus [...] Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten
- Textbelege und andere Quellen korrekt zitieren bzw. paraphrasieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- Inhalte und Argumentationen komplexer Texte zusammenfassen, exzerpieren und referieren
- Schlussfolgerungen aus ihren Analysen, Vergleichen oder Diskussionen von Sachverhalten und Texten ziehen und die Ergebnisse in kohärenter Weise darstellen

Kompetenzbereich „Lesen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- aus anspruchsvollen Aufgabenstellungen angemessene Leseziele ableiten und diese für die Textrezeption nutzen
- Verstehensbarrieren identifizieren und sie zum Anlass eines textnahen Lesens nehmen
- ihr Fach- und Weltwissen flexibel einsetzen, um das Textverständnis zu vertiefen und die Relevanz des Gelesenen einzuschätzen
- im Leseprozess ihr fachliches Wissen selbstständig zur Erschließung und Nutzung voraussetzungsreicher Texte heranziehen

Kompetenzbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“

Die Schülerinnen und Schüler können

- den inhaltlichen Zusammenhang voraussetzungsreicher Texte sichern und diese Texte terminologisch präzise und sachgerecht zusammenfassen
- zielgerichtet Zusammenhänge zu weiteren ihnen bekannten Texten herstellen und hierfür passende Wissensbestände aktivieren

Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“

Die Schülerinnen und Schüler können

- ein grundlegendes Verständnis der kognitiven und kommunikativen Funktion von Sprache formulieren

4.5.1.2 Aufgabe

Verfassen Sie auf der Basis der Materialien 1 – 4 einen Informationstext über Analphabetismus. Der Text soll sich an junge Erwachsene ohne spezielle Vorkenntnisse richten.

Dabei soll zum einen über Art und Umfang des Analphabetismus **informiert** werden. Zum anderen sollen mögliche Ursachen sowie Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Betroffenen **erklärt** werden. Sie können eigenes Wissen über Sprache, Kommunikation und Denken sowie eigene Beispiele einsetzen, um Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Verweisen Sie in Ihrem Text auf die Quellen, denen Ihre Informationen entstammen.

Material 1

Das Forschungsprojekt „leo. – Level-One Studie" untersucht die Lese- und Schreibfähigkeit von Erwachsenen innerhalb der deutsch sprechenden Bevölkerung und fokussiert dabei auf die unteren Kompetenzniveaus. „Level One" – das unterste Niveau – wird in Untergruppen, sogenannte Alpha-Levels, unterteilt. Die Erziehungswissenschaftlerin Anke Grotlüschen, Professorin für Lebenslanges Lernen und Leiterin der Studie, definiert in einer Sendung des Bayerischen Rundfunks[13] die Alpha-Levels 1 bis 3 folgendermaßen:

> *„Alpha-Level eins heißt: Ich ringe mit den Buchstaben. Alpha-Level zwei heißt: Ich ringe mit Worten, kann aber die Buchstaben alle vollständig. Alpha-Level drei heißt: Ich ringe mit Sätzen, ich bringe sie fehlerhaft und zur Not zu Papier. Wenn man mich zwingt, dann tue ich das, aber ich vermeide es, wo es irgend geht, und es sind auch keine Worte, die man so stehen lassen kann. Auf [… Level eins] haben wir überwiegend Menschen mit Migrationshintergrund, auf Level zwei überproportional viele Arbeitssuchende und die Level drei funktionalen Analphabeten sind durchaus überwiegend auch beschäftigt."*
>
> Prof. Dr. Anke Grotlüschen, Universität Hamburg, Leiterin der „leo. – Level-One Studie"

[13] Klaus-Dieter Schuster; Annette Maier (Redaktion): „Lesen kann ich aber nicht." Analphabeten in der Bildungsrepublik. In: IQ – Wissenschaft und Forschung. Gesellschaft. Radio Bayern 2. http://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/iq-wissenschaft-und-forschung/gesellschaft/analphabetismus100.html.
Eingestellt: 29.02.2012. Eingesehen: 15.03.2012. (92 Wörter)

Material 2 (Auszug aus dem Presseheft zu „leo.“)[14]

1 ‚Level-One’ unterteilt in ‚Alpha-Levels’

Deutschland bedarf seit Langem einer verbesserten Forschungsdatenlage über das unterste Kompetenzniveau des Lesens und Schreibens, den so genannten Level-One, der seit 2010 nach Alpha-Levels […] unterteilt wird. Erste Ergebnisse des Level-One Survey (leo.) liegen nunmehr vor.

1.1 Größenordnung des Funktionalen Analphabetismus

leo. 2010 […]

Funktionaler Analphabetismus betrifft kumuliert mehr als vierzehn Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-3, 18-64 Jahre).
Das entspricht einer Größenordnung von 7,5 Millionen Funktionalen Analphabet/inn/en in Deutschland.

Davon wird bei Unterschreiten der Textebene gesprochen, d. h., dass eine Person zwar einzelne Sätze lesen oder schreiben kann, nicht jedoch zusammenhängende – auch kürzere – Texte. Betroffene Personen sind aufgrund ihrer begrenzten schriftsprachlichen Kompetenzen nicht in der Lage, am gesellschaftlichen Leben in angemessener Form teilzuhaben. So misslingt etwa auch bei einfachen Beschäftigungen das Lesen schriftlicher Arbeitsanweisungen.

Fehlerhaftes Schreiben trotz gebräuchlichen Wortschatzes zeigt sich bei weiteren fünfundzwanzig Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung, dies betrifft vor allem die Rechtschreibung (Lage auf Alpha-Level 4, 18-64 Jahre). Das entspricht über 13 Millionen Menschen in Deutschland.

Davon wird gesprochen, wenn auf Satz- und Textebene auch bei gebräuchlichen Wörtern langsam und/oder fehlerhaft gelesen und geschrieben wird. Die Rechtschreibung, wie sie bis zum Ende der Grundschule unterrichtet wird, wird nicht hinreichend beherrscht. Typische Betroffene vermeiden das Lesen und Schreiben häufig.

Analphabetismus im engeren Sinne betrifft mehr als vier Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung (Lage auf Alpha-Level 1-2, 18-64 Jahre).

Davon wird bei Unterschreiten der Satzebene gesprochen, d. h., dass eine Person zwar einzelne Wörter lesend verstehen bzw. schreiben kann – nicht jedoch ganze Sätze. Zudem müssen die betroffenen Personen auch gebräuchliche Wörter Buchstabe für Buchstabe zusammensetzen.

[14] Anke Grotlüschen; Wibke Riekmann: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Presseheft. Hamburg: Universität Hamburg 2011. www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/leo-Presseheft-web.pdf, S. 2 – 4. Eingesehen: 10.02.2012.

Literalität	Alpha-Level	Anteil der erwachsenen Bevölkerung	Anzahl (hochgerechnet)
Funktionaler Analphabetismus	α 1	0,6%	0,3 Mio.
	α 2	3,9%	2,0 Mio.
	α 3	10,0%	5,2 Mio.
Zwischensumme		*14,5%*	*7,5 Mio.*
Fehlerhaftes Schreiben	α 4	25,9%	13,3 Mio.
	> α 4	59,7%	30,8 Mio.
*Summe**		*100,1%*	*51,6 Mio.*

*Abb. 1: Funktionaler Analphabetismus und Fehlerhaftes Schreiben in der deutsch sprechenden erwachsenen Bevölkerung (18-64 Jahre) (*Abweichung der Summen von 100 Prozent aufgrund von Rundungsungenauigkeiten)*

Material 3

Sven Nickel: [15] Familie und Illiteralität.
Familiäre Lebenswelterfahrungen gering literalisierter Erwachsener (Auszug)

Für die Lebenswelterfahrungen in der Vergangenheit liegen aus mehreren biographieanalytischen Studien (vgl. Egloff 1997; Namgalies et al. 1990; Döbert-Nauert 1985) Hinweise darauf vor, dass Lernende in Analphabetisierungskursen häufig aus familiären Verhältnissen kommen, in denen Sprache und Literalität[1] nur eine untergeordnete Rolle spielten. Die häusliche Kommunikation war oft entwicklungshemmend ausgeprägt, literale Anregungen und Modelle standen kaum zur Verfügung. […]

Insgesamt verweist vieles darauf, dass Interventionen[2] möglichst die Familie und deren kulturelles Kapital[3] mit berücksichtigen sollten. Entsprechend besteht ein alternativer Ansatzpunkt darin, direkt an der familialen Schriftkultur (im Folgenden: „Home Literacy Environment“ bzw. HLE) und damit in den Familien anzusetzen.

Die empirische Bildungsforschung hat im Prinzip drei sogenannte Risikofaktoren für die literale Entwicklung von Kindern ermittelt. Bei ihnen handelt es sich um einen niedrigen sozioökonomischen Status[4], ein geringes Bildungsniveau der Eltern und das Merkmal einer Zuwanderungsgeschichte (oftmals einhergehend mit einer von Deutsch abweichenden Familiensprache). Für die pädagogische Praxis

[15] Sven Nickel ist Professor für Grundschulpädagogik und Didaktik Deutsch an der Freien Universität Berlin. Forschungsschwerpunkte sind Literalität als soziale Praxis im Sozialisationsraum Familie und die Literalisierung bzw. Alphabetisierung in Adoleszenz und Erwachsenenalter.

sind diese Erkenntnisse nur bedingt hilfreich, weil es sich um schwer oder gar unveränderbare Parameter[5] handelt.

Die Bedeutung des „Home Literacy Environment“

Diverse Studien (z. B. McElvany et al. 2009; Christian et al. 1998; Bracken/Fischel 2008; Farver et al. 2006; van Steensel 2006) lassen jedoch erkennen, dass es einen vermittelnden Faktor gibt, der den Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Bildungserfolg moduliert[6]. Bei diesem vermittelnden Faktor handelt es sich um die soziale Praxis der Literalität in der Familie. So sagt beispielsweise der Schulabschluss der Eltern statistisch signifikant[7] den Bücherbesitz und die lesespezifischen Gespräche und Aktivitäten in der Familie vorher. Diese Merkmale wiederum stehen in einem direkten Zusammenhang mit dem kindlichen Leseverhalten. In anderen Studien wurde nachgewiesen, dass der Gestaltung der familialen Literacy-Umgebung eine noch größere Bedeutung zukommt als dem Bildungsniveau der Mütter, was wiederum einen empirisch nachweislich hohen Einfluss hat. Auch eine neuere deutsche Studie (Niklas/Schneider 2010) bestätigt eindeutig und statistisch abgesichert die Rolle des „Home Literacy Environment“ als Mediator[8] zwischen familialen Strukturmerkmalen einerseits und sprachlich-literalen Fähigkeiten der Kinder andererseits. Demnach besitzt nicht das Bündel familiärer Strukturmerkmale (Armut/Bildungsstand/Migration), sondern das „Home Literacy Environment“ maßgebliche Bedeutung für die kindliche Entwicklung. Anders: Die Ausprägung literaler Kultur in der Familie senkt den an sich hochsignifikanten Zusammenhang zwischen diversen „Risikofaktoren“ und dem literalen Verhalten der Kinder auf einen nichtsignifikanten Wert (vgl. Hurrelmann et. al 1993).

Eine Stärkung der literalen Kultur in der Familie könnte somit die heftig kritisierte hohe Abhängigkeit der Bildungsteilhabe von sozialen Faktoren verringern. [...]

[1] Literal, Literalität: schriftlich, Schriftlichkeit im Gegensatz zur Mündlichkeit (Oralität).
[2] Intervention: Maßnahme, die der Verbesserung einer Situation dienen soll.
[3] Kulturelles Kapital: Bildungskapital, auch das Vorhandensein schulischer Abschlüsse und kultureller Güter wie z. B. Bücher; hier: die kulturelle Praxis, d. h. der Umgang mit Texten und die Art der Kommunikation darüber.
[4] Sozioökonomischer Status: gesellschaftlich-wirtschaftliche Stellung.
[5] Parameter: Größe, Faktor.
[6] Modulieren: abwandeln; hier: beeinflussen.
[7] Signifikant: auffällig, bedeutsam; statistisch: zu groß, um noch als zufällig gelten zu können.
[8] Mediator: Vermittlung des statistischen Zusammenhangs zwischen zwei anderen Variablen durch die Mediatorvariable; hier: vermittelnde Instanz.

Sven Nickel: Familie und Illiteralität. Über die Transmission von schriftkultureller Praxis im familiären Alltag. In: Funktionaler Analphabetismus im Kontext von Familie und Partnerschaft, hg. von Joachim Bothe. Münster: Waxmann 2011, S. 16 – 30.
http://www.waxmann.com/buch2536. (387 Wörter)

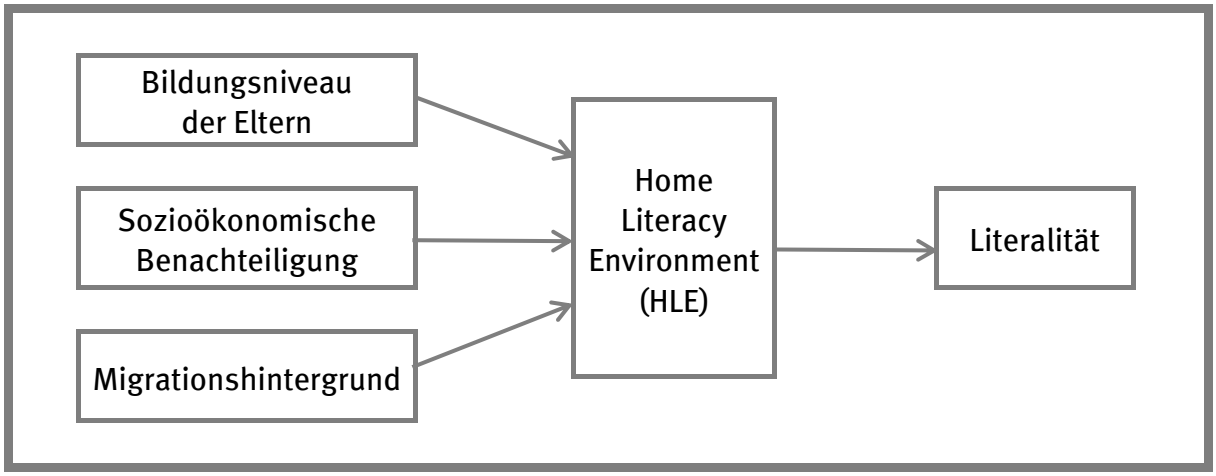


Abb. 2: „Home Literacy Environment" als Mediator, vereinfachtes Pfadmodell

Material 4

Hartmut Günther: [16] Zum Zusammenhang von Denken und Schrift

Schon seit der Antike gibt es eine Diskussion darüber, was die Erfindung der Alphabetschrift für den Menschen und die Menschheit bedeutet. Walter Ong (1987) spricht von der „Technologisierung[1] des Wortes", die mit der Schriftentwicklung angefangen hat, mit der Entwicklung des Alphabets in der Antike und des Buchdrucks am Ausgang des Mittelalters fortgesetzt wurde und mit den Neuen Medien (Computer und Internet) ihren aktuellen Höhepunkt erreicht hat. Die gesprochene Sprache wurde so aus ihrem ursprünglichen Zusammenhang der unmittelbaren Kommunikation von Angesicht zu Angesicht herausgelöst und in einen neuen, abstrakten und künstlichen Kontext eingebettet. Die Kritiker sehen in dieser Technologisierung des Wortes eine Gefahr für das Gesprochene und das Denken des Menschen. Wer sich alles aufschreiben kann, vernachlässigt sein Gedächtnis, wer schriftlich rechnen kann, vernachlässigt sein Denken. Eine solche Position mag heute verwundern, weil wir von der Nützlichkeit der Schrift zutiefst überzeugt sind und uns ein Leben ohne Schrift, ohne Bücher und Zeitungen, ohne Internet und SMS kaum mehr vorstellen können. Eine Wissensgesellschaft erscheint untrennbar mit der technologisierten Sprache – von der Schrift bis zum WEB 2.0 – verbunden.

[16] Hartmut Günther, geboren 1946, ist Professor für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik an der Universität zu Köln. Forschungsschwerpunkte sind Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik.

Was passiert nun, wenn uns Sprache nicht nur als gesprochene, flüchtige Modalität[2] zur Verfügung steht, sondern auch in ihrer geschriebenen, dauerhaften Variante? Ändert sich dadurch etwas in ihrer kognitiven Funktion? Eine erste Antwort darauf liefern die Experimente des russischen Psychologen Alexander R. Luria in den 30-er Jahren des 20. Jahrhunderts. Er befragte zwei Gruppen von Bauern, die eine konnte lesen und schreiben, die andere nicht. Er zeigte ihnen Bilder, auf denen eine Säge, eine Axt, eine Schaufel und einen Stück Holz zu sehen waren. Die des Lesens unkundigen Bauern antworteten etwa so: „Man muss den Baum fällen, dann in Stücke sägen, und die Schaufel passt nicht dazu, sie wird nur im Garten gebraucht." Sie stellten die Gegenstände also in einen praktischen Handlungszusammenhang. Die lesekundigen Bauern dagegen ordneten die Abbildungen der abstrakten Kategorie „Werkzeug" zu.

Ganz ähnliches kann man beobachten, wenn man Kindergartenkinder, die noch nicht lesen und schreiben können, danach fragt, welches der zwei Wörtern „Bus" oder „Schmetterling" länger sei, dann antworten sie mit „Bus". Stellt man aber dieselbe Frage Schulkindern im 1. Schuljahr nach wenigen Wochen Schrifterfahrungen, dann finden wir diese Antwort nicht mehr. Sie haben durch das Erlernen der ersten Buchstaben erkannt, dass ein Wort eine Ausdrucksseite (Laute und Schrift) und eine Inhaltsseite hat, die erst einmal nichts miteinander zu tun haben. Sie haben gelernt, dass ein großer Gegenstand von einem kurzen Wort bezeichnet werden kann – und umgekehrt.

Diese Experimente verdeutlichen, dass sich unser Denken durch die Schrifterfahrung in bestimmter Weise verändert. Offensichtlich nutzen wir Sprache dann weniger konkret, weniger auf den unmittelbaren Zusammenhang bezogen, sondern abstrakter und losgelöst vom Hier-und-Jetzt. Verantwortlich dafür ist wahrscheinlich die Materialität[3] von Schrift. Denn mit den Schriftzeichen ist es uns erstmals möglich, die flüchtige hörbare Sprache zu sehen, und zwar solange wir wollen. Wir können die Länge eines Wortes durch Abzählen der Buchstaben ermitteln, wir können Wörter umstellen oder sie auf andere Weise bearbeiten, wir können Namen und Begriffe in alphabetisch geordnete Listen bringen.

Und so fragt auch Walter Ong (1987, S. 81): „Was ist sie [die Schrift], was sind eigentlich literalisierte[4,5] Menschen?" Und er gibt folgende Antwort: „Es sind Wesen, deren Denkprozesse den einfachen Naturprozessen nicht urwüchsig, sondern in einer von der Technologie des Schreibens geprägten Weise entspringen. Ohne die Schrift könnte das literalisierte Bewußtsein nicht so denken, wie es denkt, nicht nur dann, wenn es sich mit dem Schreiben beschäftigt, sondern auch, wenn es seine Gedanken in oraler Weise ausdrückt. Mehr als jede andere Erfindung hat das Schreiben das menschliche Bewußtsein verändert." Das Schreiben, führt er dann weiter aus, ermögliche eine kontextfreie Sprache, einen autonomen Diskurs, also Äußerungen, die nicht direkt in Frage gestellt werden könnten, weil Sprecher und Hörer getrennt seien und weil die sprachliche Äußerung dadurch ohne Kontext existierten, und zwar über längere Zeit.

Wir können also sagen, dass die Schrift die Möglichkeit schafft, Sprache aus ihrem unmittelbaren Zusammenhang des gesprochenen Wortes herauszulösen. Wir können Sprache auf diese Weise dauerhaft speichern und an andere Orte und in zukünftige Zeiten überliefern; wir können aber auch unser Geschriebenes noch einmal lesen, wir können es verändern, kürzen oder ergänzen, bevor wir es aus der Hand geben. Aber auch das Lesen von Texten unterscheidet sich vom Zuhören. Wir selber bestimmen unser Lesetempo, wir können einzelne Stelle mehrfach lesen und andere überspringen. Wir können Texte längst verstorbener Menschen lesen und uns so ein Bild der Geschichte machen. Wir können unsere eigenen Texte mit denen anderer vergleichen. Darin ist die Schrift den Musikinstrumenten vergleichbar, die uns ganz neue Möglichkeiten zum Musizieren schaffen, ohne dass deswegen die Stimme oder der Gesang überflüssig würden. Wir können also sagen, dass mit der Alphabetschrift ein neues Werkzeug des Denkens zur Verfügung steht, das unsere kognitiven Möglichkeiten erweitert. Das bedeutet aber nicht, dass deshalb die vorhandenen kognitiven Möglichkeiten entwertet oder gar überflüssig würden. Auch wer lesen und schreiben kann, muss sich weiterhin im Gespräch verständigen und sich Dinge merken können, ohne sie aufzuschreiben.

Die aufgeschriebene Sprache rückt die Sprache in einer Weise in unser Bewusstsein, wie es das Gesprochene nicht leisten kann. Außerdem eröffnet sie neue Möglichkeiten, unsere Kognition, unsere Denkfähigkeit einzusetzen, etwa beim Aufschreiben komplexer Gedanken, beim Festhalten und Erfinden von Geschichten, beim schriftlichen Rechnen, beim Verfassen von Gedichten, beim alphabetischen Sortieren und vielen anderen Tätigkeiten. Und diese neuen Möglichkeiten zeigen sich offensichtlich nicht nur beim Lesen und Schreiben, sondern überhaupt beim Denken. Wenn wir gelernt haben, mit Alphabetschriften zu lesen und zu schreiben, dann denken wir auch in mündlichen Situationen abstrakter und können uns von den konkreten, praktischen Zusammenhängen leichter lösen. Wir schreiben uns Stichworte auf oder einen Plan über das, was wir sagen wollen, tauschen Punkte aus, richten unsere Präsentation auf diesen Plan aus. Die Schrift erweitert unsere Kognition, indem sie ihr ein neues Werkzeug gibt.

[1] Technologisierung: Duchdringung (hier: der ursprünglich mündlichen Rede) durch technische Mittel; hier: z. B. durch Schrift, Buchdruck, elektronische Medien.
[2] Modalität: Art und Weise des Seins, des Denkens, hier: (Sprache in gesprochener, flüchtiger) Form.
[3] Materialität: Stofflichkeit, das Bestehen aus Materie im Gegensatz zur reinen Geistigkeit (Spiritualität), hier: die stoffliche Greifbarkeit (des Geschriebenen).
[4] Literal, Literalität: schriftlich, Schriftlichkeit im Gegensatz zur Mündlichkeit (Oralität).
[5] Literalisieren: in die Schriftlichkeit einführen.

Hartmut Günther: Zum Zusammenhang von Denken und Schrift. Universität zu Köln 2012.
(955 Wörter)
[unveröffentlicht]

4.5.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Die Aufgabe „Analphabetismus“ illustriert in kombinierter Form die Aufgabenarten „Materialgestütztes Verfassen informierender Texte“ und „Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte“. Von den Schülerinnen und Schülern wird ein „Informationstext“ verlangt, der umfangreiche erklärende Passagen enthalten soll. Das erklärende Schreiben, das im Fokus der Gesamtaufgabe steht, kann Bestandteil beider materialgestützter Aufgabenarten sein, da sowohl informierende als auch argumentierende Texte erklärende Anteile haben können (vgl. Grafik und Aufgabendefinitionen in Abschnitt 3.2.1.1)[17]. Gemäß der Aufgabenstellung – explizite Forderung eines Informationstextes – wird die gesamte Aufgabe schwerpunktmäßig dem „Materialgestützten Verfassen informierender Texte“ zugeordnet; argumentierende Elemente stehen hier im Dienst des zentralen Informationsauftrags.

Die Schülerinnen und Schüler sind aufgefordert, die in den vorgelegten linearen und nichtlinearen Texten enthaltenen komplexen Sachverhalte zügig zu erfassen und zu reflektieren sowie alle Materialien gründlich auf ihre Eignung für die Umsetzung der Aufgabenstellung zu sichten, zu bewerten und zu verarbeiten – mit dem Ziel, das Thema inhaltlich angemessen und adressatengerecht zu konturieren und zu präzisieren. Diese Aufgabe, die die Selektion von substanziellen Informationen aus umfangreichem Textmaterial und die Entwicklung einer eigenständigen textformenspezifischen Informations- und Argumentationsstrategie verlangt, hat eine hohe propädeutische Relevanz für Studium und Beruf, da sie eine authentische Schreibsituation abbildet. Ein besonderer Anspruch der Aufgabe liegt darin begründet, dass die Schülerinnen und Schüler die überwiegend wissenschaftlichen Texte für ein nichtwissenschaftliches Publikum aufbereiten müssen. Die Beurteilung, Auswahl und Nutzung des ihnen unbekannten Materials für die selbstständige Gestaltung eines Textes, der die aus unterschiedlichen Quellen gewonnenen Informationen zueinander in Beziehung setzt, fordern daher Leistungen aus allen drei Anforderungsbereichen ein.

Informierendes Schreiben über „Art und Umfang des Analphabetismus in Deutschland“ auf der Grundlage von Material 1 und 2 (leo.) verlangt von den Schülerinnen und Schülern unter anderem

- das genaue Erfassen der Informationen, Definitionen und Größenangaben
- die richtige Zuordnung der einzelnen Ausprägungen von Analphabetismus zu den Zahlenangaben

[17] Die beiden Aufgabenarten zum Materialgestützten Schreiben lassen sich nicht trennscharf abgrenzen. Vgl. Erläuterungen zur Problematik der Zuordnung in den Vorbemerkungen zu Kapitel 4.

- eine knappe und übersichtliche Darstellung
- eine zielgruppengemäße Sprache
- den Verzicht auf Wertungen
- den Verzicht auf zu viele Details
- die Vermeidung einer rein additiven Auflistung von Ergebnissen

Die genannten Leistungen aus dem Bereich des informierenden Schreibens entsprechen primär den Anforderungsbereichen I und II.

Erklärendes Schreiben über „mögliche Ursachen sowie Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung der Betroffenen" auf der Grundlage der Materialien 3 und 4 verlangt von den Schülerinnen und Schülern unter anderem die Fähigkeit, komplexe sprachlich-kognitive Zusammenhänge zu erklären.

Die Materialien enthalten einen gewissen Informationsüberschuss (vor allem Material 4). Dies zu erkennen und die notwendigen Konsequenzen daraus zu ziehen, d. h., für die eigene Konzeption relevante Informationen aus dem umfassenderen Angebot auszuwählen, ist ein wesentlicher Teil der Schülerleistung. Gefordert ist also ein diszipliniertes, verdichtendes Schreiben. Im Fall von Material 4 müssen die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass die historische Perspektive des Textes keine Relevanz für ihren Arbeitsauftrag besitzt. Bei der Nutzung von Material 3 ist hingegen ein Perspektivwechsel vorzunehmen: Während der Autor mit dem „Home Literacy Environment" auch Aspekte eines gelingenden Literalisierungsprozesses skizziert, haben die Schülerinnen und Schüler diese Informationen „umzukehren", um Ursachen für den Analphabetismus benennen zu können – eine durchaus anspruchsvolle Abstraktionsleistung.

Die genannten Leistungen aus dem Bereich des erklärenden Schreibens entsprechen primär den Anforderungsbereichen II und III.

Der Schwerpunkt der gesamten Aufgabe liegt, in Übereinstimmung mit den „Hinweisen zur Prüfungsdurchführung zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife", im Anforderungsbereich II. Die in Abschnitt 4.5.1.1 genannten Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Schreiben" stehen im Fokus der Aufgabe. Die Erklärungen zu Ursache und Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung werden stärker gewichtet als die Informationen über Art und Umfang des Analphabetismus.

Die Aufgabe „Analphabetismus" ist halbjahresübergreifend angelegt. Zu ihrer Bearbeitung sind Kompetenzen (vgl. Abschnitt 4.5.1.1) notwendig, die über die gesamte Qualifikationsphase hinweg – im Sinne des kumulativen Lernens – weiterentwickelt worden sind. Dies betrifft vor allem die erforderliche Beherrschung der Methoden der Analyse und Nutzung linearer und nichtlinearer Texte sowie die Fähigkeit, gewonnene Untersuchungsergebnisse aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, sprachlich variabel und stilistisch

stimmig darzustellen. Darüber hinaus berührt die vorliegende Aufgabe unterschiedliche Aspekte des Faches Deutsch in der gymnasialen Oberstufe, wie etwa die kognitiven und kommunikativen Funktionen der Sprache oder das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Hilfreich für die Bearbeitung sind Kenntnisse, die sich die Schülerinnen und Schüler in mehr als einem Schulhalbjahr angeeignet haben, beispielsweise in Unterrichtseinheiten zur Kommunikation, zur Rolle der Sprache bei der Konstruktion der Wirklichkeit bzw. zum Verhältnis von Sprechen und Denken.

Erwartungen an die Schülerleistung

Information über Art und Umfang des Analphabetismus

Relevant für diesen Teil der Aufgabe sind die Materialien 1 und 2: Zitat von Anke Grotlüschen und Auszug aus dem Presseheft zu „leo.“.

Die von den Schülerinnen und Schülern ausgewählten und in ihren Informationstext eingebauten Informationen sind korrekt, vollständig und durchweg relevant. Bezogen auf Text und Aufgabe bedeutet dies

- Definition folgender für das Verständnis des Phänomens zentraler Begriffe: Analphabetismus im engeren Sinne, funktionaler Analphabetismus, fehlerhaftes Schreiben
- Rückgriff auf die dargestellten Alpha-Levels, um die sich teilweise überlappenden Kategorien zu unterscheiden
- Integration relevanter Zahlen in die Darstellung und Einschätzung dieser Zahlen (z. B. „sehr viele“, „mehr als erwartet“), um die Größenordnung des Problems zu verdeutlichen

Erklärung möglicher Ursachen des Analphabetismus

Relevant für diesen Teil der Aufgabe ist Material 3: Text von Sven Nickel.

Für das Verständnis des Textes und damit die Benennung der Ursachen ist zentral, dass das „Home Literacy Environment“ ein Erklärungsansatz ist, der nicht zwingend einen weiteren Risikofaktor (neben dem Bildungsniveau der Eltern, der sozioökonomischen Benachteiligung und dem Migrationshintergrund) darstellt, sondern umgekehrt ungünstige Bedingungen auch abschwächen kann.

Die Schülerinnen und Schüler benennen Faktoren, die den Analphabetismus begünstigen:

- Armut
- niedrige gesellschaftliche Stellung
- Migrationshintergrund
- Deutsch als Zweitsprache
- geringe formale Bildung der Eltern, vor allem der Mutter
- mangelnder Zugang zu Büchern bzw. Geschriebenem

- kein Vorlesen, keine Gespräche über Gelesenes in der Familie
- Fehlen anregender familiärer Kommunikation

Erklärung der Auswirkungen des Analphabetismus auf die kognitive Entwicklung

Relevant für diesen Teil der Aufgabe ist Material 4: Text von Hartmut Günther.

Die Schülerinnen und Schüler greifen ausschließlich jene Aspekte des Textes auf, die konkret auf das Thema bezogen werden können, und verzichten zum Beispiel auf – im Rahmen der Aufgabenstellung – irrelevante historische Bezüge. Die von Günther genannten Beispiele können zur Veranschaulichung eingesetzt werden, sofern sie in einen angemessenen Zusammenhang gesetzt und erläutert werden.

Die Schülerinnen und Schüler benennen mögliche Auswirkungen des Analphabetismus auf die kognitive Entwicklung:

- geringe Ausprägung des Abstraktionsvermögens
- Abhängigkeit des Denkens von konkreten, praktischen, zeitnahen Handlungszusammenhängen
- vergleichsweise geringere Komplexität des Denkens aufgrund der fehlenden Möglichkeit, gedankliche Prozesse schriftlich festzuhalten und zu einem späteren Zeitpunkt wiederaufzugreifen
- möglicher Stillstand in der Entwicklung der Denkfähigkeit durch fehlenden Rückgriff auf Texte über räumlich und zeitlich entfernte Lebenszusammenhänge (z. B. fehlendes Bewusstsein geschichtlicher Prozesse)

Eigenes Wissen über Sprache, Kommunikation und Denken bzw. eigene Beispiele

Das Einbringen von eigenem domänenspezifischen Wissen und eigenen Beispielen ist optional (vgl. Aufgabenstellung); allerdings stellt es eine zusätzliche Leistung dar, mit deren Hilfe Übergänge geschaffen und Zusammenhänge verdeutlicht werden können sowie die Anschaulichkeit der Darstellung erhöht werden kann. Selbst gewählte Beispiele lassen sich darüber hinaus als Indiz für das Verständnis von Texten und Aufgabe verstehen.

Aufbau und Folgerichtigkeit der Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- leiten den Text in leserfreundlicher Weise ein
- verdeutlichen sachlogische Zusammenhänge (Verknüpfung der Informationen: z. B. Zusammenhang zwischen der Definition der verschiedenen Levels und den zugehörigen Zahlen)
- achten auf Übersichtlichkeit, Nachvollziehbarkeit und Klarheit der Gedankenführung, evtl. auch durch Zwischenüberschriften und leserfreundliches Layout

Auch von einer „ausreichenden“ Leistung wird ein sachlogischer Aufbau erwartet. Zusätzliche Hilfen zur Leserführung werden hingegen nicht vorausgesetzt.

Adressatenbezug im Sinne der Aufgabenstellung

Die Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, dass junge Erwachsene ohne spezielle Vorkenntnisse ihre konkreten Adressaten sind. Daher verzichten sie auf

- stark abstrahierende Ausführungen
- vermeidbare Fachsprachlichkeit

Termini, die bei der von ihnen angesprochenen Leserschaft nicht vorausgesetzt werden können, werden ggf. erläutert.

Umgang mit Informationsquellen

Der Text der Schülerinnen und Schüler soll ein Bewusstsein darüber signalisieren, dass die in ihm enthaltenen Informationen nicht allein dem Wissen des Schreibenden entspringen, sondern Resultat einer Recherche bzw. der Lektüre verschiedener Texte sind.

Die Schülerinnen und Schüler nennen daher explizit oder implizit die genutzten Quellen und die Herkunft der verwendeten Informationen. Exakte wissenschaftliche Literaturangaben sind im Kontext der Aufgabenstellung nicht unbedingt erforderlich. Die folgende Formulierung ist zum Beispiel hinreichend deutlich: „Eine Untersuchung der Universität Hamburg aus dem Jahr 2010 hat ergeben, …“.

Umfang, Prägnanz, Relevanz und Anschaulichkeit der Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler

- achten auf eine angemessen prägnante Information über relevante Aspekte im Sinne von Textsorte und Adressaten: weder zu knappe noch zu weitschweifige Darstellung
- veranschaulichen die dargestellten Zusammenhänge durch geschickt gewählte Beispiele

Verknüpfung unterschiedlicher Informationen

Die Schülerinnen und Schüler

- konzipieren ein Textganzes
- verdeutlichen die Geschlossenheit des Textes durch wechselseitige Bezüge
- vermeiden eine isolierte Bearbeitung einzelner Aspekte oder einzelner Materialien

Auch von einer „ausreichenden“ Leistung wird erwartet, dass die einzelnen Aspekte des Themas angemessen dargestellt und die vorliegenden Materialien in geeigneter Form verarbeitet werden. Die Herstellung expliziter Verknüpfungen zwischen Informationen aus unterschiedlichen Materialien wird jedoch nicht vorausgesetzt.

Bewertung der Gesamtleistung

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„gut“** (11 Punkte) bewertet, wenn

- das Material präzise und differenziert, sachgerecht und aufgabenadäquat erfasst, ausgewählt, ausgewertet und bearbeitet wird
- die Möglichkeiten des Materials erkannt und für die eigene Konzeption überzeugend genutzt werden
- eine inhaltlich und stilistisch gelungene Informations- und Argumentationsstrategie zielorientiert und adressatenbezogen entfaltet wird
- erkennbares, für die Aufgabenstellung relevantes Vorwissen zielführend eingesetzt wird (fakultativ)
- der zu verfassende Text durchgängig kohärent gestaltet wird
- komplexe Gedankengänge prägnant und anschaulich entfaltet und ggf. eigenständige Positionen entwickelt werden
- die entwickelten Gedanken sachlich, syntaktisch schlüssig und variabel sowie begrifflich präzise und differenziert formuliert sind
- die erforderlichen Darstellungsschritte folgerichtig und konsequent angeordnet werden, wobei unterschiedliche Gliederungsformen denkbar sind
- fachspezifische Verfahren und Begriffe überlegt angewandt werden
- eine deutliche sprachlich-analytische Distanz zum Stil der Textvorlage besteht
- Belege und Quellen weitestgehend korrekt zitiert bzw. paraphrasiert und geschickt in den eigenen Text integriert werden
- die sichere Beherrschung standardsprachlicher Normen nachgewiesen wird
- die Leserführung durch optische Markierung der Struktur (z. B. Absätze) und eine angemessene äußere Form unterstützt wird

Eine Leistung wird im Sinne der Lösungserwartung mit **„ausreichend“** (05 Punkte) bewertet, wenn

- das Material in Grundzügen sachgerecht- und aufgabenadäquat erfasst, ausgewählt, ausgewertet und bearbeitet wird
- die Möglichkeiten des Materials im Ganzen erkannt und für die eigene Konzeption genutzt werden
- eine Informations- und Argumentationsstrategie in Grundzügen zielorientiert und adressatenbezogen entfaltet wird
- der verfasste Text im Wesentlichen kohärent ist
- die Gedankenführung trotz gelegentlicher Sprunghaftigkeit weitgehend nachvollziehbar bleibt
- die entwickelten Gedanken trotz eines eher stereotypen Satzbaus, begrifflicher Unschärfen und umständlicher, nicht immer treffsicherer Ausdrucksweise sachlich und verständlich formuliert sind
- notwendige Darstellungsschritte für den Leser erkennbar sind
- ansatzweise fachspezifische Verfahren und Begriffe angewandt werden
- trotz gelegentlich fehlender Distanz zum Stil der Textvorlagen wörtliche Übernahmen als Zitate gekennzeichnet werden
- die standardsprachlichen Anforderungen grundsätzlich erfüllt werden
- die äußere Form den Lesevorgang nicht erschwert

5 Illustrierende Lernaufgaben zu ausgewählten Standards für die Allgemeine Hochschulreife im Fach Deutsch

Während Prüfungsaufgaben erfassen sollen, inwieweit Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzen bereits erworben haben, zielen Lernaufgaben auf die Entwicklung und Weiterentwicklung von Kompetenzen ab. Sie dienen nicht der Überprüfung von Kompetenzen, sondern sollen aktive Lernprozesse anstoßen und diese durch eine Folge von gestuften Aufgabenstellungen steuern, die die Schülerinnen und Schüler für Probleme sensibilisieren und Kompetenzen konsolidieren bzw. vertiefen. Komplexe Lernaufgaben übertragen dabei die Steuerung der Aufgabenbearbeitung auf die Lernenden. Lernaufgaben können, müssen sich aber nicht primär auf einzelne Kompetenzen beziehen. Oft sprechen sie eine Vielzahl von Kompetenzdimensionen an.

Wie bereits bei den illustrierenden Prüfungsaufgaben handelt es sich auch bei den folgenden Lernaufgaben um Beispiele, die als Anregungen, nicht als Prototypen zu verstehen sind. Sie beschreiben keine vollständigen Unterrichtseinheiten, in denen ein Thema umfassend behandelt wird, sondern Sequenzen, die sich auf die Entwicklung einzelner Kompetenzen konzentrieren. Diese Sequenzen können durch weitere Komponenten ergänzt werden, um die Nutzung des Potenzials, das mit dem jeweiligen Thema und Material für kompetenzorientierte Lehr-Lernprozesse verbunden ist, auszuschöpfen.

Die vorliegende Aufgabensammlung erfüllt die Funktion der Illustration von Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife. Sie stellt eine Auswahl dar, die auch unter dem Gesichtspunkt der Vielfältigkeit getroffen wurde, d. h., es wurde besonders darauf geachtet, dass die beigefügten Lernaufgaben den Erwerb unterschiedlicher Standards veranschaulichen. Auch innovative Ansätze werden vorgestellt. Exemplarisch wird in sechs Lernarrangements der isolierte oder integrative Aufbau von Kompetenzen aus den Bereichen „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“, „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ und „Schreiben“ abgebildet[18], die Schwerpunkte des Deutschunterrichts in der gymnasialen Oberstufe darstellen.

In den Erläuterungen zum Standardbezug, die den Aufgaben vorangestellt sind, werden jene Bildungsstandards explizit aufgeführt, deren Vermittlung und Erwerb den Kern der entsprechenden Lernaufgabe bilden. In der Regel bezieht sich der angeregte Lernprozess jedoch auch auf weitere Bildungsstandards, die nicht im Zentrum des systematischen Kompetenzaufbaus stehen. So ist beispielsweise die Nutzung prozessbezogener Kompetenzen der Bereiche „Sprechen und Zuhören“ sowie „Lesen“ in allen Beispielaufgaben Teil der skizzierten Lernsituationen.

---

[18] Aufgaben zum Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ sind in Abschnitt 5.1 zusammengefasst. In Abschnitt 5.2 finden sich Aufgaben, die u. a. den integrativen Erwerb von Kompetenzen der Bereiche „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ illustrieren.

Jeder Aufgabe sind Hinweise beigegeben, die die gewählte Struktur der entsprechenden Lernaufgabe und den schrittweisen Kompetenzaufbau erläutern sowie methodische Anregungen und Lösungsvorschläge anbieten, soweit aufgrund offener Aufgabenstellungen nicht ausschließlich individuelle Lösungen zu erwarten sind.

Die vorgestellten Aufgaben unterscheiden sich thematisch, im Anspruchsniveau und in der Konzeption. Neben Rezeptionsaufgaben (Abschnitt 5.1), die in deutlich erkennbaren Stufen den intendierten Verstehensprozess lenken und dem Lernenden diesen Prozess zugleich bewusst machen, finden sich materialgestützte Schreibproduktionsaufgaben (Abschnitt 5.2). Diese stellen die Bewältigung von pragmatisch-kommunikativen Handlungsanforderungen in den Mittelpunkt und setzen die gezielte Nutzung von Textmaterial für eigene Schreibziele an die Stelle einer umfassenden Textanalyse und -interpretation.

Die Rezeptionsaufgabe „Vertreibung der Stille“ (Abschnitt 5.1.3) unterscheidet sich durch ihre konsequent lehrgangsmäßige Konstruktion und die in die Aufgabenstellung fest integrierten Reflexionsphasen über den Lernfortschritt von offeneren Lernsequenzen, die den Schülerinnen und Schülern größeren Spielraum in der Gestaltung und Reflexion ihrer Lernprozesse lassen.

Gelegentlich erscheinen in den Aufgaben zum Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ geschlossene Aufgabenformate (z. B. Multiple Choice). Diese können im Kontext von Lernaufgaben vielfältige Funktionen erfüllen: Der jeweiligen Aufgabenstellung entsprechend dienen sie zum Beispiel der Hinführung zu besonders anspruchsvollen Textstellen und der Bewusstmachung von Mehrdeutigkeit oder sie regen eine vertiefte Reflexion bzw. kontroverse Diskussion in der Lerngruppe an. Diese Teilaufgaben, bei denen es übrigens nicht immer eindeutig richtige oder falsche Lösungen gibt, stellen keine Test-Items mit dem Ziel der Überprüfung bereits erworbener Kompetenzen dar, sondern sie unterstützen den gezielten Kompetenzaufbau.

Die Fußnoten in Kapitel 5 richten sich in erster Linie an die Leserinnen und Leser dieses Dokumentes. Wort- und Sacherklärungen, die den Schülerinnen und Schülern als Hilfestellung bei der Bearbeitung der Aufgaben dienen sollen, werden entweder als Informationstexte und Hinweise in die Aufgabenstellung selbst integriert oder finden sich jeweils im unmittelbaren Anschluss an die abgedruckten Textvorlagen.

5.1 Aufgaben zum Kompetenzbereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“

5.1.1 Poseidon

Aufgabentitel	Poseidon
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus dem Bereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“).
Textvorlage	Moderne Kurzprosa: Franz Kafka, Prosastück aus dem Nachlass
Aufgabe	10 Teilaufgaben Mittlerer Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	ca. 4 Unterrichtsstunden (2 Doppelstunden)
Hilfsmittel	Zugang zu literatur- und kulturgeschichtlichen Nachschlagewerken Internetzugang
Quellenangabe	Kafka, Franz: Nachgelassene Schriften und Fragmente II, hg. von Jost Schillemeit. In: Ders.: Schriften. Tagebücher. Briefe. Kritische Ausgabe, hg. von Jürgen Born; Gerhard Neumann et al. Frankfurt am Main: S. Fischer 1982, S. 300 – 302.

5.1.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Poseidon“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgende Bildungsstandards auf grundlegendem Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Inhalt, Aufbau und sprachliche Gestaltung literarischer Texte analysieren, Sinnzusammenhänge zwischen einzelnen Einheiten dieser Texte herstellen und sie als Geflechte innerer Bezüge und Abhängigkeiten erfassen
- eigenständig ein Textverständnis formulieren, in das sie persönliche Leseerfahrungen und alternative Lesarten des Textes einbeziehen, und auf der Basis eigener Analyseergebnisse begründen
- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen
- diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen
- kreativ Texte im Sinne literarischen Probehandelns gestalten

5.1.1.2 Aufgabe

Franz Kafka (August bis Spätjahr 1920)

Poseidon saß an seinem Arbeitstisch und rechnete. Die Verwaltung aller Gewässer gab ihm unendliche Arbeit. Er hätte Hilfskräfte haben können wie viel er wollte und er hatte auch sehr viele, aber da er sein Amt sehr ernst nahm, rechnete er alles noch einmal durch und so halfen ihm die Hilfskräfte wenig. Man kann nicht sagen daß ihn die Arbeit freute, er führte sie eigentlich nur aus weil sie ihm auferlegt war, ja er hatte sich schon oft um fröhlichere Arbeit, wie er sich ausdrückte beworben, aber immer wenn man ihm dann verschiedene Vorschläge machte, zeigte es sich, daß ihm doch nichts so zusagte, wie sein bisheriges Amt. Es war auch sehr schwer, etwas anderes für ihn zu finden. Man konnte ihm doch unmöglich etwa ein bestimmtes Meer zuweisen, abgesehen davon daß auch hier die rechnerische Arbeit nicht kleiner sondern nur kleinlicher war, konnte der große Poseidon doch immer nur eine beherrschende Stellung bekommen. Und bot man ihm eine Stellung außerhalb des Wassers an, wurde ihm schon von der Vorstellung übel, sein göttlicher Atem geriet in Unordnung, sein eherner Brustkorb schwankte. Übrigens nahm man seine Beschwerden nicht eigentlich ernst; wenn ein Mächtiger quält, muß man ihm auch in der aussichtslosesten Angelegenheit scheinbar nachzugeben versuchen; an eine wirkliche Enthebung Poseidons von seinem Amt dachte niemand, seit Urbeginn war er zum Gott der Meere bestimmt worden und dabei mußte es bleiben.

Am meisten ärgerte er sich – und dies verursachte hauptsächlich seine Unzufriedenheit mit dem Amt – wenn er von den Vorstellungen hörte, die man sich von ihm machte, wie er etwa immerfort mit dem Dreizack durch die Fluten kutschiere. Unterdessen saß er hier in der Tiefe des Weltmeeres und rechnete ununterbrochen, hie und da eine Reise zu Jupiter[1] war die einzige Unterbrechung der Eintönigkeit, eine Reise übrigens, von der er meistens wütend zurückkehrte. So hatte er die Meere kaum gesehn, nur flüchtig beim eiligen Aufstieg zum Olymp, und niemals wirklich durchfahren. Er pflegte zu sagen, er warte damit bis zum Weltuntergang, dann werde sich wohl noch ein stiller Augenblick ergeben, wo er knapp vor dem Ende nach Durchsicht der letzten Rechnung noch schnell eine kleine Rundfahrt werde machen können.

[1] Jupiter: römische Bezeichnung für den Göttervater Zeus.

Franz Kafka: Nachgelassene Schriften und Fragmente II, hg. von Jost Schillemeit. In: Ders.: Schriften. Tagebücher. Briefe. Kritische Ausgabe, hg. von Jürgen Born; Gerhard Neumann et al. Frankfurt am Main: S. Fischer 1982, S. 300 – 302.
(355 Wörter)

[01]

Überprüfen Sie, ob die folgenden Aussagen mit dem Inhalt des Textes übereinstimmen. Begründen Sie Ihre Meinung am Text!

a) Poseidon verfügt über uneingeschränkte Macht.

b) Poseidon hat einen Überblick über seinen Amtsbereich.

c) Poseidon führt sein Amt penibel und zuverlässig aus.

d) Poseidon ist dauerhaft an sein Amt gebunden.

[02]

Kreuzen Sie an, welche Aussagen dem Inhalt des Textes entsprechen. Diskutieren Sie Ihre Antworten in Ihrer Lerngruppe.

Poseidon führt sein Amt aus, weil ...

	richtig	falsch
a) es seinem Leben Sinn gibt.	☐	☐
b) er sich dazu verpflichtet fühlt.	☐	☐
c) er es für seine Berufung hält.	☐	☐
d) er sich keine andere Arbeit vorstellen kann.	☐	☐
e) sich keine andere Arbeit für ihn findet.	☐	☐

[03]

„Am meisten ärgerte er sich – und dies verursachte hauptsächlich seine Unzufriedenheit mit dem Amt – wenn er von den Vorstellungen hörte, die man sich von ihm machte, wie er etwa immerfort mit dem Dreizack durch die Fluten kutschiere.“ (Z. 19 – 21)

Welche Aussage trifft am ehesten auf den Inhalt des Satzes zu? Diskutieren Sie Ihre Antworten in Ihrer Lerngruppe.

Poseidon ärgert sich, weil

a) er ursprünglich andere Vorstellungen von seinem Amt hatte.
b) andere ein falsches Bild von ihm haben.
c) niemand seine Arbeit zu schätzen weiß.
d) seine Arbeit ihn nicht zufrieden stellt.

[04]

„Übrigens nahm man seine Beschwerden nicht eigentlich ernst; wenn ein Mächtiger quält, muß man ihm auch in der aussichtslosesten Angelegenheit scheinbar nachzugeben versuchen; an eine wirkliche Enthebung Poseidons von seinem Amt dachte niemand, seit Urbeginn war er zum Gott der Meere bestimmt worden und dabei mußte es bleiben.“ (Z. 14 – 18)

Diskutieren Sie, was in der Aussage unklar bleibt.

Finden Sie weitere Unklarheiten im Text. Lesen Sie dazu den Text noch einmal und formulieren Sie Fragen, die der Text nicht beantwortet.

Überlegen Sie, welche Funktion die Unklarheiten der Darstellung haben.

[05]

Kafka verwendet siebenmal im Text das Pronomen „man“. Ein Schüler sagt: „Ich verstehe nicht, warum Kafka statt „man“ nicht „Jupiter“ eingesetzt hat. Eine Mitschülerin antwortet: „Dafür gibt es verschiedene Erklärungen.“

Wie könnte die Mitschülerin argumentieren?

[06]

Recherchieren Sie in geeigneten Informationsquellen zum griechischen Gott Poseidon.

Untersuchen Sie, wie Kafka die Figur des Poseidon verändert hat. Halten Sie Ihre Erkenntnisse stichpunktartig fest.

Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe, was Kafka durch diese veränderte Darstellung erreicht.

[07]

Kafka hat den Text ohne Titel hinterlassen.

Diskutieren Sie in Ihrer Lerngruppe mögliche Titel. Stellen Sie den treffendsten Vorschlag im Kurs vor und begründen Sie Ihre Wahl.

[08]

„Unterdessen saß er hier in der Tiefe des Weltmeeres und rechnete ununterbrochen, hie und da eine Reise zu Jupiter war die einzige Unterbrechung der Eintönigkeit, eine Reise übrigens, von der er meistens wütend zurückkehrte.“ (Z. 22 – 24)

Schreiben Sie einen Monolog, den Poseidon nach seiner Rückkehr hält und in dem er seinen Besuch bei Jupiter reflektiert.

[09]

Eine Schülerin meint: „Der Text ist eine moderne Göttersage.“ Ein Mitschüler äußert: „Der Text ist eine Parodie auf einen verantwortungsbewussten Menschen.“ Begründen Sie, warum beide Aussagen hinterfragt werden müssen.

Diskutieren Sie, worin Ihrer Meinung nach der Sinn/die Bedeutung des Textes besteht.

[10]

Das Schlagwort „kafkaesk“ findet sich in verschiedenen Nachschlagewerken als von dem Schriftsteller Franz Kafka abgeleitetes Adjektiv, das im übertragenen Sinne ‚auf rätselhafte Weise unheimlich, bedrohlich‘ bedeutet und für ‚Situationen und diffuse Erfahrungen der Angst, Unsicherheit und Entfremdung‘ steht.

Diskutieren Sie, inwiefern der Text Ansätze bietet, die zu einem solchen Begriffsverständnis beitragen. Dokumentieren Sie das Ergebnis.

5.1.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

In der Auseinandersetzung mit dem Text von Franz Kafka sollen die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung der Aufgaben zu einer textnahen Lektüre geführt werden, die insbesondere auf die Widersprüchlichkeiten und Leerstellen des Textes aufmerksam macht sowie diese als Ausgangspunkt für Deutungsprozesse nutzt und zugleich immer wieder zum Text zurücklenkt.

Die Aufgabe weist folgende Struktur auf:

- Die Teilaufgaben 1 bis 3 regen die Schülerinnen und Schüler dazu an, ein erstes Textweltmodell zu entwickeln. Um über die Gültigkeit der vorgegebenen Aussagen zu entscheiden, müssen sie ihr Verständnis anhand geeigneter Textelemente prüfen und begründen sowie ggf. revidieren.
- Die Teilaufgaben 4 und 5 dienen dazu, Leerstellen zu erkennen, die Deutungsspielräume eröffnen. Dabei erfassen die Schülerinnen und Schüler Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal des Textes. Die gestaltende Schreibaufgabe (Teilaufgabe 8) verfolgt gleichfalls diese Intention.
- Die Teilaufgaben 6 und 7 sowie 9 und 10 führen zu einem vertieften (globalen) Textverständnis. Die Schülerinnen und Schüler diskutieren divergierende Lesarten des Textes und lassen dabei die Erkenntnisse einfließen, die durch die Beschäftigung mit den vorangestellten Aufgaben angelegt worden sind.

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Die Lernaufgabe lässt sich in eine Unterrichtsreihe einbetten, in der die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen zur Interpretation moderner Kurzprosa vertiefen. Dabei kann Kafkas Werk fokussiert werden; es wäre aber auch denkbar, Texte mehrerer Autoren zu kontrastieren.

Eigenverantwortliches Lernen mit Partnern soll den Schülerinnen und Schülern eine intensivere Auseinandersetzung mit dem literarischen Text ermöglichen. Deshalb sollte die Lernaufgabe zunächst selbstständig in Kleingruppen gelöst werden. Anschließend werden im Plenum die Ergebnisse vorgestellt. Im Zuge dessen wird der Lernprozess reflektiert. Für die Aufgabe sind zwei Doppelstunden anzusetzen. Die Recherche für Teilaufgabe 6 sollte als Hausaufgabe gegeben werden.

[01]

Bei der Lösung dieser Teilaufgabe geht es darum, sehr genau auszuloten, welche der Aussagen (eher) zurückgewiesen werden können, um auf diese Weise deutlich zu machen, wo der Text Deutungsoptionen eröffnet und an welchen Stellen (eher) nicht:

a) trifft nicht zu. – Dagegen spricht beispielsweise, dass Poseidon nur für die Gewässer zuständig ist, dass er diese nur verwaltet, dass er sein Amt nicht frei wählen kann, dass er sich um ein Amt bewerben muss.

b) trifft eher nicht zu. – Dagegen spricht beispielsweise, dass Poseidon nur am Schreibtisch sitzt, dass er in der Tiefe des Weltmeeres ununterbrochen rechnet, dass er die Meere kaum gesehen hat, dass er die Rundfahrt, die ihm auch nur einen flüchtigen Überblick verschaffen könnte, bis zum Weltuntergang aufschiebt.

c) trifft zu. – Dafür spricht beispielsweise, dass ihm die Verwaltung der Gewässer „unendliche“ Arbeit gibt (Z. 2), dass er sein Amt so ernst nimmt, dass er den Hilfskräften nicht vertraut, sondern alles noch einmal durchrechnet, dass er bis zur Durchsicht der letzten Rechnung (Z. 27 f.: „knapp vor dem Ende“!) sein Amt bekleiden wird.

d) trifft zu. – Dafür spricht beispielsweise, dass Poseidon von Urbeginn für seine Aufgabe bestimmt ist und es dabei bleiben muss, dass sich kein anderes Amt für ihn findet.

[02]

Die Überprüfung der fünf genannten Aussagen soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeiten und Grenzen von Deutungsspielräumen ausloten:

Die Antworten a), b) und c) sind nicht trennscharf und bedürfen einer Diskussion über Sinn, Verpflichtung und Berufung in der Lerngruppe. Es ist nicht einfach zu entscheiden, ob Poseidon in der Ausübung seines Amtes tatsächlich Sinn sieht. Sicher ist, dass er durch sein Amt – die Verwaltung der Meere – „unendliche Arbeit“ (Z. 2) hat. Im Text wird nicht geklärt, ob diese Arbeit irgendeinen Zweck oder Nutzen hat. Im Umkehrschluss wäre das Leben für Poseidon auch sinnlos, wenn er sein Amt nicht auszuüben hätte. Dass er sich zu seinem Amt verpflichtet fühlt, lässt sich zum Beispiel daran erkennen, dass er es sehr ernst nimmt, alles nachkontrolliert und sich nicht auf Hilfskräfte verlässt. Dass ihn seine Arbeit nicht freut (Z. 4 f.) und er sie nur ausübt, weil sie ihm auferlegt ist (Z. 5), spricht dagegen, dass er sein Amt für Berufung hält. Von den Auswahlantworten a), b) und c) trifft Antwort b) am ehesten zu.

Antwort d) ist falsch, denn Poseidon hat sich schon „oft um fröhlichere Arbeit“ (Z. 6) bemüht.

Dass Antwort e) zutrifft, wird in der Textpassage von Z. 9 bis Z. 18 deutlich.

[03]

b) trifft am ehesten zu, während a), c) und d) die Kernaussage des Textes nicht treffen.

[04]

Unklar bleibt, wer die Beschwerden nicht ernst nimmt, warum er/sie das nicht tut, wer sich gequält fühlt, wer „nachzugeben versuchen“ muss, wer Poseidon aus dem Amt entheben könnte, wer ihn zum Gott der Meere bestimmt hat und wer weiß oder anordnet, dass es dabei bleiben muss. Mit „ein Mächtiger“ ist wahrscheinlich Poseidon gemeint, was im Kontext ironisch wirkt.

Fragen, die der Text nicht beantwortet, sind zum Beispiel:

- Was rechnet Poseidon eigentlich?
- Bei wem hat er sich um fröhlichere Arbeit bemüht? Wer hat ihm Vorschläge gemacht?
- Warum kehrt Poseidon von den Reisen zu Jupiter meistens wütend zurück? (dazu Teilaufgabe 8)
- Warum wird der Weltuntergang den stillen Augenblick für eine Rundfahrt ergeben?

[05]

Die Mitschülerin könnte sinngemäß wie folgt argumentieren:

- „Man“ steht nicht für eine einzelne Figur/Person, sondern für einen undurchschaubaren (bürokratischen) Apparat.
- Das Gefühl der Ohnmacht und des Ausgeliefertseins verstärkt sich (Z. 7, 9, 13 ff.).
- Aussagen werden mehrdeutig: Bezieht sich „man“ in Z. 20 auf die Götter, die Vorgesetzten oder die Menschen?
- „Man“ wird auf unterschiedlichen Ebenen verwendet (Z. 4, 15: Erzählerkommentar; Z. 7, 9, 12, 14, 20: unbestimmter Handlungsträger auf der Ebene des Erzählten).

[06]

Die Rechercheaufgabe verlangt, selbstständig Hintergrundwissen zu erwerben und sinnvoll in den Verstehensprozess einzubeziehen.

Der Vergleich lenkt den Blick auf den parabolischen Charakter des Kafka-Textes.

Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre vorläufigen Verstehensentwürfe überprüfen, erweitern und zu neuen Hypothesen gelangen.

Beispiellösung:[19]

Mythologie	*Kafka*
„Herr der Meere“	*„Verwalter der Meere, leitender Angestellter, übernimmt menschliche Aufgaben“*
„übt Macht aus“	*„überprüft nur, hat keine Macht über den Lauf der Dinge“*
„schafft neue Inseln, gebietet über Ruhe und Zerstörungskraft der Meere“	*„rechnet ohne Ziel und Ende, keine schöpferische Tätigkeit“*
„ungestümer, zorniger Charakter“	*„einsam, verschlossen, pflichtbewusst, folgsam“*
„furchterregend; wird von Seefahrern um Hilfe angerufen (Ehrfurcht, Vertrauen)“	*„wird nicht ernst genommen, man stellt ihn sich vergnügungssüchtig vor, obwohl er fleißig und penibel arbeitet“*
„grimmig“	*„verzweifelt“*
„vergnügt sich, lebenslustig“	*„arbeitet verbissen und freudlos, unzufrieden“*
„viele Frauen und Kinder“	*„einsam“*
„Kristallpalast“	*„einfacher Arbeitstisch“*
„ständig unterwegs“	*„verlässt Schreibtisch (fast) nicht, kennt ‚seine‘ Meere nicht“*

[19] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

Schlussfolgerungen:

- *„Entmythifizierung, Beamten- statt Götterfigur, Macht- und Autoritätsverlust“*
- *„Kafkas Poseidon wirkt menschlicher, leidet an der Routine der ihn nicht erfüllenden Tätigkeit, Entfremdung, Arbeit als Selbstzweck, Fremdbestimmung, begrenzte Macht (Ohnmacht?).“*

[07]

Die Diskussion an dieser Stelle soll die Schülerinnen und Schüler dazu führen, durch den Titel ein globales Textverständnis auszudrücken, es zu begründen und über Varianten nachzudenken.

Beispiellösungen:

- *„Der Bürokrat“, „Der Beamte“, „Der moderne Poseidon“, „Der frustrierte Poseidon“, „Ein Gott als Angestellter“, „Die Leiden des Poseidon“, „Das Amt“*

[08]

Durch die gestaltende Schreibaufgabe sind die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, eine Leerstelle, die der Text eröffnet, zu füllen. Mehrdeutigkeit wird zur Basis einer kreativen Leistung, bei der die Schülerinnen und Schüler ihr globales Textverständnis einbeziehen und ihre eigene Interpretation finden. Dies bedeutet für die Auswertungsphase, dass es nicht darum gehen kann, richtige und falsche Lösungen zu unterscheiden. Vielmehr sollte in der Diskussion der verschiedenen Schülerlösungen ausgelotet werden, inwieweit sich eine stilistische und inhaltliche Passung mit dem Kafka-Text feststellen lässt.

Beispiellösung:[20]

„Ein kurzer Besuch, eine kurze Unterbrechung der Eintönigkeit, des ewigen Rechnens, und doch war es genau dasselbe wie immer. Mein Bruder – der Lebegott schlechthin – versuchte mir die schönen Seiten des Gottseins zu zeigen – wie jedes Mal. Mit Wein, schönen Göttinnen, Musik auf der Lyra und bunten, lauten Festen. Und wie jedes Mal versuche ich ihm zu erklären, dass die Arbeit meine Lebensaufgabe ist. Wieso will er das einfach nicht verstehen? Nichts weiß er und will auch gar nichts wissen. Ich berichte ihm über meine Arbeit und dass ich überlastet bin. Und er? Er macht sich über mich lustig und verhöhnt mich! Es ist der Gipfel der Unverschämtheit, meine Arbeit so herabzuwür-

[20] Authentische Schülertexte wie diese der Note „gut“ entsprechende Lösung sind kursiv gesetzt.

digen! Wo ich doch der Gott bin, der am gründlichsten arbeitet. Ich habe noch nie einen Fehler gemacht. Diese Genauigkeit braucht natürlich auch ihre Zeit, aber das versteht Jupiter nicht. Er sei der oberste Herrscher aller Götter und hätte somit am meisten zu tun. Da hätte er schon recht, wenn er seinen Aufgaben nachkommen würde. Im Gegensatz zu ihm vernachlässige ich meine Arbeit nicht, um mich mit Wein, Weib und Gesang zu vergnügen. Sicher scheine ich mich manchmal hinter meiner Arbeit verstecken zu wollen, aber es ist nun mal meine Pflicht! Nicht auszudenken, was passierte, wenn ein anderer meinen Platz einnähme! Eine andere Schrift auf meinem Papier, eine andere Schreibfarbe, womöglich noch Rechtschreibfehler und Tintenflecke! Nein, das ist schlichtweg eine unmögliche Vorstellung! Die Verwaltung des Meeres ist meine Aufgabe – sie ist meine göttliche Pflicht! Ich lege keinen Wert auf Feste und Vergnügen, wenn ich eine Aufgabe gewissenhaft zu erfüllen habe. Wo käme denn die Menschheit hin, wenn selbst in der Götterwelt das Chaos regiert?“

[09]

Die Schülerinnen und Schüler sollten feststellen, dass die beiden zitierten Verfasser zum Beispiel mit ihrer Festlegung auf ein Genre dem Text nicht gerecht werden. Beide fokussieren jeweils einseitig bestimmte Bedeutungsaspekte des Textes.

Als Ergebnisse der Diskussion um Sinn und Bedeutung des Textes könnten zum Beispiel sinngemäß genannt werden:

- Darstellung des modernen Menschen, der nur noch eine ihm auferlegte Rolle spielt, die Welt nur noch partiell überblickt und/oder den Blick für das Wesentliche verloren hat
- Darstellung des Bürokraten, der seine Aufgaben korrekt und penibel erledigt, ohne ihren Sinn zu hinterfragen
- Darstellung eines (sinnentleerten) Lebens, das der Einzelne nicht selbst bestimmen und ggf. ändern kann, weil er einem System unbestimmter Mächte und/oder innerer Zwänge ausgeliefert ist

[10]

Die Schülerinnen und Schüler sollten durch diese Aufgabe nochmals dazu angeregt werden, ihre Deutungshypothesen zum Text in der Auseinandersetzung mit den Erläuterungen des Begriffs „kafkaesk“ zu elaborieren. Dabei sollte zugleich darauf geachtet werden, dass sie nicht zu pauschalisierenden Beschreibungen tendieren.

Beispiellösung: [21]

„Der Text wirkt ‚rätselhaft', weil vieles offen bleibt. Dass ‚diffuse Erfahrungen' vermittelt werden, merkt man vor allem an der Erzählweise: keine eigentliche Handlung, nur angedeutete Episoden, die in die Handlung des Rechnens eingebunden werden, ohne dass man genau erfährt, was wann passiert (Beschwerden, Bewerbungen, Ausflüge zu Jupiter). Auch die Handlungszeit ist unbestimmt – irgendwann zwischen Urbeginn und Weltuntergang (wahrscheinlich täglich) sitzt Poseidon an seinem Schreibtisch. Er weiß nicht, warum er diese Tätigkeit ausführt und nicht davon loskommt, und der Leser erfährt es auch nicht. Aber man spürt, dass es einen inneren Antrieb dafür geben muss. Das wirkt ebenso ‚auf rätselhafte Weise bedrohlich' wie die unbekannten Mächte (‚man'), die das Schicksal Poseidons bestimmen und denen er nicht entkommen kann. Dass Poseidons Arbeit ohne Ziel und Nutzen ist, ist ein Zeichen von ‚Entfremdung'. Auch dass aus dem übermächtigen, lebenslustigen Gott ein unzufriedener, zwanghafter, hilfloser Beamter wird, passt unserer Meinung nach zu der Definition, denn es wirkt ‚unheimlich, bedrohlich', wenn der Mensch (um den es ja bei Kafka eigentlich geht) keine Macht über sein Leben hat, sondern zu sinnlosem Dasein verdammt ist."

[21] Authentische Schülertexte wie diese der Note „gut" entsprechende Lösung sind kursiv gesetzt.

5.1.2 Zwielicht

Aufgabentitel	Zwielicht
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus dem Bereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen“).
Textvorlagen	Lyrischer Text der Romantik: Joseph von Eichendorff, „Zwielicht“ Vergleichstexte
Aufgabe	8 Teilaufgaben Mittlerer Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	Abhängig von Lernsituation und Leistungsstand der Lerngruppe
Hilfsmittel	---
Quellenangaben	Eichendorff, Joseph Freiherr von: Gedichte. In: Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von Hermann Kunisch und Helmut Koopmann. Band I/I. Stuttgart: W. Kohlhammer 1993, S. 11 – 12. Eichendorff, Joseph Freiherr von: Ahnung und Gegenwart. In: Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von Hermann Kunisch und Helmut Koopmann. Band III, hg. von Christine Briegleb und Clemens Rauschenberg. Stuttgart: W. Kohlhammer 1984, S. 220 – 221. Goethe, Johann Wolfgang von: Gedichte 1800 – 1832, hg. von Karl Eibl. In: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche, hg. von Hendrik Birus, Dieter Borchmeyer et al. I. Abteilung: Sämtliche Werke. Band 2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1988, S. 697.

5.1.2.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Zwielicht“ konkretisiert und illustriert schwerpunktmäßig den folgenden Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können

- diachrone und synchrone Zusammenhänge zwischen literarischen Texten ermitteln und Bezüge zu weiteren Kontexten herstellen

Vorausgesetzt wird eine im Vorfeld erworbene Kompetenz, die in dem folgenden Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau formuliert wird:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte nachweisen

Die abschließende Teilaufgabe 9 richtet sich an Schülerinnen und Schüler, die bereits über literaturgeschichtliche Kenntnisse zur Romantik verfügen, und bezieht sich auf den folgenden Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ihr Textverständnis argumentativ durch gattungspoetologische und literaturgeschichtliche Kenntnisse über die Literaturepochen von der Aufklärung bis zur Gegenwart stützen

5.1.2.2 Aufgabe

Joseph von Eichendorff: Zwielicht

Dämmrung will die Flügel spreiten,
Schaurig rühren sich die Bäume,
Wolken ziehn wie schwere Träume –
Was will dieses Grau'n bedeuten?

Hast ein Reh du, lieb vor andern,
Laß es nicht alleine grasen,
Jäger ziehn im Wald' und blasen,
Stimmen hin und wieder wandern.

Hast du einen Freund hienieden,
Trau ihm nicht zu dieser Stunde,
Freundlich wohl mit Aug' und Munde,
Sinnt er Krieg im tück'schen Frieden.

Was heut müde gehet unter,
Hebt sich morgen neugeboren.
Manches bleibt in Nacht verloren –
Hüte dich, bleib' wach und munter!

Joseph Freiherr von Eichendorff: Gedichte. Gedichte. In: Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von Hermann Kunisch und Helmut Koopmann. Band 1/1. Stuttgart: W. Kohlhammer 1993, S. 11 – 12.

[01]

Gedichtsammlungen sind oft thematisch gegliedert.

Lesen Sie das vorliegende Eichendorff-Gedicht „Zwielicht“ und ordnen sie es mehreren Themenbereichen zu:

- Tageszeiten
- Natur und Menschenwelt
- Nachtseiten des Menschen
- Schicksal
- Krieg und Frieden
- Das Unheimliche
- Trost der Nacht
- Warnung vor dunklen Kräften
- Jäger und Jagd
- Liebe und Liebesverrat

Begründen Sie Ihre Entscheidung unter Rückgriff auf den Text und diskutieren Sie die angebotenen Zuordnungen in Ihrer Lerngruppe.

[02]

„Was will dieses Grau’n bedeuten?“ (Vers 4)

Der Ursprung des Grauens wird im Gedicht nicht explizit genannt. Wovor warnt die Aufforderung „Hüte dich“ (Vers 16)?

Verschiedene Schülerinnen und Schüler kommen zu unterschiedlichen Ergebnissen:

A sagt: „Vor der Gesellschaft!“

B meint: „Vor der Natur!“

C behauptet: „Vor dem eigenen Inneren!“

D besteht auf: „Vor der Ungewissheit nach dem Tode!“

Welcher Person würden Sie zustimmen? Belegen Sie Ihre Entscheidung am Text. Formulieren Sie gegebenenfalls eine eigene Position.

[03]

„Manches bleibt in Nacht verloren“? (Vers 15)

Ermitteln Sie zunächst, ob Sie diese Aussage eher mit positiven oder negativen Assoziationen verbinden. Stützen Sie Ihr Urteil auf den Gedichttext, vor allem auf die vierte Strophe.

Die Aussage erscheint …

- positiv konnotiert, weil …
- negativ konnotiert, weil …

Tauschen Sie sich mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern über Ihre Einschätzung aus.

Wie interpretieren Sie Vers 15? Belegen Sie Ihre Deutung am Text und diskutieren Sie sie in Ihrer Lerngruppe.

[04]

Welchen der im Anschluss formulierten Thesen a) bis g) stimmen Sie zu?

Markieren Sie diese Thesen und geben Sie mindestens eine Textstelle an, mit der sich die jeweilige These belegen lässt.

Das Gedicht „Zwielicht“ …

	stimme zu	stimme nicht zu
a) ist ein Beispiel für Stimmungslyrik.	☐	☐
b) warnt vor dem Irrationalen.	☐	☐
c) zeigt die Bedrohung des Menschen durch die ihn umgebende Natur.	☐	☐
d) veranschaulicht, dass Naturvorgänge dem Menschen undurchschaubar bleiben.	☐	☐

e) vermittelt, dass die Beziehungen zwischen Menschen grundsätzlich negativ sind.	☐	☐
f) verdeutlicht die zwielichtigen Momente des Lebens auch durch die Doppeldeutigkeit der Sprache.	☐	☐
g) verlegt die Gefahr des „Sich-Verlierens“ in das „zwiespältige“ Innere des Menschen.	☐	☐

[05]

Eichendorffs Gedicht „Zwielicht“ ist Teil seines Romans „Ahnung und Gegenwart“ (entstanden 1810 – 1812). Er fügt es an der Stelle in die Erzählhandlung ein, an der die Partnerin des Romanhelden untreu wird.

Joseph von Eichendorff: Ahnung und Gegenwart (Auszug)

Der Abend rückte heran, in den Thälern wurde es schon dunkel. Die Jagd schien geendigt, nur einzelne kühne Schützen sah man noch hin und wieder an den Klippen hängen [...]. Friedrich stand eben in höchster Einsamkeit an seine Flinte gelehnt, als er in einiger Entfernung im Walde singen hörte:

Dämm’rung will die Flügel spreiten,
Schaurig rühren sich die Bäume,
Wolken zieh’n wie schwere Träume –
Was will dieses Grau’n bedeuten?

Hast ein Reh Du, lieb vor andern,
Laß es nicht alleine grasen,
Jäger zieh’n im Wald’ und blasen,
Stimmen hin und wieder wandern.

Hast du einen Freund hienieden,
Trau’ ihm nicht zu dieser Stunde,
Freundlich wohl mit Aug’ und Munde,
Sinnt er Krieg im tück’schen Frieden.

Was heut müde gehet unter,
Hebt sich morgen neugebohren.
Manches bleibt in Nacht verlohren –
Hüte dich, bleib’ wach und munter!

Es wurde wieder still. Friedrich erschrack, denn es kam ihm nicht anders vor, als sey er selber mit dem Liede gemeynt. Die Stimme war ihm durchaus unbekannt. Er eilte auf den Ort zu, woher der Gesang gekommen war, aber kein Laut ließ sich weiter vernehmen.

Als er eben so um eine Felsenecke bog, stand plötzlich Rosa in ihrer Jägertracht vor ihm. Sie konnte der Sänger nicht gewesen seyn, denn der Gesang hatte sich nach einer ganz anderen Richtung hin verlohren. Sie schien heftig erschrocken über den unerwarteten Anblick Friedrichs. Hochroth im Gesicht, ängstlich und verwirrt, wandte sie sich schnell und sprang wie ein aufgescheuchtes Reh, ohne der Gefahr zu achten, von Klippe zu Klippe die Höhe hinab, bis sie sich unten im Walde verlohr. Friedrich sah ihr lange verwundert nach.

Joseph Freiherr von Eichendorff: In: Sämtliche Werke des Freiherrn Joseph von Eichendorff. Historisch-kritische Ausgabe, hg. von Hermann Kunisch und Helmut Koopmann. Band III, hg. von Christine Briegleb und Clemens Rauschenberg. Stuttgart: W. Kohlhammer 1984, S. 220 – 221.

Prüfen Sie, welche Bedeutungsebene durch den Romankontext hervorgehoben wird und welche bislang schlüssige Lesarten dadurch in den Hintergrund treten. Begründen Sie die Ergebnisse Ihrer Untersuchung im Gespräch mit Ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

[06]

Der Titel „Zwielicht“ findet sich zum ersten Mal 1837 in der Ausgabe „Gedichte von Joseph Freiherrn von Eichendorff“.

Notieren Sie Ihre Assoziationen zum Begriff „Zwielicht“ und stellen Sie Bezüge zum Gedicht her.

Prüfen Sie, ob der Titel auch dann zum Gedicht passt, wenn Sie den Kontext von „Ahnung und Gegenwart“, soweit er Ihnen bekannt ist, berücksichtigen. Begründen Sie Ihre Ergebnisse unter Rückgriff auf das Gedicht im Kontext des Ihnen vorliegenden Romanauszugs.

[07]

Lesen Sie das folgende Gedicht „Dämmrung senkte sich von oben“ von Johann Wolfgang von Goethe.

Dämmrung senkte sich von oben,
Schon ist alle Nähe fern;
Doch zuerst emporgehoben
Holden Lichts der Abendstern!
Alles schwankt in’s Ungewisse
Nebel schleichen in die Höh;
Schwarzvertiefte Finsternisse
Widerspiegelnd ruht der See.

Nun im östlichen Bereiche
Ahnd’ ich Mondenglanz und Glut,
Schlanker Weiden Haargezweige
Scherzen auf der nächsten Flut.
Durch bewegter Schatten Spiele
Zittert Luna’s Zauberschein,
Und durch’s Auge schleicht die Kühle
Sänftigend in’s Herz hinein.

Johann Wolfgang von Goethe: Gedichte 1800 – 1832, hg. von Karl Eibl. In: Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche, hg. von Hendrik Birus, Dieter Borchmeyer et al. I. Abteilung: Sämtliche Werke. Band 2. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag 1988, S. 697.

Interpretieren Sie Goethes Gedicht und ermitteln Sie relevante Vergleichspunkte zwischen diesem und Eichendorffs Gedicht.

Führen Sie den Gedichtvergleich durch und formulieren Sie, welche der bislang aufgestellten Deutungshypothesen zu Eichendorffs „Zwielicht“ durch den Vergleich mit Goethes Gedicht in den Vordergrund treten.

[08]

Überprüfen Sie mithilfe Ihres Epochenwissens zur „Romantik“, inwiefern man Eichendorffs Gedicht als romantisch bezeichnen kann.

5.1.2.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Der Fokus der Lernaufgabe liegt auf dem Erkennen von diachronen und synchronen Zusammenhängen zwischen literarischen Texten.

Das Gedicht „Zwielicht“ von Joseph von Eichendorff, welches zunächst ohne Titel im Kontext des Romans „Ahnung und Gegenwart“ erschien und erst 1837 in der Ausgabe „Gedichte von Joseph Freiherrn von Eichendorff“ unter dem Titel „Zwielicht“ veröffentlicht wurde, eignet sich in besonderem Maße für den Erwerb und die Förderung der in Abschnitt 5.1.2.1 genannten Kompetenzen.

Denn zum einen lässt sich hier durch die Einbettung des Gedichtes in den Romankontext und die damit verbundene Kontrastierung divergenter Lesarten Mehrdeutigkeit als konstitutives Merkmal literarischer Texte in spezifischer Weise zeigen. Zum anderen bietet sich durch den Kontext des Goethe-Gedichtes „Dämmrung senkte sich von oben“ die Möglichkeit, parallele und kontrastierende Aspekte herauszuarbeiten und somit die Textwahrnehmung zu schärfen.

Die Aufgabenserie präsentiert Eichendorffs Gedicht zunächst isoliert, um es anschließend in zwei unterschiedliche Kontexte zu stellen. Der erste Kontext ist insofern der ursprüngliche, als Eichendorff das Gedicht im Zusammenhang seines Romans „Ahnung und Gegenwart“ (1820/21) erstmals publiziert hat. Die Isolation des Gedichtes unter dem Titel „Zwielicht“ (1837) ist folglich sekundär.

Der zweite Kontext ist im weitesten Sinn literaturgeschichtlicher Art und betrifft die „Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen“. Es handelt sich um ein Dämmerungsgedicht Goethes (1829 erschienen), das sowohl Parallelen als auch Differenzen im Vergleich zu Eichendorffs Gedicht zeigt.

Die Aufgabenserie weist folgende Struktur auf:

- Die Teilaufgaben 1 und 2 zielen auf den Aufbau eines Textweltmodells und auf die Validierung unterschiedlicher Deutungsangebote. Damit ist der Rückgriff auf bereits erworbenes Wissen über die Mehrdeutigkeit bzw. Uneindeutigkeit bestimmter literarischer Texte verbunden, sodass diesen Teilaufgaben auch Übungscharakter zukommt.
- Darauf aufbauend interpretieren die Schülerinnen und Schüler in den Teilaufgaben 3 und 4 über die Fokussierung zentraler Textelemente und die Diskussion von vorgegebenen Thesen den Text auf der Ebene globaler Kohärenz, wobei es wiederum darauf ankommt, für die Mehrdeutigkeit des literarischen Textes zu sensibilisieren. Hier liegt der Schwerpunkt auf den mehrdeutigen Textelementen,

indem die Aufgaben die Schülerinnen und Schüler dazu anregen, das Bedeutungsspektrum der fokussierten Textstellen begründet auszuloten.

- Die Einbettung in den Kontext des Romans erfolgt im Rahmen der Teilaufgaben 5 und 6. Ziel von Aufgabe 5 ist es, die Interaktion von Text und Ko(n)text in den Blick zu nehmen und diesen Zusammenhang durch Aufgabe 6 zu präzisieren.
- Mit Teilaufgabe 7 werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet, sich ausgehend vom literarischen Text mit dessen kulturhistorischer Kontextuierung auseinanderzusetzen und die diachronen und synchronen Zusammenhänge zu reflektieren.
- Im Unterschied zu den vorangehenden Aufgaben handelt es sich bei Teilaufgabe 8 um eine Übungsaufgabe. Es wird keine neue Kompetenz erworben, sondern eine Übungsgelegenheit für bereits erworbene Kompetenzen angeboten. Sofern bei den Schülerinnen und Schülern literaturgeschichtliche Kenntnisse zur Romantik vorhanden sind, werden diese im Rahmen der Teilaufgabe aktiviert, d. h. wieder aufgerufen. Indem die Schülerinnen und Schüler überprüfen, inwiefern Eichendorffs Gedicht romantische Züge trägt, kann ihr Textverständnis angereichert werden.

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Die Schülerinnen und Schüler differenzieren ihr Textweltmodell, indem sie der Bedeutung unterschiedlicher Kontextualisierungsmöglichkeiten gewahr werden. Dabei werden mehrere Ebenen mit steigendem Komplexitätsgrad thematisiert: z. B. ursprünglicher Kontext des Gedichtes im Roman bzw. literarhistorisch-intertextuelle Zusammenhänge und motivgeschichtlicher Kontext.

[01]

Literarische Texte behandeln nie nur ein Thema, sondern vernetzen prinzipiell Thematiken. Folglich geht es bei der Bearbeitung dieser Aufgabe darum, die möglichen Vernetzungen zu diskutieren.

Diese Aufgabe setzt zudem Wissen über die Bedeutungsvielfalt zahlreicher literarischer Texte voraus. Es geht darum, dass die Schülerinnen und Schüler belastbare Deutungsangebote von weniger belastbaren oder auch abwegigen Angeboten unterscheiden. Die vorgegebenen Zuordnungsangebote sind unterschiedlich prägnant. Es steht zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler sich für folgende Angebote stark machen:

- Tageszeiten
- Nachtseiten des Menschen
- Das Unheimliche bzw. Warnung vor dunklen Kräften
- Liebe und Liebesverrat

Als wenig belastbar sollten folgende Angebote bewertet werden: Natur und Menschenwelt (zu allgemein), Schicksal, Krieg und Frieden, Trost der Nacht, Jäger und Jagd.

[02]

In Teilaufgabe 2 sind die Lesarten A – D alle gleichermaßen relevant. Es gilt, der Verknüpfung nachzugehen und weniger darum, sich für eine der Deutungen zu entscheiden.

[03]

Ausgehend von den Versen 15 und 16 wird mittels Teilaufgabe 3 das Gesamtverständnis des Gedichtes erneut thematisiert, die Polyvalenz dabei fokussiert. Es wird eine waldnächtige Szenerie ambivalent vorgeführt, Reizendes wird mit Bedrohlichem verbunden. Mit „Manches bleibt in Nacht verloren“ (V. 15) könnte gemeint sein, dass sich mit dem beginnenden Tag Belastungen verflüchtigen. Die Aufforderung, „wach und munter“ zu bleiben (V. 16), kann aber auch so verstanden werden, dass das Abgleiten in die Nacht negativ ist, das eigene Ich dabei verloren zu gehen droht (vgl. Seidlin 1965, S. 246). In diesem Zusammenhang müsste auch das „Hüte dich“ (V. 16) gedeutet werden.

[04]

Vor dem Hintergrund ihres bisherigen Verständnisses sollen die Schülerinnen und Schüler mögliche Gesamtdeutungen des Gedichtes diskutieren.

Das „Zwielichtige“ des Gedichtes drückt sich auch in einzelnen Versen und verwendeten Begriffen aus, feststehende Wendungen werden verfremdet, das Vertraute somit negiert (vgl. Seidlin 1965, S. 244). Dass das Grauen ursächlich auch im eigenen Inneren liegen könnte (V. 3: „Träume“) und sich erst von dort über Natur und Welt emaniert, kann an Vers 3 gezeigt werden.

Den Angeboten a), c), d), f) kann zugestimmt werden.

Zu modifizieren sind die Angebote e) und g): e) im Hinblick darauf, dass Beziehungen nicht prinzipiell negativ sind, sondern grundsätzlich im Fluss und von daher unsicher; g) im Hinblick darauf, dass die Gefährdung immer zwei Seiten hat, die zusammenkommen müssen: die Verführung von außen und die Verführbarkeit von innen.

Zurückzuweisen ist Angebot b), weil es nicht um eine Kritik des Irrationalen geht, sondern um eine Aufwertung nichtrationaler Phänomene.

[05]

Durch die Situierung des Gedichtes in seinem ursprünglichen Kontext, dem Roman „Ahnung und Gegenwart", erkennen die Schülerinnen und Schüler, dass der gegebene Kontext die Deutungsmöglichkeiten des Gedichtes einengt. Im Zusammenhang des Romans werden die Themenbereiche Liebe und Sexualität[22] betont, der Aspekt der Treulosigkeit wird fokussiert.

Eine differenziertere romaninterne Kontextuierung, welche die Verführbarkeit Rosas als die Verführbarkeit der Gesellschaft liest, ist aufgrund der fehlenden Kenntnis des gesamten Romans nicht möglich.

[06]

Durch den Bezug zum Titel erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, im Hinblick auf ihr Gesamtverständnis zu diskutieren, inwieweit der Titel a) zum isolierten und b) zum kontextuierten Gedicht passt. Es kann ggf. geprüft werden, ob sich eine veränderte Lesart für das kontextuierte Gedicht ergibt.

[07]

Der synchrone literarische Zusammenhang wird kontrastiert durch den Vergleich mit Goethes Gedicht „Dämmrung senkte sich von oben". Zwischen den motivisch vergleichbaren Dämmerungsgedichten lassen sich zum Teil grundsätzliche Unterschiede der Betrachtung der Natur und deren Wirkung auf den Betrachter feststellen: Natur als reizvoll und bedrohlich zugleich (ambivalente Sicht bei Eichendorff) versus Natur als schön, freundlich umfangend und bergend (Goethe).

Im Sinne der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife können die Schülerinnen und Schüler „relevante Motive, Themen und Strukturen literarischer Schriften [...] vergleichen und in ihre Texterschließung einbeziehen" (Abschnitt 2.4.1: „Sich mit literarischen Texten auseinandersetzen").

Die „Zwielichtigkeit" des Eichendorff-Gedichtes weicht bei Goethe einer Naturgesetzlichkeit, in der sich die Gegensätze harmonisch ergänzen und die Polarität aufgehoben wird (nah/fern, hell/dunkel, Glut/Kühle). Im letzten Vers wird darüber hinaus auch der Gleichklang zwischen Naturvorgängen und seelischem Erleben veranschaulicht, der auf

[22] Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Roman ist an dieser Stelle allerdings nicht angedacht.

einer harmonischen Zugehörigkeit des Menschen zur Natur beruht (vgl. u. a. Wohlleben 1985, S. 293).

[08]

Schülerinnen und Schüler, die über Wissensbestände zur Romantik im Rahmen ihres literaturhistorischen Überblickswissens (vgl. Abschnitt 2.4.1) verfügen, aktivieren zum Beispiel folgende Merkmale romantischer Literatur:

- Anknüpfen an volkstümliche Formen: Volksliedstrophe als beliebteste Form romantischer Lyrik
- „Seelenlandschaft“: Natur als Ausdruck der inneren Stimmung, der psychischen Verfasstheit des Subjekts
- Bevorzugung von „Schwellensituationen“ (z. B. am Fenster, in der Dämmerung) und Sehnsucht nach Ferne und Entgrenzung
- Entdeckung des Unbewussten und Betonung des Irrationalen: z. B. Ahnungen, Akzentuierung des Traums
- Doppelbödigkeit der Gegenwart: das Schaurige, das Unheimliche im Gewohnten
- Betonung der „Nachtseite des Lebens“

Die Schülerinnen und Schüler überprüfen das Gedicht „Zwielicht“ vor dem Hintergrund ihres Epochenwissens.

Folgende Merkmale romantischer Literatur treffen zum Beispiel auf „Zwielicht“ zu:

- Volksliedstrophe
- „Schwellensituation“ des Übergangs vom Tag zur Nacht: Evokation des Unheimlichen hinter dem Alltag
- „Seelenlandschaft“: Natur als Ausdruck der inneren Stimmung, der psychischen Verfasstheit des Subjekts, z. B. Wald als Symbol des verlockend-undurchschaubaren Lebens
- romantische Motive in für Eichendorff typischer Ausprägung: Beschränkung auf wenige einfache Motive (Wald, Dämmerung, Nacht) und einfache Szenerien, die eine sehr allgemeine symbolische Dimension gewinnen

Folgende Merkmale romantischer Literatur treffen auf „Zwielicht“ zum Beispiel nicht zu:

- Sehnsucht nach Ferne und Entgrenzung
- Akzentuierung des Traumes

Für die Kommentierung der Aufgabe verwendete Literatur

Binneberg, K.: Die Warnungen des Romantikers vor den romantischen Verirrungen – Eichendorffs „Zwielicht“. In: Ders.: Interpretationshilfen Deutsche Lyrik von der Klassik bis zur Romantik. Stuttgart 1995, S. 175 – 182.

Exner, P.: Natur, Subjektivität, Gesellschaft. Kritische Interpretation von Eichendorffs Gedicht „Zwielicht“. In: Naturlyrik und Gesellschaft, hg. von N. Mecklenburg. Stuttgart 1977, S. 88 – 101.

Seidlin, O.: Bleib wach und munter! In: Ders.: Versuche über Eichendorff. Göttingen 1965, S. 238 – 245.

Willems, G.: Das Problem des „sich selbst überlassenen Lebens“ und seine Darstellung im Roman: Über den Darstellungsstil von Eichendorffs ‚Ahnung und Gegenwart‘. In: Aurora 48 (1988), S. 43 – 66.

Wohlleben, J.: Über Goethes Gedichtzyklus „Chinesisch-deutsche Jahres- und Tageszeiten“. In: Jahrbuch der Deutschen Schillergesellschaft 29 (1985), S. 266 – 300.

5.1.3 Vertreibung der Stille

Aufgabentitel	Vertreibung der Stille
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus dem Bereich „Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen“ (Teilbereich „Sich mit pragmatischen Texten auseinandersetzen“).
Textvorlagen	Pragmatische Texte: Auszüge aus einem Vorwort zu einem Sachbuch Vergleichstext
Aufgabe	9 Teilaufgaben Geringer bis mittlerer Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	ca. 4 Unterrichtsstunden (2 Doppelstunden)
Hilfsmittel	Internetzugang
Quellenangaben	Enzensberger, Hans Magnus: Unsere Landessprache und ihre Leibwächter: Es gibt Schlimmeres als Disco-Klang, Rock-Sound und Kneipen-Jargon. Eine Attacke auf die Apostel des guten, wahren und richtigen Deutsch. In: DIE ZEIT 35 , 24.08.1979, S. 29. http://www.zeit.de/1979/35/unsere-landessprache-und-ihre-leibwaechter. Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag Berlin. Eingesehen: 23.08.2011. Liedtke, Rüdiger: Die Vertreibung der Stille. Leben mit der akustischen Umweltverschmutzung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, vollständig überarbeitete Neuausgabe 2004, S. 6 – 10, 12 – 13.

5.1.3.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Vertreibung der Stille“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig die folgenden Bildungsstandards auf grundlegendem Niveau:

Die Schülerinnen und Schüler können

- die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln
- die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen
- die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern

5.1.3.2 Aufgabe

Rüdiger Liedtke: [23] „Die Vertreibung der Stille“ (Auszug aus dem Vorwort)

Musik und Geräusch begleiten uns tagein, tagaus. Ob wir es wollen oder nicht – wir befinden uns unter einer permanenten akustischen Glocke, unter einem kollektiven Walkman. Wer morgens sein Haus verlässt, hat vermutlich bereits die erste Intensivbeschallung durch das Radio hinter sich. Der Radiowecker eröffnet den Tag, Musik ertönt beim Aufstehen, Rasieren, Frühstücken. Im Auto wird weiter Musik gehört, schon der möglichen Stauwarnung wegen oder auch nur, weil es zur Gewohnheit geworden ist, vielleicht aber auch, weil wir uns einbilden, auf diese Weise munter zu werden. Dazu umdröhnen uns der Lärm im Straßenverkehr, dieses ständige Rauschen, Hupen, Heulen, die Presslufthämmer, das Tosen der Stadt.

Alles lärmt. Musik dudelt im Büro, in den Werkshallen, in den Kantinen, auf den Toiletten. Sie begegnet uns im Supermarkt, beim Einkaufen in Passagen, in Kaufhäusern, ertönt in öffentlichen Verkehrsmitteln und soll die Angst vorm Fliegen nehmen. Musik während der Dauerwelle beim Friseur, Musik, wenn der Zahnarzt zum Bohrer greift, Musik in nahezu allen Restaurants. Musik auf den Straßen, im Schwimmbad, im Stadion während der Halbzeitpause. Wartemusiken am Telefon, Handy-Klingeltöne. Musik begleitet die Hausfrauen durch den Vormittag und die Schüler beim Hausaufgabenmachen durch den Nachmittag. Und abends geht es dann in Bars, in Discos, in Stammkneipen oder auf Partys weiter. Walkman und Discman füllen schließlich die letzten akustischen Freiräume.

Musik findet in Konzertsälen und in der Oper statt, sonntags in der Kirche und täglich rund um die Uhr im Rundfunk. Musik dröhnt aus dem Multi-Media-Turm der eigenen Wohnung, und wenn nicht, dann „beglücken“ uns die niedrigen Bassfrequenzen aus der Stereoanlage des Nachbarn durch die hellhörigen Wände.

Wir sind den Geräuschen, der Musik, dem Lärm ausgesetzt, ob es uns gefällt oder nicht. Das menschliche Ohr ist immer offen; nicht die vorgehaltene Hand schützt es, nicht Ohrenstöpsel. Das Auge lässt sich schließen, die Nase zuhalten – der akustischen Glocke sind wir wehrlos ausgeliefert …

„Die Pest der Musik“ nennen Kritiker den „kurzen Weg vom Rausch zur Qual“, über „musikalische Umweltverschmutzung“ klagen Wissenschaftler, von „stiller Volksdroge“ und „süßer Folter“ ist die Rede. Warum müssen wir mit dieser Zwangsbeglückung leben, warum dürfen wir nicht Ruhe finden, warum lässt man uns nicht in Frieden? Warum müssen wir uns Tag für Tag und Nacht für Nacht durch akustische Müllhalden quälen mit zum größten Teil auch noch minderwertiger Musik, mit stromlinienförmigen Musikarrangements, mit Konservenmusik, die uns

[23] Rüdiger Liedtke, Politologe, Schriftsteller und Journalist, arbeitete für verschiedene Radio- und Fernsehsender und ist Autor zahlreicher populärer Sachbücher.

einlullt, unsensibel macht, gefügig werden lässt? [...]

Das Kulturgut Musik wird plötzlich zur Qual, zum Umweltproblem. Körperliche und seelische Schädigungen sind die Folge, die Menschen werden immer unmündiger, gleichgültiger, kritikunfähiger. Die musikalische Erlebnisfähigkeit degeneriert, die akustische Glocke macht auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens stumpf und taub. Musik wird vielfach zur Sucht, zur Droge, zur Krankheit.

Immer weniger Menschen sind wirklich Herr über das Knöpfchen am Radio- oder Fernsehapparat. Eingeschaltet wird mechanisch, ausgeschaltet unter Schwierigkeiten. Und selbst diejenigen, die diesem Drang noch widerstehen, werden dennoch durch Berieselung mit unerwünschter Musik im Kaufhaus oder aus des Nachbars Wohnung gequält, vom Straßenlärm, von unliebsamen Geräuschen – vom Tagesanbruch bis zum Schlaf.

Gegen alles Mögliche gibt es inzwischen Protestinitiativen, nur nicht gegen die musikalische, lärmende Vergewaltigung, die uns um unsere Sinne bringt. Wir müssen uns wieder darauf besinnen oder überhaupt erst lernen, wie heilsam und wohltuend Stille sein kann, wie schön es ist, Musik bewusst zu genießen, sich ihr hinzugeben. Wir müssen wieder Stille lernen. Wir müssen versuchen, die akustische Glocke zu zertrümmern. Entfliehen können wir ihr letztlich nicht, aber Einfluss auf ihr Ausmaß können wir sehr wohl nehmen.

Die Geräusche der Natur können herrlich klingen, genau wie Musik, deren Dosierung und Inhalt man selbst bestimmt. Stille ist erbaulich, wenn wir ihr als freie Menschen begegnen. Die Wahl der Stille, die Wahl der Musik und die Abwehr störenden Lärms gehören zum Grundrecht des Menschen auf freie Entfaltung. Die permanente akustische Glocke, die uns um unsere Sinne bringt, verstößt gegen dieses Grundrecht.

Rüdiger Liedtke: Die Vertreibung der Stille. Leben mit der akustischen Umweltverschmutzung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, vollständig überarbeitete Neuausgabe 2004, S. 6 – 10, 12 – 13.
(628 Wörter)
[stark gekürzt]

Inhaltssicherung[24]

Die folgende Aufgabe sichert den inhaltlichen Zusammenhang und schafft die Voraussetzung für den angestrebten Kompetenzfortschritt.

[01]

Formulieren Sie knapp und treffend, was der Autor sagt (1 bis 3 Sätze).

Stimmen Sie den Ausführungen des Autors zu? Diskutieren Sie in Ihrer Kleingruppe.

stimme völlig zu	☐
stimme eher zu	☐
teils/teils	☐
stimme eher nicht zu	☐
stimme gar nicht zu	☐

Verbesserung distinkter Kompetenzen im Kontext konkreter fachlicher Gegenstände

In der Arbeit an einem Text, der für die angestrebten Kompetenzen besonders geeignet ist, erwerben Sie neues Wissen.

[02]

In der sich anschließenden Liste finden Sie eine Reihe von Handlungszwecken.

Kreuzen Sie an, welche davon auf den Textauszug zutreffen.

Ordnen Sie die von Ihnen markierten Handlungszwecke nach ihrem Gewicht: Was tut der Autor vorrangig?

---

[24] Die eingefügten (unterstrichenen) Zwischenüberschriften, die die Phasen des Kompetenzerwerbsprozesses markieren, dienen in erster Linie der Orientierung der Leserinnen und Leser dieses Dokumentes. Im Anschluss an diese Überschriften finden sich Erläuterungen, die sich an die Schülerinnen und Schüler richten und ihnen bewusst machen sollen, in welchem Stadium des Lernprozesses sie sich jeweils befinden und welche Funktion die einzelnen Teilaufgaben für den Kompetenzaufbau besitzen. Vgl. Hinweise zur Aufgabe: S. 207 und S. 219 ff.

Der Autor ...

- erzählt ☐
- bewertet ☐
- leitet an ☐
- insistiert ☐
- argumentiert ☐
- warnt ☐
- berichtet ☐
- appelliert ☐
- schildert ☐
- erörtert ☐

Vergleichen Sie Ihre Entscheidungen und Gewichtungen in der Kleingruppe und finden Sie eine Einigung. Wenn Sie keine Einigung erzielen können, halten Sie die strittigen Punkte fest.

[03]

Was tut der Autor, um den Leser auf seine Seite zu ziehen? Markieren Sie Textstellen, die deutlich machen, dass der Autor den Leser beeinflussen will.

Ordnen Sie Ihre Befunde folgenden Strategien zu und ergänzen Sie weitere Strategien.

Beeinflussungsstrategie	Exemplarische Textbefunde
Suggestion durch unverbundene Reihung (Asyndeton), Dreierfiguren	
Suggestion durch Wiederholung eines Wortes/Satzteils	

Beeinflussungsstrategie	Exemplarische Textbefunde
Suggestion durch mehrfache Wiederaufnahme bestimmter Motive oder Bilder	
Vereinnahmung durch ein kollektives Wir	
Indirekte Behauptungen durch rhetorische Fragen	

Überprüfen Sie Ihre Zuordnungen in der Kleingruppe.

Sie können zu diesem Zweck auf die „Liste rhetorischer Stilmittel“ in Ihrem Deutschbuch zurückgreifen oder im Internet recherchieren.

[04]

Der Autor bringt eine bestimmte Einstellung zu seinem Gegenstand zur Sprache.

Ermitteln Sie Beispiele, in denen der Autor die folgenden Mittel einsetzt, um seinen Gegenstand, die Musik, zu bewerten, und ordnen Sie Ihre Befunde in die folgende Tabelle ein.

Pejoration (Entwertung)	Gleichsetzung von Ungleichem	Pauschalisierung und Verallgemeinerung

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse in der Kleingruppe und ermitteln Sie strittige Fälle für die Diskussion im Plenum.

Hinweis: Unter **Pejoration** ist eine Bedeutungsverschlechterung zu verstehen, eine Formulierung, die einen Sachverhalt bewusst negativer erscheinen lässt. Sie ist das Gegenteil des Euphemismus. Ob etwas als Pejoration wahrgenommen wird, hängt auch von der Einstellung des Lesers ab. Unter **Pauschalisierung** ist die Verallgemeinerung von Einzelfällen zu verstehen.

[05]

Auch Metaphern können Mittel der Bewertung sein.

- Wählen Sie aus Liedtkes Text drei Metaphern aus, die Bewertungen transportieren.
- Erklären Sie, woraus die Bewertung resultiert.
- Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

[06]

Gehen Sie zurück zu Aufgabe 2 und überprüfen Sie vor dem Hintergrund der Textarbeit, welchen Handlungszweck der Verfasser in erster Linie verfolgt.

Überprüfen Sie Ihr in Aufgabe 1 (Frage nach der Zustimmung zu den Ausführungen des Autors) getroffenes Urteil und begründen Sie Ihre Entscheidung. Berücksichtigen Sie dabei die Ergebnisse der Textarbeit.

<u>Verallgemeinerung des Gelernten durch Dekontextualisierung distinkter Kompetenzen</u>

Die folgende Aufgabe dient der Verallgemeinerung des Gelernten über den konkreten Textzusammenhang hinaus. Sie können zwischen drei Aufgabenvarianten wählen.

[07]

Variante 1: Formulieren Sie in wenigen Punkten, was Sie beim Lösen der Aufgaben gelernt haben.

Variante 2: Was haben Sie im Hinblick auf Techniken der Bewertung und Beeinflussung gelernt?

Variante 3: Ergänzen Sie folgende Sätze:

Liedtkes Text zielt auf _____. Zu diesem Zweck nutzt der

Verfasser Techniken der _____ und der _____.

Den einzelnen Techniken lassen sich bestimmte sprachliche Mittel zuordnen. Pejoration,

_____ und _____

dienen der _____ .

Reihungen, rhetorische Fragen, _____ und _____

sind Mittel der _____ und sollen den Leser beeinflussen.

Übung des Gelernten an ähnlichem Material

In der folgenden Aufgabe können Sie das, was Sie in den Aufgaben 2 bis 6 gelernt haben und was in Aufgabe 7 verallgemeinert wurde, durch Übung vertiefen.

[08]

Im Folgenden finden Sie einen weiteren Ausschnitt aus Liedtkes Text.

Überprüfen Sie, ob in diesem Ausschnitt beeinflussende (persuasive) und bewertende Strategien wirksam sind. Nutzen Sie die beigefügte Tabelle.

Rüdiger Liedtke: „Die Vertreibung der Stille“ (Auszug aus dem Vorwort)

Klangteppiche, Musiktapeten, Dauerberieselung und Unterhaltungsmusik sind zu einem gigantischen Industriezweig expandiert. Ein weltumspannendes Netzwerk von Agenten, Arrangeuren, Produzenten, Service-Sendern, Plattenfirmen und Geräteherstellern sorgt dafür, dass wir nicht zur Ruhe kommen, nicht zum Nachdenken, nicht zur Besinnung. Diejenigen, die Musik einsetzen, tun das gezielt, denn sie wissen, wie der Körper, das Vegetativum, die Psyche auf Musik reagieren, wissen, dass der Körper in gewissen Frequenzbereichen in bestimmte Schwingungen gerät, dass „Musik in die Beine geht“, dass „Musik ans Herz rührt“. Sie wissen auch, dass sich das menschliche Ohr, dieses sensibelste unserer Sinnesorgane, der Beschallung nicht entziehen und verschließen kann, dass sich bei bestimmter Musik der Atem beschleunigt, der Blutdruck erhöht, der Muskeltonus steigt und das Herz schneller zu schlagen beginnt.

Wer all dies weiß, kann mit Musik und Geräusch manipulieren, selbstverständlich auch zu Heilzwecken, wie es die Musiktherapie seit Jahren tut – aber wo Musik positiv genutzt werden kann, kann sie natürlich auch missbraucht werden. Es war in der Geschichte schon immer so, dass gerade das Geheimnisvolle, das Magische der Musik eingesetzt wurde, um zu beeinflussen, zu manipulieren. Zu allen Zeiten und in allen Kulturen wurde und wird durch Rhythmus Arbeitsleistung gefördert, Kriegswilligkeit erzeugt, wird nach Musik gewerkelt und marschiert, wurden durch Musik Geister vertrieben und Götter beschworen.

Doch niemals zuvor in der Geschichte der Menschheit hat es eine mit der heutigen vergleichbare akustische Glocke gegeben. Seit der Erfindung der Schallplatte und vor allem seit es Rundfunk gibt, kann Musik bis in den letzten Haushalt vordringen, bis in den hintersten Winkel des Landes. Über Musik kann nahezu auf alle Menschen jeden Alters und jeder Bildung Einfluss genommen werden. Die neuen „Rattenfänger von Hameln“ sind überall. Musik wird gezielt in der Werbung eingesetzt, mit ihr werden die Bilder im Film manipuliert, Klangtapeten und Musikteppiche zwangsbeglücken uns und überfluten uns mit Reizen, unterbrochen von „Botschaften“ smarter Frauen- und Männerstimmen.

Rüdiger Liedtke: Die Vertreibung der Stille. Leben mit der akustischen Umweltverschmutzung. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, vollständig überarbeitete Neuausgabe 2004, S. 10 – 11.
(304 Wörter)

Strategien Rhetorische Mittel	Beeinflussung des Lesers	Bewertung des Gegenstands

Übertragung des Gelernten in neue Zusammenhänge

Was Sie in Aufgabe 7 begrifflich gefasst haben, soll nun in einem neuen Zusammenhang genutzt werden.

[09]

Lesen Sie den folgenden Text des Schriftstellers Hans Magnus Enzensberger, der in der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 24. August 1979 erschienen ist. Er ist – ebenso wie Liedtkes Text – stark durch seine rhetorische Struktur bestimmt.

- Nutzen Sie die in Aufgabe 7 gewonnene Anleitung zur Analyse pragmatischer Texte.
- Formulieren Sie, worum es in diesem Text geht.
- Bestimmen Sie die Absicht des Verfassers.
- Ermitteln Sie die Strategien, mit denen der Verfasser seine Absichten verwirklicht.
- Beschreiben Sie fachgerecht, welche sprachlichen und stilistischen Mittel der Verfasser nutzt, um sein strategisches Ziel zu erreichen. Verwenden Sie die beigefügte Tabelle.

Welcher der beiden Texte sagt Ihnen mehr zu? Begründen Sie Ihre Entscheidung und berücksichtigen Sie dabei sowohl die inhaltliche als auch die sprachlich-stilistische Ebene.

Hans Magnus Enzensberger: Unsere Landessprache und ihre Leibwächter

Die üblichen Klagen zuerst. Sie kommen von Herzen, aber ich kann mich, was sie betrifft, kurz fassen. Denn seit Jahren jammern Bildungsexperten, Professoren, Chefs über mangelhafte Deutschkenntnisse bei Hauptschülern, Doktoranden, Lehrlingen; ja sogar aus den Handelskammern sind diesbezügliche Seufzer zu vernehmen, gerade so, als wiese ein reichliches Spesenkonto den Inhaber schon als Gralshüter[1] der Muttersprache aus.

Diese Verwahrlosung! Dieser Amerikanismus! Diese rüden Stummelsätze aus der Diskothek! Diese unglaublichen Patzer im Schulaufsatz! Und so weiter. Das kennt man. Man kennt den müden Stumpfsinn der alternativen *scene*, man kennt die berüchtigten Zwanzigjährigen, deren Wortschatz kaum über achthundert Vokabeln hinausgeht und deren Grammatik die Struktur eines Kaugummis hat; allerdings auch die Klagen darüber kennt man, ja sie hängen einem möglicherweise schon zum Hals heraus.

Denn die Herren, die unserer Sprache da so eilfertig beispringen, als wäre sie eine altersschwache Patientin: diese muskulösen Pfleger machen sich ja nicht erst seit gestern an ihrem Rocksaum zu schaffen. Und heute wie damals bleiben ihnen nachhaltige Erfolge versagt – glücklicherweise, möchte ich meinen, wenn ich bedenke, was diese Apostel[2] des guten, wahren und richtigen Deutsch sich schon alles geleistet haben an Dünkel, Verbohrtheit und Besserwisserei, allen voran der Herr Dr. Konrad Duden selig, der unserer Sprache, die ja wohl kaum die Seine war, schon vor hundert Jahren mit seinen hageren Schulmeister-Ellenbogen zu nahe getreten ist.

Da ist der Herr Doktor freilich an die Unrechte geraten. Die Sprache ist nämlich immer lebendiger und jünger als ihre arthritischen[3] Leibwächter. Sie pfeift darauf, von ihnen reingehalten und beschützt zu werden, und auf die akademische Wach- und Schließgesellschaft hat sie – *sit venia verbo*[4] – einfach keinen Bock. Die Rache der Impotenten sind die Vorschriften, mit denen unsere Kinder in der Schule mißhandelt werden. Hinter dem Rücken ihrer Aufseher aber läßt sich die Sprache munter mit den Vandalen ein, vor denen jene sie zu bewahren suchen. Großmütig wie eh und je gibt sie sich hin dem frechen, penetranten, falschen, chaotischen, gepfefferten, gemeinen, obszönen Gequassel der Fußballer, Schüler, Knastbrüder, Börsianer, Soldaten, Zuhälter, Flippies, Penner und Huren. Der reinste Horror-Trip, müßten die Herren vom zuständigen Sprachdezernat da ausrufen, wenn ihnen diese vulgäre Wendung nicht fremd wäre.

Nur, daß man unsereinen hierauf nicht mit allen Anzeichen des Entsetzens aufmerksam zu machen braucht. Sensible Ohren haben wir selber, und was mich angeht, so gebe ich gerne zu, daß ich zusammenzucke, wenn die Kids anfangen, ihre Beziehungskisten auszudiskutieren, und wenn sie wieder mal kurz abchecken, was Sache ist. Diese Redensarten finde ich deprimierend.

Wenn ich dann allerdings den Fahrkartenzwickern der Nation zuhöre, wird mir

noch übler; diese Heger, Warner und Walter haben sich ja seit Opa Dudens Zeiten erschreckend vermehrt, und ganz egal, ob sie aus den Redaktionsstuben der FAZ, aus dem Rotary Club[5] oder aus dem Kultusministerium kommen, es ist längst nicht mehr damit getan, ihre Schriftsätze in den Papierkorb zu stopfen. „Die zur Beurteilung berufene Behörde muß sich vielmehr unter Ausschöpfung aller Erkenntnismittel – auch und gerade unter Berücksichtigung von Äußerungen des Bewerbers über seine politische Einstellung – die Überzeugung bilden, ob der Bewerber die Gewähr für die von ihm zu fordernde Verfassungstreue bietet. ‚Zweifel an der Verfassungstreue' zu haben, bedeutet in diesem Zusammenhang nur, daß die bestellende Behörde nicht davon überzeugt ist, daß der Bewerber die Gewähr bietet, jederzeit die verfassungsmäßige Ordnung zu wahren ...[25] Dem Antragsteller kann es deshalb nichts nützen, wenn er immer wieder hervorhebt, daß er sich *derzeit* durchaus legal verhalte, die geltenden Gesetze also beachte und dies weiterhin tun wolle. Das ist nicht entscheidend für die Beurteilung, ob er die Gewähr bietet, *jederzeit* die verfassungsmäßige Ordnung zu wahren."

Da ist mir, offen gestanden, der Disco-Slang, der Kneipen-Jargon, der Rocker-Sound, der Knacki-Argot[6] noch lieber; denn der gedeiht und verwelkt wie die Lilien auf dem Felde, und nach ein paar Jahren bleibt nur ein Komposthaufen davon übrig, wogegen die machtgeschützten Bandwurmsätze der Schreibtischtäter immer neue Glieder, Haken und Saugnäpfe ansetzen. [...]

[1] Gralshüter: Männer, die den Heiligen Gral (der Legende nach der Kelch des letzten Abendmahls Jesu) mit ihrem Leben schützen.
[2] Apostel: Anhänger, Jünger.
[3] Arthritisch: an einer Gelenkerkrankung leidend.
[4] Sit venia verbo: wenn der Ausdruck erlaubt ist.
[5] Rotary Club: weltweit aktives, sozial engagiertes Netzwerk von Angehörigen verschiedener Berufe (Geschäftsleute, Politiker, Ärzte, Künstler etc.) unabhängig von politischen und religiösen Richtungen.
[6] Argot: Jargon, Umgangssprache, bestimmte Gruppensprachen.

Hans Magnus Enzensberger: Unsere Landessprache und ihre Leibwächter: Es gibt Schlimmeres als Disco-Klang, Rock-Sound und Kneipen-Jargon. Eine Attacke auf die Apostel des guten, wahren und richtigen Deutsch. In: DIE ZEIT 35, 24.08.1979, 29.
http://www.zeit.de/1979/35/unsere-landessprache-und-ihre-leibwaechter.
Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag Berlin.
Eingesehen: 23.08.2011.
(634 Wörter)
[gekürzt]

[25] Auslassungszeichen im Original.

Beeinflussungsstrategie	Erläuterung auf der Grundlage der Textbefunde

5.1.3.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Im Zentrum der Aufgabe steht die Frage: Wie lernt man, „die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen [zu] ermitteln“ (vgl. Abschnitt 5.1.3.1)? Dabei ist die Unterscheidung zwischen dem Inhalt, dem Handlungszweck und der sprachlichen Gestaltung einer Äußerung zentral.

Folglich orientieren sich die Teilaufgaben an einer für kompetenzorientiertes Lernen entwickelten Struktur und sind in fünf Abschnitte gegliedert:

- Information über die fokussierten Kompetenzen, das als Erwerbskontext bereitgestellte Material und die Lernvoraussetzungen: Der inhaltlich sehr zugängliche Text ist wegen der gehäuften Verwendung rhetorischer Mittel und eindeutiger Strategien besonders geeignet, den angestrebten Kompetenzerwerb zu unterstützen (Teilaufgabe 1).
- Anforderungen in Form kognitiv anregender Teilaufgaben, die auch Differenzierungs- bzw. Unterstützungsangebote enthalten und sich für die Eingangsphase der Sekundarstufe II anbieten: Die Aufgaben fokussieren die sprachlichen Handlungen und die sprachliche Gestaltung des Textes, um dessen Funktion und Wirkungsabsichten zu benennen und kritisch beurteilen zu können (Teilaufgaben 2 bis 6).
- Dekontextualisierung zur Abstraktion und Verallgemeinerung des Gelernten: Damit das in einem konkreten Kontext erworbene Wissen verfügbar wird, müssen es die Lernenden aus diesem Kontext lösen und es durch Klassifizierung und Generalisierung für neue Kontexte verfügbar machen (Teilaufgabe 7).
- Übungen und Trainingsangebote: Zur Sicherung und Prozeduralisierung des Gelernten wird ein weiterer Ausschnitt aus dem Ausgangstext angeboten (Teilaufgabe 8). Diese Übungsphase kann in leistungsstarken Gruppen ausgelassen werden.
- Nutzung in einem neuen Kontext: In Enzensbergers Text finden sich ähnliche Strategien und Gestaltungsmittel, sie werden aber mit anderen Intentionen verbunden. Folglich können die Lernenden einerseits Gelerntes anwenden, andererseits sind sie herausgefordert, die Kontextabhängigkeit des erworbenen Wissens zu erkennen (Teilaufgabe 9).

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Lösungsvorschläge

Inhaltssicherung

Die folgende Aufgabe sichert den inhaltlichen Zusammenhang und schafft die Voraussetzung für den angestrebten Kompetenzfortschritt.

[01]

Formulieren Sie knapp und treffend, was der Autor sagt. (1 bis 3 Sätze)

Beispiellösung 1:[26] *„Der Verfasser sagt, dass Lärm und Musik allgegenwärtig sind und schädlich auf Körper und Seele des Menschen wirken. Er sagt, dass wir den Umgang mit Stille neu erfahren müssen."*

Beispiellösung 2: *„Rüdiger Liedtke beschreibt im vorliegenden Textauszug die tägliche subversive Dauerbeschallung, der wir alle unweigerlich ausgesetzt sind und beklagt dabei sowohl fehlende Stille infolge permanenter Umgebungsgeräusche als auch den Verfall der Musik durch das Diktat massenwirksamer „Konservenmusik". Er stellt fest, dass nur ein aktives Bewusstwerden dieser Freiheitsberaubung ebenjene Freiheit, Geräusche und Musik selbstbestimmt wahrzunehmen, zurückbringen kann."*

Stimmen Sie den Ausführungen des Autors zu? Diskutieren Sie in Ihrer Kleingruppe.

stimme völlig zu	☐
stimme eher zu	☐
teils/teils	☐
stimme eher nicht zu	☐
stimme gar nicht zu	☐

Hier gibt es keine richtige oder falsche Lösung, denn es geht darum, sich über die jeweils individuelle Textrezeption zu verständigen und eine Folie für den polemischen und appellativen Charakter zu schaffen. Wen der Textauszug von Anfang an nicht überzeugt,

[26] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

wird durch die Textarbeit bestätigt. Wer den Text spontan überzeugend findet, sollte nach der Textarbeit die Strategien durchschauen, mit denen der Verfasser operiert.

Verbesserung distinkter Kompetenzen im Kontext konkreter fachlicher Gegenstände

In der Arbeit an einem Text, der für die angestrebten Kompetenzen besonders geeignet ist, erwerben Sie neues Wissen.

[02]

In der sich anschließenden Liste finden Sie eine Reihe von Handlungszwecken.

Kreuzen Sie an, welche davon auf den Textauszug zutreffen.

Ordnen Sie die von Ihnen markierten Handlungszwecke nach ihrem Gewicht: Was tut der Autor vorrangig?

Der Text hat keine erzählenden, berichtenden, anleitenden und erörternden Anteile/Dimensionen. Verhandelbar sind die Angebote „argumentieren“, „warnen“ und „schildern“. Am strittigsten dürfte „warnen“ sein. In jedem Fall zutreffend sind „bewerten“ und „appellieren“.

Vergleichen Sie Ihre Entscheidungen und Gewichtungen in der Kleingruppe und finden Sie eine Einigung. Wenn Sie keine Einigung erzielen können, halten Sie die strittigen Punkte fest.

Hier sollte das Ergebnis der Debatte in der Kleingruppe darin bestehen, dass der Autor in erster Linie appelliert und bewertet. Der Textauszug enthält zwar argumentierende Stellen, die aber weniger ins Gewicht fallen als der Appell.

[03]

Was tut der Autor, um den Leser auf seine Seite zu ziehen? Markieren Sie Textstellen, die deutlich machen, dass der Autor den Leser beeinflussen will.

Es steht zu erwarten, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl semantische als auch formale Mittel markieren. Darunter werden sowohl entwertende Formulierungen als auch suggestive Mittel sein, wie zum Beispiel Häufungen und Wiederholungen.

Ordnen Sie Ihre Befunde folgenden Strategien zu und ergänzen Sie weitere Strategien.

Beeinflussungsstrategie	Exemplarische Textbefunde (vgl. S. 195 f.)
Suggestion durch unverbundene Reihung (Asyndeton)	Z. 25 ff.: „nicht die vorgehaltene Hand“ – „nicht Ohrenstöpsel“ – „Das Auge lässt sich schließen, die Nase zuhalten“
Dreierfiguren	Z. 14 f.: „auf den Straßen, im Schwimmbad, im Stadion“ Z. 16 f.: „Vormittag“ – „Nachmittag“ – „abends“ Z. 20 f.: „Konzertsäle“ – „Kirche“ – „Rundfunk“ Z. 37 f.: „unmündiger, gleichgültiger, kritikunfähiger“ Z. 40: „zur Sucht, zur Droge, zur Krankheit“
Suggestion durch Wiederholung eines Wortes/Satzteils	Z. 10 ff.: „Musik“ Z. 28, 36: „Qual“ Z. 30, 32: „Warum müssen wir“ ...? Z. 27, 39, 58: „akustische Glocke“ Z. 48 ff.: „wir müssen“
Suggestion durch mehrfache Wiederaufnahme bestimmter Motive oder Bilder	Z. 27, 38, 58: „akustische Glocke“
Vereinnahmung durch ein kollektives Wir	Z. 1 f.: „Ob wir es wollen oder nicht – wir befinden uns“ Z. 48 ff.: „Wir müssen (uns)“
Indirekte Behauptungen durch rhetorische Fragen	Z. 30 ff.: „Warum ...?“
Übertreibungen	Z. 10: „Alles lärmt“ Z. 39 f.: „die akustische Glocke macht auf allen Ebenen des gesellschaftlichen Lebens stumpf und taub“
Akkumulation/Häufung	Z. 10 f.: „Büro“, „Werkshallen“, „Kantinen“, „Toiletten“

In diese Tabelle wurden exemplarische Lösungen aufgenommen, der Textauszug bietet sehr viel mehr. Die von den Schülerinnen und Schülern benannten sprachlichen Mittel müssen vorgestellt und hinsichtlich ihrer beeinflussenden Kraft erläutert werden.

Überprüfen Sie Ihre Zuordnungen in der Kleingruppe.

Sie können zu diesem Zweck auf die „Liste rhetorischer Stilmittel“ in Ihrem Deutschbuch zurückgreifen oder im Internet recherchieren.

[04]

Der Autor bringt eine bestimmte Einstellung zu seinem Gegenstand zur Sprache.

Ermitteln Sie Beispiele, in denen der Autor die folgenden Mittel einsetzt, um seinen Gegenstand, die Musik, zu bewerten, und ordnen Sie Ihre Befunde in die folgende Tabelle ein.

Pejoration (Entwertung)	Gleichsetzung von Ungleichem	Pauschalisierung und Verallgemeinerung
Z. 10: „Musik dudelt“ Z. 21: „Musik dröhnt“	Z. 8: Lärm „umdröhn[t]“ Z. 21: „Musik dröhnt“ Z. 24: „den Geräuschen, der Musik, dem Lärm ausgesetzt“	Z. 28: „Kritiker“ Z. 29: „Wissenschaftler“
Z. 32 f.: „durch akustische Müllhalden quälen“ (Abfallprodukte) Z. 29: „musikalische Umweltverschmutzung“ (Gefahr für die Umwelt, Bedrohungspotenzial, Verschmutzung auch als ästhetisches Problem)	„Radiowecker“ (Z. 4) und „Handy-Klingeltöne“ (Z. 16) unterscheiden sich von Hintergrundmusik (Z. 10 ff.). Wieder etwas anderes ist die Musik in Konzertsaal und Oper (Z. 20) und davon zu unterscheiden die zum Kult gehörende Kirchenmusik (Z. 20).	Z. 25: „immer“ Z. 37: „die Menschen“ Z. 41: „immer weniger Menschen“ Z. 10, 14, 39, 47: „alle(s/n)“
Z. 34: „Konservenmusik“ (Minderwertigkeit aufgrund mangelnder Frische)		

In diese Tabelle wurden exemplarische Lösungen aufgenommen, der Textauszug bietet zum Teil mehr.

Vergleichen Sie Ihre Ergebnisse in der Kleingruppe und ermitteln Sie strittige Fälle für die Diskussion im Plenum.

Im Plenum werden strittige Aspekte vorgetragen und diskutiert. Unproblematisch dürften die Pejorationen und Pauschalisierungen sein. Es sollte aber formuliert werden, worin die Entwertung besteht und warum von Pauschalisierungen bzw. Verallgemeinerungen zu sprechen ist.

[05]

Auch Metaphern können Mittel der Bewertung sein.

Wählen Sie aus Liedtkes Text drei Metaphern aus, die Bewertungen transportieren.

- „Akustische Glocke“ (Z. 2): Glocke als lautes Instrument, das jeder hört, dessen Klang sich keiner entziehen kann bzw. Glocke als hohler Körper, der über etwas gestülpt wird, sodass eine Art Gefangenschaft entsteht
- „Pest der Musik“ (Z. 28): rasche Ausbreitung einer tödlichen Seuche, der keiner entkommen kann
- „Vergewaltigung“ (Z. 48): Machtlosigkeit, Verbrechen, Passivität

Erklären Sie, woraus die Bewertung resultiert.

Diskutieren Sie Ihre Ergebnisse im Plenum.

Der Textauszug bietet weitere entwertende Metaphern:

- „kollektive[r] Walkman“ (Z. 2 f.): Verdinglichung der Musik
- „stille[…] Volksdroge“ (Z. 29 f.): Musik als gefährliches Suchtmittel, Mehrfachkonnotation von „still“: „still“ als ‚schleichend‘, „still“ als Kontrast zum beklagten Lärm
- „süße[…] Folter“ (Z. 30): zielt auf die Überlagerung der Qual durch Annehmlichkeit

[06]

Gehen Sie zurück zu Aufgabe 2 und überprüfen Sie vor dem Hintergrund der Textarbeit, welchen Handlungszweck der Verfasser in erster Linie verfolgt.

Beispiellösung: [27] *„In erster Linie möchte der Verfasser appellieren. Dazu nutzt er Mittel der Polemik, die auf Entwertung des Gegenstands und auf Pauschalisierung setzen."*

Überprüfen Sie Ihr in Aufgabe 1 (Frage nach der Zustimmung zu den Ausführungen des Autors) getroffenes Urteil und begründen Sie Ihre Entscheidung. Berücksichtigen Sie dabei die Ergebnisse der Textarbeit.

Beispiellösung 1: *„Ich habe anfangs dem Autor zugestimmt. Jetzt sehe ich, wie er mich durch Strategien auf seine Seite gezogen hat. Aber ich stimme ihm immer noch zu. Jetzt durchschaue ich aber, wie er mich mit den zahlreichen Wiederholungen und Reihungen, Übertreibungen und Verallgemeinerungen manipuliert hat."*

Beispiellösung 2: *„Ich habe bereits in Aufgabe 1 dem Autor nicht zugestimmt. Durch die gehäufte Verwendung suggestiver Strategien wie Häufung, Setzung eines kollektiven Wir, der Platzierung rhetorischer Fragen etc. zielt der Text bewusst darauf ab, den Leser zu beeinflussen, dass er sich gegen Lärm und schlechte Musik wehrt. Allerdings gelingt ihm das angesichts schwacher bis fehlender Argumentation eher nicht. Dem Text fehlt es an wirksamen, überzeugenden Aussagen und vor allem krankt er am Nichtvorhandensein gezielter Handlungsanweisungen, um der permanenten Dauerbeschallung zu entkommen."*

Verallgemeinerung des Gelernten durch Dekontextualisierung distinkter Kompetenzen

Die folgende Aufgabe dient der Verallgemeinerung des Gelernten über den konkreten Textzusammenhang hinaus. Sie können zwischen drei Aufgabenvarianten wählen.

[07]

Variante 1: Formulieren Sie in wenigen Punkten, was Sie beim Lösen der Aufgaben gelernt haben.

Beispiellösung: *„Ich habe Strategien zur Leserbeeinflussung durch einen Text kennengelernt. Dazu gehören beispielsweise Suggestion, Pejoration oder Pauschalisierung. Ich habe gelernt, einen Text auf diese Mittel zur Beeinflussung des Lesers hin kritisch zu lesen und zu untersuchen, inwiefern sie die erhoffte Wirkung zeigen."*

[27] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

Variante 2: Was haben Sie im Hinblick auf Techniken der Bewertung und Beeinflussung gelernt?

Beispiellösung: *„Ich habe gelernt, dass es gewisser Strategien bedarf, um Leser durch einen Text zu beeinflussen, dazu gehören z. B. die mehrfache Verwendung sprachlicher Formulierungen, die Häufung und Umschreibung gewisser Ausdrücke zum Zwecke der Bedeutungssteigerung oder die Pauschalisierung, um dem eigenen Anliegen Nachdruck zu verleihen, die persönliche Einbeziehung des Lesers durch ein bedacht gesetztes ‚Wir' oder die latente, aber dennoch bewusste Abwertung, Pejoration genannt, der kritisierten Tatsachen. Gleichzeitig aber habe ich auch gelernt, dass die bloße Setzung solcher suggestiver Verfahren eine Aussageabsicht nicht automatisch überzeugend gestaltet."*

Variante 3: Ergänzen Sie folgende Sätze.

Beispiellösung:

Liedtkes Text zielt auf __*die Beeinflussung des Lesers*__. Zu diesem Zweck nutzt der Verfasser Techniken der ___*Suggestion*___ und der _____*Wertung*_____.

Den einzelnen Techniken lassen sich bestimmte sprachliche Mittel zuordnen. Pejoration, _____*Pauschalisierung*_____ und _____*Gleichsetzung von Ungleichem*_____ dienen der _____*(Ab-)wertung*_____ .

Reihungen, rhetorische Fragen, _____*Dreierfiguren*_____ und _____*kollektives Wir*_____ sind Mittel der _____*Suggestion*_____ und sollen den Leser beeinflussen.

Die Lücken können auch etwas anders gefüllt werden und bieten daher Anlass zum Austausch und zur begrifflichen Fassung des Gelernten.

Übung des Gelernten an ähnlichem Material

In der folgenden Aufgabe können Sie das, was Sie in den Aufgaben 2 bis 6 gelernt haben und was in Aufgabe 7 verallgemeinert wurde, durch Übung vertiefen.

[08]

Im Folgenden finden Sie einen weiteren Ausschnitt aus Liedtkes Text (vgl. S. 202).

Überprüfen Sie, ob in diesem Ausschnitt beeinflussende (persuasive) und bewertende Strategien wirksam sind. Nutzen Sie die beigefügte Tabelle.

Strategien Rhetorische Mittel	Beeinflussung des Lesers	Bewertung des Gegenstands
Kollektives Wir	„uns“	Z. 26: „Rattenfänger von Hameln“ Z. 27 f.: „Klangtapeten und Musikteppiche zwangsbeglücken uns“
Wiederholungen	Z. 17 f.: „Zu allen Zeiten und in allen Kulturen“ Z. 23 f.: „kann Musik bis in den letzten Haushalt vordringen, bis in den hintersten Winkel des Landes“	
Asyndetische Reihungen Dreierfiguren		Z. 1: „Klangteppiche, Musiktapeten, Dauerberieselung“ Z. 4 f.: „nicht zur Ruhe kommen, nicht zum Nachdenken, nicht zur Besinnung“
Verallgemeinerung	Z. 15 f.: „Es war in der Geschichte schon immer so“	
Pejoration		Z. 1: „Klangteppiche, Musiktapeten, Dauerberieselung“
Übertreibung		Z. 21: „niemals zuvor in der Geschichte der Menschheit“
Akkumulation/Häufung	Z. 2 ff.: „Netzwerk von Agenten, Arrangeuren, Produzenten, Service-Sendern, Plattenfirmen und Geräteherstellern“	

Übertragung des Gelernten in neue Zusammenhänge

Was Sie in Aufgabe 7 begrifflich gefasst haben, soll nun in einem neuen Zusammenhang genutzt werden.

[09]

Lesen Sie den folgenden Text des Schriftstellers Hans Magnus Enzensberger, der in der Wochenzeitung DIE ZEIT vom 24. August 1979 erschienen ist. Er ist – ebenso wie Liedtkes Text – stark durch seine rhetorische Struktur bestimmt.

Nutzen Sie die in Aufgabe 7 gewonnene Anleitung zur Analyse pragmatischer Texte.

Formulieren Sie, worum es in diesem Text geht.

Beispiellösung: [28] *„Es geht um die Robustheit und Lebendigkeit der Sprache und Unempfindlichkeit gegenüber den Bemühungen der Sprachpfleger. Obwohl der Verfasser selbst Unbehagen an der Jugendsprache empfindet, sieht er die Sprache dadurch nicht als gefährdet an. Die wahre Bedrohung der Sprache sieht er in den sprachschützerischen Aktivitäten."*

Bestimmen Sie die Absicht des Verfassers.

Beispiellösung: *„Die – polemische – Absicht des Verfassers besteht darin, die Sprachpfleger vielfältig abzuwerten und den Leser durch Sympathie erzeugende Maßnahmen auf seine Seite zu ziehen."*

Ermitteln Sie die Strategien, mit denen der Verfasser seine Absichten verwirklicht.

Beispiellösung: *„Auch Enzensberger arbeitet deutlich mit Strategien der Suggestion und der Abwertung des Gegners, ohne wirklich zu argumentieren."*

Beschreiben Sie fachgerecht, welche sprachlichen und stilistischen Mittel der Verfasser nutzt, um sein strategisches Ziel zu erreichen. Verwenden Sie die beigefügte Tabelle.

[28] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

Für die Beeinflussungs- und Bewertungsstrategien des Verfassers werden folgende sprachlich-stilistische Mittel genutzt:

Beeinflussungsstrategie	Erläuterung auf der Grundlage der Textbefunde (vgl. S. 204 f.)
Suggestion durch Reihung, Dreierfiguren (z. T. in kontrastiver Gegenüberstellung)	Z. 2 f.: „Bildungsexperten, Professoren, Chefs“ Z. 3 f.: „bei Hauptschülern, Doktoranden, Lehrlingen“ Z. 7: „Diese Verwahrlosung! Dieser Amerikanismus! Diese rüden Stummelsätze […]“ Z. 30 ff.: frech, penetrant, falsch, chaotisch Z. 56 f.: „der Disco-Slang, der Kneipen-Jargon, der Rocker-Sound, der Knacki-Argot“ versus Z. 59 f.: „Glieder, Haken und Saugnäpfe“ der „Bandwurmsätze der Schreibtischtäter“
Suggestion durch insistierende Wiederholung	Z. 8 ff.: „Das kennt man. Man kennt den müden Stumpfsinn [….], man kennt die berüchtigten […], […] auch die Klagen darüber kennt man, […]“
Suggestion durch mehrfache Wiederaufnahme bestimmter Motive und Bilder	Z. 7 f.: „Stummelsätze aus der Diskothek“ – Z. 56: „Disco-Slang“ Z. 31: „Knastbrüder“ – Z. 57: „Knacki-Argot“ Z. 20, 23, 41: „Herr Dr. Konrad Duden“ – „der Herr Doktor“ – „seit Opa Dudens Zeiten“ Z. 24 ff.: „Leibwächter“ – „Wach- und Schließgesellschaft“

Beeinflussungsstrategie	Erläuterung auf der Grundlage der Textbefunde (vgl. S. 204 f.)
Vereinnahmung durch ein kollektives Wir	(Z. 8 f. ähnlich dem kollektiven Wir: „Das kennt man. Man kennt“) Z. 20: „unserer Sprache“ Z. 35: „unsereinen“ Z. 36: „Sensible Ohren haben wir selber“
Schaffung von Sympathie/Nähe zum Leser durch Präsentation von Sympathieträgern	Z. 26 ff.: „Die Rache der Impotenten sind die Vorschriften, mit denen unsere Kinder in der Schule mißhandelt werden.“
Schaffung von Sympathie/Nähe zum Leser durch Zugeständnisse des Verfassers (selbstreflexives Ich)	Z. 39: „Diese Redensarten finde ich deprimierend.“ Z. 36 f.: „[...] und was mich angeht, so gebe ich gerne zu, daß ich zusammenzucke [...]“
Verlebendigung durch Personifikation; hier sehr gezielt eingesetzt, um Kontrast zu erzeugen: junge, lebendige Sprache, die interagiert, versus verstaubte Sprachbewahrer	Z. 14 f. „als wäre sie [die Sprache] eine altersschwache Patientin“ Z. 28 f.:„läßt sich die Sprache munter mit den Vandalen ein“ Z. 23 – 26: „Die Sprache ist nämlich immer lebendiger und jünger [...]. Sie pfeift darauf [...] und auf die akademischen Wach- und Schließgesellschaften hat sie [...] einfach keinen Bock“
Bewertung durch Metaphern, die ironisch pejorativ gebraucht werden	Z. 6: „Gralshüter“ Z. 15: „diese muskulösen Pfleger“ Z. 18: „Apostel des guten, wahren und richtigen Deutsch“ Z. 40: Sprachbewahrer (hier als Beamte stilisiert) als „Fahrkartenzwicker[...] der Nation“ Z. 59 f.: „immer neue Glieder, Haken und Saugnäpfe“ der „machtgeschützten Bandwurmsätze“

Welcher der beiden Texte sagt Ihnen mehr zu? Begründen Sie Ihre Entscheidung und berücksichtigen Sie dabei sowohl die inhaltliche als auch die sprachlich-stilistische Ebene.

Hier ist die Lösung offen. Die Schülerinnen und Schüler sollen einen Zusammenhang zwischen den rhetorischen Strategien und den Inhalten herstellen und ihre Wahl argumentativ begründen.

Beispiellösung:[29] *„Enzensbergers Haltung zur Sprache ist witzig und sympathisch. Er sieht in der Jugendsprache etwas Natürliches, das wächst und vergeht, während er die Behördensprache mit Parasiten (Bandwürmern) vergleicht. Enzensberger ist aber nicht sachlich, wenn er die Sprachpfleger mit der Behördensprache verknüpft. Liedtke argumentiert ebenso wie die ‚akustische Glocke', die er kritisiert. Er ‚überwältigt' den Leser mit Wiederholungen und Häufungen etc."*

Weiterführende Hinweise

Lernaufgaben sind auf Kompetenzerwerb gerichtet. Ziel des Kompetenzerwerbs ist gut strukturiertes und gut vernetztes Wissen, das in jeweils neuen fachlichen Anforderungszusammenhängen sachgerecht und flexibel genutzt werden kann.

Neue Wissensbestände oder Verfahren werden in konkreten Kontexten gewonnen. Kognitiv anregende anleitende Aufgaben führen über die Rezeption oder Produktion relevanter Texte zur Abstraktion und Verallgemeinerung des Gelernten. Dazu muss das neu gewonnene Wissen (oder Verfahren) vom konkreten Gegenstand gelöst, d. h. isoliert und begrifflich gefasst werden. Josef Leisen[30] spricht von Dekontextualisierung. Sie ist Voraussetzung der Flexibilisierung von Wissen und Verfahren. Ob diese Verallgemeinerung des Wissens funktioniert, zeigt sich in der Übertragung auf neue Zusammenhänge.

Dementsprechend orientiert sich die vorliegende Lernaufgabe – wie bereits oben ausgeführt – an folgender Struktur:

- Information über die fokussierten Kompetenzen und das bereitgestellte Material
- Anforderungen in Form kognitiv anregender Teilaufgaben
- Differenzierungs- oder Unterstützungsangebote
- Dekontextualisierung zur Abstraktion und Verallgemeinerung des Gelernten

[29] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.
[30] Vgl. Josef Leisen: Der Kompetenzfermenter – Ein Lehr-Lern-Modell. Lernaufgaben als Lernumgebung zur Steuerung von Lernprozessen, S. 6. http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de. Eingesehen: 31.01.2012.

- Übungen und Trainingsangebote (evtl. fakultativ)
- Nutzung in einem neuen Kontext

Zentral ist die Unterscheidung zwischen dem Inhalt, dem Handlungszweck und der sprachlichen Gestaltung einer Äußerung.

Teilaufgabe 1 gilt dem Inhalt, die Teilaufgaben 2, 3, 4, 5 und 6 gelten dem Handlungszweck und der Textfunktion. Der Handlungszweck einer Äußerung kann explizit sein oder implizit bleiben. Der Handlungszweck einer Äußerung erschließt sich mithilfe der Frage: Was tut der Autor? Um diese Frage beantworten zu können, ist es hilfreich, sie abzugrenzen gegen die Frage: Was sagt der Autor? Die Antwort auf diese Frage ist bei Liedtke leicht zu ermitteln und ist Gegenstand von Teilaufgabe 1.

Die Teilaufgaben 3, 4, 5 berücksichtigen darüber hinaus die sprachliche Gestaltung und illustrieren somit den Standard „die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern“.

Die drei bereits genannten Bildungsstandards werden in dieser Lernaufgabenserie an einem appellativen und zugleich polemischen Text konkretisiert. Der Textauszug macht den Zusammenhang zwischen dessen Appellcharakter und der Nutzung rhetorischer Strategien in besonders ausgeprägter Weise deutlich. Der Text zeigt exemplarisch, wie Leser durch suggestive und polemische Mittel beeinflusst werden sollen. Die suggestive Wirkung wird vor allem durch Figuren der Reihung, Wiederholung und Häufung erzeugt sowie durch rhetorische Fragen und durch das vereinnahmende kollektive Wir. Die polemische Entwertung der Musik ist über „Pejoration“, „Pauschalisierungen“/„Verallgemeinerungen“ und die „Gleichsetzung von Ungleichem“ organisiert.

Inhaltssicherung

[01]

Diese Teilaufgabe sichert den inhaltlichen Zusammenhang und schafft die Voraussetzung für den angestrebten Kompetenzfortschritt.

Die Aufgabe illustriert den auf den Inhalt gerichteten Aspekt des Bildungsstandards „die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln“.

Verbesserung distinkter Kompetenzen im Kontext konkreter fachlicher Gegenstände

[02]

Die Teilaufgabe illustriert den auf den Handlungszweck gerichteten Aspekt des Bildungsstandards „die in pragmatischen Texten enthaltenen sprachlichen Handlungen ermitteln“ und zielt darüber hinaus auf den Standard „die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“.

[03]

Diese Teilaufgabe illustriert sowohl den Standard „die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“ als auch den Standard „die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern“.

[04]

Diese Teilaufgabe illustriert in erster Linie den Standard „die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern“.

„Gleichsetzung von Ungleichem“ ist ein Spezialfall der Pauschalisierung und bezüglich der Musik hier eine Pejoration. Es können sich Schwierigkeiten ergeben, weil die Gleichsetzung nicht explizit ausgesprochen wird, sondern aufgrund gleicher oder ähnlicher Merkmalszuschreibungen (z. B. „dröhnen“) oder aufgrund der Nennung „in einem Atemzug“ (Kombination von Ungleichem unter einem Merkmal) erschlossen werden muss.

[05]

Diese Teilaufgabe illustriert bezogen auf die bewertende Funktion der Metapher den Standard „die sprachlich-stilistische Gestaltung eines pragmatischen Textes fachgerecht beschreiben und deren Wirkungsweise erläutern“.

[06]

Diese Teilaufgabe schließt an die Teilaufgaben 1 und 2 an und bezieht sich auf den Standard „die Funktionen eines pragmatischen Textes bestimmen und dessen mögliche Wirkungsabsichten beurteilen“. Das hinsichtlich der sprachlich-stilistischen Gestaltung erworbene Wissen wird im Überprüfungszusammenhang genutzt.

Verallgemeinerung des Gelernten durch Dekontextualisierung distinkter Kompetenzen

Dieser Schritt ist nötig, um das Gelernte auch in anderen Zusammenhängen zu nutzen und fruchtbar zu machen. Er ist schwierig, denn er ist mit Abstraktion verbunden und das fällt vielen Schülerinnen und Schülern schwer. Solche Abstraktionsprozesse müssen im Verlauf des Kompetenzaufbaus immer wieder realisiert werden.

[07]

Diese Teilaufgabe dient der Isolierung des Gelernten aus dem konkreten Textzusammenhang.

Die Schülerinnen und Schüler können zwischen drei Aufgabenvarianten wählen.

- Variante 1 ist die offenste und macht keine Vorgaben hinsichtlich der Quantität.
- Variante 2 gibt die Aspekte „Techniken der Bewertung“ und „Techniken der Beeinflussung“ verbindlich vor.
- Variante 3 bietet den geringsten Entscheidungsspielraum und wurde von einigen Probanden bevorzugt, weil alles Wichtige darin vorkomme. Diese Variante eignet sich, um unterschiedliche Lösungen in der Kleingruppe oder im Plenum zu diskutieren.

Übung des Gelernten an ähnlichem Material

Wer mit der Abstraktion Schwierigkeiten hatte, der kann durch Übungsaufgaben, die den vorangegangenen Erwerbsaufgaben sehr ähnlich sind, weitere Erfahrung mit den Strategien und sprachlichen Mitteln machen. Viele Schülerinnen und Schüler brauchen mehr Übungsgelegenheiten, als ihnen im Unterricht im Allgemeinen geboten werden.

[08]

Ein weiterer Ausschnitt aus Liedtkes Text gibt Gelegenheit dazu, das, was in den Teilaufgaben 2 bis 6 gelernt und was in Teilaufgabe 7 verallgemeinert wurde, durch Übung zu vertiefen. Nur in sehr leistungsstarken Lerngruppen kann evtl. auf diese Vertiefung verzichtet werden.

Im Anschluss an Teilaufgabe 8 sollten leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler Teilaufgabe 7 noch einmal bearbeiten bzw. ergänzen.

Übertragung des Gelernten in neue Zusammenhänge

[09]

Was in Teilaufgabe 7 isoliert und begrifflich gefasst wurde, soll nun in einem neuen anspruchsvollen Zusammenhang genutzt werden. Ähnlich wie bei Liedtke handelt es sich bei Enzensberger um einen polemischen Text. Während Liedtke sich gegen die „akustische Glocke“ wendet, hat Enzensberger die Aktivitäten der Sprachpfleger im Blick. Liedtkes Haltung kann als moralisierend bezeichnet werden, Enzensberger attackiert die „Moralisierer“.

Bei Enzensberger finden sich ähnliche Strategien und rhetorische Gestaltungsmittel wie im Ausgangstext, sie haben aber eine andere Stoßrichtung. Folglich können die Lernenden einerseits Gelerntes anwenden, andererseits sind sie herausgefordert, die Kontextabhängigkeit des erworbenen Wissens zu erkennen.

Diese Teilaufgabe verlangt die Integration der drei im Abschnitt „Standardbezug“ genannten Bildungsstandards zur Rezeption pragmatischer Texte und stellt eine komplexe Anforderung dar.

5.2 Aufgaben zu den Kompetenzbereichen „Schreiben“ und „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“

Die im Folgenden vorgestellten illustrierenden Schreibaufgaben verfolgen nicht das Ziel, methodische Entscheidungen für die Unterrichtsgestaltung vorwegzunehmen, sondern haben die hinter den entstehenden Schreibprodukten liegenden Kompetenzen im Blick, die im Sinne des angloamerikanischen Literacy-Konzeptes auf die Bewältigung von pragmatisch-kommunikativen Handlungsanforderungen mittels spezifischer Textmuster vorbereiten und damit auch wissenschaftspropädeutisch fungieren.

Schreiben ist in diesem Sinne nicht nur Ergebnis und Ausdruck von textrezeptiver und -reflexiver Auseinandersetzung, sondern ist sprachliches Handeln in übergeordneten Kontexten, das der Bewältigung unterschiedlicher kommunikativer, kognitiver und affektiver Zwecke dient. Es hat in weiten Teilen problemlösenden Charakter. Der Kompetenzaufbau in solch gesellschaftlich relevanten Handlungsformen schließt Modelllernen sowohl an pragmatischen als auch an literarischen Texten ein.

Ein spezifisches Merkmal von Schreibaufgaben der gymnasialen Oberstufe liegt in der gegenüber der Sekundarstufe I deutlich breiteren Wissensbasis, auf die die Schülerinnen und Schüler bei der Bewältigung der Schreibaufgaben zurückgreifen müssen. Zugleich dienen die Schreibaufgaben – auch und gerade in kooperativen Aufgaben – dem Auf- und Ausbau fachlichen Wissens über die thematischen Gegenstände.

In diesem Sinne werden die folgenden drei exemplarischen Lernaufgaben vorgeschlagen:

- „Bürgerjournalismus“ mit der Akzentuierung des Textproduktes
- „Ende der Coolness“ mit der Akzentuierung der Portfolioarbeit
- „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss“ mit der Akzentuierung des Schreibprozesses

Sie decken in dieser Zusammenstellung ein Kontinuum von funktionalen Kurztexten bis hin zu komplexen und thematisch zusammenhängenden Textkombinationen ab. Die spezifische schreibdidaktische Begründung und die Standardanbindungen sind den einzelnen Aufgabenbeschreibungen zu entnehmen.

5.2.1 Bürgerjournalismus

Aufgabentitel	Bürgerjournalismus
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus dem Bereich „Schreiben“ (Teilbereich „In unterschiedlichen Textformen schreiben/Erklärend und argumentierend schreiben“).
Textvorlagen	Diverse pragmatische Texte als Materialien: Zeitungsartikel, Begriffserläuterungen, offizielle Stellungnahme, Beiträge für Blogs
Aufgabe	Komplexe Aufgabenstellung 5 Arbeitsschritte Hoher Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	ca. 6 Unterrichtsstunden
Hilfsmittel	---
Quellenangaben	Aus „BILDblog“ wird „BILDblog für alle“. http://www.bildblog.de/6865/aus-bildblog-wird-bildblog-fuer-alle/. Erschienen: 03.04.2009. Eingesehen: 21.07.2011. Kister, Kurt: H wie Haltung. Jede Form des Journalismus ist subjektiv. Das heißt aber nicht, dass man einfach drauflosschwatzen sollte. In: Süddeutsche Zeitung Magazin 19 (2009): Wozu Zeitung? Leidel, Stefan: Bürgerjournalismus mit Gütesiegel. http://training.dw-world.de/ausbildung/blogs/lab/?p=467. Erschienen: 11.08.2009. Eingesehen: 20.07.2011. Maercks-Franzen, Ulrike: Stellungnahme der Deutschen Journalistinnen- und Journalisten-Union (dju) in ver.di zum Thema „Bürgerjournalismus“, Billig-Reporter und Pseudo-Presseausweise. http://dju.verdi.de/aktuell/themen/buergerjournalismus. Erschienen: 06.09.2006. Eingesehen: 21.07.2011.

5.2.1.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Bürgerjournalismus“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig die folgenden Bildungsstandards:

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren […]
- aus […] Informationsquellen Relevantes für die eigene Textproduktion auswählen und in geeigneter Form aufbereiten
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben

5.2.1.2 Aufgabe

Material 1

Kurt Kister: [31] H wie Haltung[1]. Jede Form des Journalismus ist subjektiv. Das heißt aber nicht, dass man einfach drauflosschwatzen sollte

Als die Bundesrepublik noch jung war, hat man den Journalisten die Trennung zwischen Nachricht und Meinung sehr entschieden beigebracht. Das ist kein Wunder, denn Westdeutschland sollte einerseits die Antithese zu Nazi-Deutschland sein und andererseits das gute Gegenmodell zur DDR. Auch wenn die Nazis und die autoritären Einheitssozialisten sehr vieles und sehr Grundsätzliches unterschied, gab es doch Einigkeit in einem: Der Journalismus hatte dem Staat zu dienen, und die Journalisten mussten das Volk im Sinne der Partei motivieren. Die Verschmelzung von Nachricht und Meinung war obligatorisch, die Presse hatte stets Parteipresse zu sein.

Im Westen dagegen mühte man sich ab mit dem angelsächsischen Verständnis von Objektivität. Für eine Nachricht sollte man nach Möglichkeit mehr als nur eine Quelle haben. Man sollte schneller sein als die anderen und stets die fünf W (wer, was, wo, wann, warum oder auch wie) beachten. Die Nachrichtenagenturen, allen voran die dpa, bei der das Außergewöhnlichste die Kleinschreibung ihres Firmennamens ist, versuchen bis heute sehr tapfer, den Nachkriegskriterien Genüge zu leisten. Dies hat auch zur Folge, dass sich viele Agenturtexte im Jahre 2009 noch immer so lesen wie Nachkriegstexte.

Für die Meinung jedenfalls gab es die Kommentarspalten und die Aufsätze, gern auch am Wochenende. Bei der Reportage beginnen schon die Probleme der Trennung von Fakten und Einschätzungen. Einerseits, so heißt es über die großen Reporter, schrieben sie nur auf, was sie sähen. Nein, der Reporter schreibt natürlich nicht nur auf, was er sieht, sondern in erster Linie beschreibt er Menschen, Vorgänge oder Zustände so, wie er sie wahrnimmt – also höchst subjektiv. Die Wahrnehmung hängt ab von der Bildung, von dem, was man gelesen und selbst schon geschrieben hat, von der Stimmung, von der politischen Einstellung und manch anderem mehr. Die Wahrnehmung ist höchst subjektiv, und wer behauptet, ein Reporter sei das nicht, der ist entweder Ideologe im weiteren Sinne, oder er hat keine Ahnung.

Kein Ernest Hemingway, kein Ryszard Kapuściński und schon gar kein Egon Erwin Kisch[2] haben zwischen Meinung und Nachricht getrennt. Das ist bei ihren vielen kleinen und größeren Epigonen[3] auch nicht anders. Für den einen Reporter zum

[31] Kurt Kister, geboren 1957, ist Chefredakteur der Süddeutschen Zeitung.

Beispiel hält der Kanzlerkandidat Steinmeier eine mitreißende, engagierte Rede. Der andere kommt auf derselben Veranstaltung zu dem Schluss, dass Steinmeier sich bemüht, so zu klingen, als sei er Schröder, und mit jedem lauten, falschen Ton merkt man, dass er es nicht ist. Die Wirklichkeit, die Wirklichkeit, sagt André Heller[4], trägt wirklich ein Forellenkleid.

Der Reporter, der Journalist überhaupt, muss in Zukunft noch mehr als heute die Ausbildung, die Lebenserfahrung, die Bildung und, ja, auch die Begabung haben, um vor allem seine individuelle Wahrnehmung in den guten Dienst des Publikums zu stellen. Er muss zunächst einmal berichten, vielleicht nicht als Erster, aber doch möglichst am besten. Weil das Digitale das Gedruckte allemal in der Geschwindigkeit schlägt, muss der gute Journalist die Nachrichten finden, von denen die anderen, und sei es die im Netz Lebenden, oft nicht einmal wissen, dass es sie gibt. In der Presse wird nicht mehr Geschwindigkeit so wichtig sein in Zukunft, sondern Exklusivität – nicht schneller wissen, sondern wirklich besser wissen. Und der Reporter muss die Nachrichten, das Geschehene einordnen können, erklären. Ideal ist es, wenn er das alles auch noch in origineller Sprache aufschreibt, sodass es unterhaltsam zu lesen ist.

Weder das Finden noch das Erklären von Dingen ist die Sache der berühmten 2.0-Bürgerjournalisten. Die können am besten kommentieren, was andere schon aufgeschrieben, schon kommentiert haben. Das Privileg des guten oder schlechten Kommentars des Kommentars kann man getrost dem Netz überlassen. Eine Vielzahl der Blogs, Chatrooms und was es an Gezwitscher mehr gibt, besteht aus solchen Kommentaren der Kommentare anderer. Das ist oft einfach, befriedigend für alle und außerdem völlig in Ordnung. Es ist nur kein Journalismus, sondern eine manchmal durchaus interessante Mischung aus Meinungsäußerung, Stammtischgeschwätz und Laut-auf-dem-Bürgersteig-vor-sich-Hinschimpfen. Für die, die es mögen, ist es das Höchste. Die einen essen eben gern Vogelnester, die anderen fahren mit dem Fahrrad durch Nepal, und die Dritten schreiben irgendwo in der weltumspannenden Virtualität, dass Zeitungen Holzmedien sind und Journalisten moribund[5], altmodisch sowie wahnsinnig arrogant.

[1] H wie Haltung: Der Titel ist im Kontext dieser Ausgabe des Magazins (19/2009) zum Thema der Zukunft des Journalismus zu verstehen. Die einzelnen Artikel beginnen jeweils mit einem Buchstaben des Alphabets, z. B.: „A wie Auflage“, „J wie Journalisten“, „N wie Neue Medien“.

[2] Ernest Hemingway/Ryszard Kapuściński/Egon Erwin Kisch: bekannte Autoren bzw. Reporter des 20. Jahrhunderts.

[3] Epigonen: Personen, die in ihren Werken vorhandene Vorbilder verwenden oder im Stil nachahmen, ohne selbst schöpferisch tätig zu sein; häufige negative Konnotation: unbedeutende Nachahmer.

[4] André Heller: geboren 1947 in Wien, österreichischer Chansonnier, Aktionskünstler, Kulturmanager, Autor und Schauspieler.

[5] Moribund: im Sterben liegend, dem Tode geweiht.

Kurt Kister: H wie Haltung. Jede Form des Journalismus ist subjektiv. Das heißt aber nicht, dass man einfach drauflosschwatzen sollte. In: Süddeutsche Zeitung Magazin 19 (2009): Wozu Zeitung?
(667 Wörter)

Material 2

Begriffserklärungen

Bürgerjournalismus oder **partizipativer Journalismus** wird die Form des Journalismus genannt, bei der Laien durch eigene Medien oder zumindest eigene journalistische Leistungen gesellschaftliche Debatten und Auseinandersetzungen mitgestalten. In den 70er und 80er Jahren waren alternative „Stattzeitungen“ und „Freie Radios“ solche bürgereigenen Medien. Heute bilden vor allem Weblogs und Onlinezeitungen Plattformen für 2.0-Bürgerjournalismus. Shayne Bowman und Chris Willis haben den Begriff 2003 so formuliert: „Partizipativer Journalismus ist die Tätigkeit eines Bürgers oder einer Gruppe von Bürgern, die eine aktive Rolle im Prozess der Recherche, des Berichtens, des Analysierens sowie des Verbreitens von Nachrichten und Informationen einnehmen. Ziel dieser Partizipation ist die Bereitstellung von unabhängigen, verlässlichen, genauen, ausführlichen und relevanten Informationen, die eine Demokratie benötigt.“[32]

User Generated Content heißen nutzergenerierte Inhalte, die nicht der Anbieter eines Webangebots, sondern dessen Nutzer liefern. Typische Formen sind Kommentarfunktionen in Blogs, Videoportale wie YouTube und Beiträge zur Web-Enzyklopädie Wikipedia. Obwohl es User Generated Content schon vor der Entstehung des Internets gegeben hat (z. B. in analogen Formen wie Leserbriefen, Hörerumfragen oder Zuschaueranrufen), ist die Beteiligung der Nutzer durch die neue Informationstechnologie gestiegen, und zwar auch in den klassischen Medien, etwa durch Mitmachmöglichkeiten in deren Internetauftritten oder durch den Einsatz von Laienreportern und Hobbyfotografen vor allem in der Boulevardpresse.

[32] Übersetzung zitiert nach Sandra Schaffert, Diana Wieden-Bischof: Erfolgreicher Aufbau von Web-Communitys. Konzepte, Szenarien und Handlungsempfehlungen. Salzburg: NewMediaLab 2009, S. 78.

Material 3

Steffen Leidel: Bürgerjournalismus mit Gütesiegel (Auszug)

[…] Es gibt Qualitäts-Bürgerjournalismus, in den es lohnt zu investieren. Bürgerjournalismus kann viel mehr sein als reine Schnappschuss-Berichterstattung. Eine Person, die zufällig einen Flugzeugabsturz, Wirbelsturm oder Autounfall mitansieht und davon Videos bei Youtube, Fotos bei Flickr hochlädt und das dann twittert, ist streng genommen ja noch kein Bürgerjournalist, sondern ein Augenzeuge, der Social Media nutzt, um das Gesehene zu verbreiten. Das ist erst einmal nur Verlautbarung und noch kein Journalismus.

Dieser Augenzeuge kann freilich zu einem Bürgerjournalisten werden, wenn er anfängt wie ein Journalist zu agieren, nämlich indem er selbst nicht mehr seine einzige Quelle ist, sondern Information zusammenträgt, auswählt und gewichtet. So geschehen im Iran, als der Live Blogger NiteOwl in seinem täglichen „Green Brief“ auf der Seite *Anonymous Iran* versuchte (und nach wie vor versucht), die Nachrichtenlage[1] auf Twitter zusammenzufassen und deren Glaubwürdigkeit zu bewerten. […]

Die Herausforderung für die klassischen Medien liegt darin, diese *Wisdom of Crowds* anzuzapfen. Große Chancen bieten sich wenn, – wie Miriam Meckel[2] es bezogen auf die Iranberichterstattung formuliert – „Journalistenblogger oder Bloggerjournalisten einen personellen Link zwischen Online- und Offlinemedien herstellen und damit eine neue Form der crossmedialen Berichterstattung entwickeln können, von der beide Medienformen wechselseitig profitieren.“

Anzustreben ist ein Bürgerjournalismus mit Gütesiegel. Die Berichte der Bürgerjournalisten werden nicht ungefiltert publiziert, sondern professionelle Journalisten nehmen Texte ab oder nutzen die gesammelten Informationshäppchen für die Weiterverarbeitung. Künftig werden professionelle Journalisten immer mehr zu Verifizierungsinstanzen, deren Hauptaufgabe sein wird, die Glaubwürdigkeit von Bürgerjournalisten sicher zu stellen. Sie sind die Filter, die die Weisheit Wisdom von der Masse Crowd trennen und die Leute finden müssen, die als seriöse Quelle taugen und kooperieren wollen.

[1] Gemeint sind die Proteste gegen Wahlfälschungen.
[2] Miriam Meckel: geboren 1967, Professorin für Kommunikationswissenschaften, Publizistin und Direktorin am Institut für Medien- und Kommunikationsmanagement an der Universität St. Gallen.

Stefan Leidel: Bürgerjournalismus mit Gütesiegel.
http://training.dw-world.de/ausbildung/blogs/lab/?p=467.
Erschienen: 11.08.2009. Eingesehen: 20.07.2011.
(264 Wörter)

Material 4

Am 03.04.2009 kündigte der medienkritische BILDblog an, nicht mehr nur Deutschlands meistgelesene Zeitung, sondern die ganze Tages- und Wochenpresse zu durchleuchten.

Aus „BILDblog“ wird „BILDblog für alle“

Beim Amoklauf von Winnenden zeigte nicht nur die „Bild“-Zeitung mit ihrer Mischung aus Schlampigkeit und Skrupellosigkeit ihr wahres Gesicht. Auch die Berichterstattung vieler anderer Medien über dieses Ereignis war erbärmlich. Am Sonntag versuchte die „Bild am Sonntag“, mit privaten Bildern der Opfer auf der Titelseite Auflage zu machen — am Montag erschien der „Focus“ mit fast identischem Cover. Fernsehsender überschritten viele Grenzen. Die „Welt am Sonntag“ veröffentlichte ein großes Foto von einem Jungen und erweckte den Eindruck, es handele sich um den Attentäter — dass es sich nur um einen unschuldigen Besucher der Trauerfeier handelte, stellte das Blatt auch im Nachhinein nicht klar; Nachfragen ignorierte der Chefredakteur Thomas Schmid einfach.

Es gibt viele Beispiele dafür, wie deutsche Medien ihrer Verantwortung nicht gerecht werden. Oft fehlt es schon an der schlichten Bereitschaft, eigene Fehler zu korrigieren. Sinkende Werbeerlöse und der Medienumbruch bedrohen gerade die Qualität: Die Verlockung wächst, mit Schleichwerbung die Einnahmen aufzupeppen; oft fehlt es an Geld oder Personal, um nicht nur Texte von Kollegen oder PR-Leuten abzuschreiben, sondern selbst zu recherchieren. Noch nie war es so leicht für Falschmeldungen, in kurzer Zeit weite Verbreitung zu finden.

Was wir dagegen setzen wollen, ist dasselbe wie bisher: Aufklärung. Wir glauben, dass es hilft, die Fehler und Abgründe öffentlich zu machen — die kleinen Pannen und die große Desinformation. Damit deutlich wird, wie wichtig es ist, in Qualität zu investieren.

Im vergangenen Dezember haben wir das Konzept „BILDblog für alle“ schon einmal ausprobiert und unter anderem berichtet, wie die „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ im Reiseteil für die Lufthansa wirbt und „Spiegel Online“ im Autoteil für Audi, wie der „Remscheider General-Anzeiger“ an dem Versuch scheitert, über HIV und Aids aufzuklären, und wie der „Spiegel“ die Geschichte klittert, um Stimmung für ein Konjunkturprogramm zu machen. An diesen Versuch wollen wir ab Montag anknüpfen. Und wir sind dabei, wie schon bisher, auf Ihre Mithilfe angewiesen. Bitte unterstützen Sie uns durch „sachdienliche Hinweise“, wenn Ihnen Fehler und Falschmeldungen auffallen, in welchem Medium auch immer. Nach dem alten BILDblog-Motto: „Die kleinen Merkwürdigkeiten und das große Schlimme.“

[Die Medienjournalisten] Stefan Niggemeier und Lukas Heinser sind wie bisher dabei; neu ins Team kommt der freie Journalist, Blogger und Journalistenausbilder Christian Jakubetz. Den Namen BILDblog wollen wir beibehalten, weil er für die Art von unideologischer Medienkritik steht, die wir weiter pflegen wollen.

Aus „BILDblog“ wird „BILDblog für alle“.
http://www.bildblog.de/6865/aus-bildblog-wird-bildblog-fuer-alle/.
Erschienen: 03.04.2009. Eingesehen: 21.07.2011.
(378 Wörter)

Material 5

Stellungnahme der Deutschen Journalistinnen- und Journalisten-Union (dju) in ver.di zum Thema „Bürgerjournalismus“, Billig-Reporter und Pseudo-Presseausweise

Der Begriff des „Bürgerjournalismus“ oder des User Generated Content wird zur Zeit inflationär und ohne Trennschärfe gebraucht. Sicher kann man nicht alle Formen des sogenannten „Bürgerjournalismus“ – vor allem im Internet – über einen Kamm scheren: Gerade in Ländern ohne oder mit gefährdeter Pressefreiheit, mit die Öffentlichkeit beherrschenden Meinungsmonopolen – können und müssen andere Publikationsmöglichkeiten eine wichtige, demokratieschöpfende Rolle der Meinungs- und Informationsfreiheit spielen. Unsere journalistisch begründete Pressefreiheit beruht auf anderen Grundlagen – auf der Verpflichtung zur Recherche und Prüfung der Quellen, zu wahrheitsgemäßer Berichterstattung, zur Wahrnehmung einer verantwortlichen Rolle im Interesse der Öffentlichkeit, wie es das Grundgesetz formuliert. Wir bleiben dabei: Journalismus wird von Journalistinnen und Journalisten gemacht. Alles andere ist vielleicht auch ein spannendes und oft auch lesenwertes Produkt, aber eben etwas anderes. Wer es Journalismus nennt, betreibt Etikettenschwindel.

Ulrike Maercks-Franzen: Stellungnahme der Deutschen Journalistinnen- und Journalisten-Union (dju) in ver.di zum Thema „Bürgerjournalismus“, Billig-Reporter und Pseudo-Presseausweise.
http://dju.verdi.de/aktuell/themen/buergerjournalismus.
Erschienen: 06.09.2006. Eingesehen:21.07.2011.
(127 Wörter)

Arbeitsauftrag

Verfassen Sie zu dem Text „H wie Haltung. Jede Form des Journalismus ist subjektiv“ (Material 1) von Kurt Kister einen Kommentar von ca. 700 Wörtern. Er soll als Reaktion auf Kisters Thesen auf dem „BILDblog für alle“ (vgl. Material 4) erscheinen.

Beachten Sie dabei folgende Punkte:

- Schreiben Sie aus der Sicht einer Person, die den „2.0-Bürgerjournalismus“ ganz oder in Teilen befürwortet.
- Gehen Sie auf Kisters Argumente und Argumentationsweise ein.
- Nutzen Sie für Ihre Argumentation die Materialien 2 bis 5.
- Verwenden Sie auch eigene Argumente, die nicht im Material enthalten sind.
- Formulieren Sie Ihre Position in eigenen Worten.

Die folgenden, **vorbereitenden Arbeitsschritte** sollen Ihnen helfen, innerhalb der Schreibaufgabe ein eigenes Schreibziel zu entwickeln:

Arbeitsschritt 1

Notieren Sie schriftlich die wichtigsten Vorgaben des Schreibauftrags.

Arbeitsschritt 2

Da Sie auf Kisters Argumentation eingehen sollen, müssen Sie diese kennen.

Fassen Sie seinen Text thesenartig zusammen und prüfen Sie seine Argumentation: Welche Thesen begründet er? Welche Argumentation können Sie anerkennen? An welchen Punkten wollen Sie widersprechen?

Arbeitsschritt 3

Verschaffen Sie sich mithilfe der Materialien und Ihrer eigenen Erfahrungen mit Onlinemedien bzw. nutzergenerierten Inhalten in klassischen Medien einen Überblick über Formen, Chancen und Gefahren des 2.0-Bürgerjournalismus. Werden Sie sich darüber klar, welche Standpunkte Sie gegenüber dem 2.0-Bürgerjournalismus einnehmen können.

Arbeitsschritt 4

Entscheiden Sie nun, welchen Standpunkt Sie – unter Berücksichtigung des Schreibauftrags – einnehmen wollen. Formulieren Sie Ihre Kernthesen und notieren Sie, wie Sie dabei auf Kisters Argumentation eingehen wollen.

Arbeitsschritt 5

Legen Sie einen Schreibplan an, etwa in Form einer Gliederung oder Mindmap.

5.2.1.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Diese Aufgabe ist ein Beispiel für eine materialgestützte Schreibaufgabe, die auf ein klar definiertes Schreibprodukt zielt, in diesem Fall einen Kommentar zu einem journalistischen Text. Die Schülerinnen und Schüler lernen, zu einer kontroversen Fragestellung im Rahmen der genannten Vorgaben eine eigenständige Position zu entwickeln, diese argumentativ durch Bezug auf unterschiedliche Textquellen zu stützen und entsprechend der geforderten Textsorte – hier ein Kommentar auf einer medienkritischen Internetseite – zu strukturieren und zu formulieren. Die Schreibaufgabe ist zweifach situiert: zum einen in einem aktuellen gesellschaftlichen Diskurs, der durch das Material in relevanten Ausschnitten repräsentiert ist, und zum anderen durch Angabe des Bezugstextes und des vorgesehenen Erscheinungsortes des eigenen Kommentars. Dadurch ist das erwartete Schreibprodukt hinreichend klar bestimmt, ohne jedoch auf eine bestimmte Lösung festgelegt zu sein, auch wenn die allgemeine Zielrichtung, die zumindest partielle Befürwortung des Bürgerjournalismus, vorgegeben ist.

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Die vorbereitenden Arbeitsschritte sollen vor allem dabei helfen, die Kontroverse zu erfassen und in ihren wesentlichen Aspekten zu vergegenwärtigen. Die Schülerinnen und Schüler sollen eine eigene Vorstellung der unterschiedlichen Positionen entwickeln und in den beigefügten Texten gezielt nach Argumenten suchen. Eine vollständige Textanalyse ist dafür weder notwendig noch sinnvoll, weil es darum geht, Argumente für die eingenommene Position zu ermitteln und diese von der Position des zu kommentierenden Textes abzugrenzen. Damit wird der zentrale Schritt vorbereitet, nämlich die eigene Position in einen konkreten Textentwurf zu bringen. Denn nur im Text und seiner konkreten sprachlichen Gestaltung wird die Argumentation sichtbar. Die Textsorte „Kommentar“ muss bekannt und geübt sein.

Die Aufgabe eignet sich zum Erarbeiten der Fähigkeit, unter Bezug auf andere Texte eine individuelle Position zu strittigen Sachverhalten argumentativ zu entfalten.

Charakteristika der Aufgabe:

- Sie verlangt eine gründliche Auseinandersetzung mit dem beigefügten, zum Teil voraussetzungsreichen Material, um eine eigenständige Position zu entwickeln und argumentativ zu sichern.

- Sie verlangt eine gründliche Planung des eigenen Textes, weil nur so eine widerspruchsfreie und überzeugende Argumentation entstehen kann.
- Die Situierung der Aufgabe ermöglicht, zu entscheiden, welche Argumente relevant sind und wie diese textuell dargestellt werden können.
- Die als Materialien beigefügten Texte bieten zugleich unterschiedliche Ausprägungen und Varianten zum geforderten Schreibprodukt, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können, aber nicht zwingend orientieren müssen.

Der relativ hohe Schwierigkeitsgrad der Aufgabe resultiert aus der Vielschichtigkeit der zu kommentierenden Kontroverse um den Bürgerjournalismus, der von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Routine in der Textrezeption und Eigenständigkeit in der Bearbeitung der Schreibaufgabe verbunden mit zum Teil voraussetzungsreichem Textmaterial. Die Aufgabe eignet sich in besonderer Weise für den Einsatz gegen Ende der Sekundarstufe II und für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau.

Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 1

- argumentativer Text von 700 Wörtern für „BILDblog für alle“ als Antwort auf Material 1
- mögliche Standpunkte: ausschließlich pro oder teilweise pro 2.0-Bürgerjournalimus

Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 2

Textzusammenfassung in Thesenform/Überprüfung der Argumentation

- Die Trennung von Nachricht und Meinung galt in der Bundesrepublik als Grundregel der demokratischen Presse (Begründung der These: sachlicher Rückblick auf die Pressegeschichte).
- Das Festhalten am Ideal der objektiven Berichterstattung erweist sich heute als antiquiert (Begründung der These: Ironisierung eines überhöhten Objektivierungsideals, das heute zu unattraktiven Agenturtexten führt).
- Reporter können Tatsachen und Bewertungen nicht trennen (Begründung der These: Nachweis der Subjektivität der Wahrnehmung von Reportern).
- Gute Reporter haben sich nie um objektive Texte bemüht (Begründung der These: Nennung berühmter Journalisten; Fallbeispiel Politikerrede, Autoritätsargument).

- In Zukunft wird es die Aufgabe von Journalisten sein, durch eigene komplexe Beobachtungen und Einschätzungen ein Gegengewicht zum schnellen Medium Internet zu bilden (Begründung der These: Beitrag journalistischer Expertise für demokratische Meinungsbildung).
- Die sogenannten Bürgerjournalisten verzichten auf seriöse Recherche und betreiben emotionale Meinungsmache (Begründung der These: Dominanz von Kommentierungen in Blogs und Chatrooms; Unmutsäußerungen statt kritischer Auseinandersetzung)
- Blogger diffamieren zu Unrecht professionelle Journalisten als aussterbend, unzeitgemäß und überheblich (Fehlende Begründung der These: stattdessen Analogie von journalistenfeindlichen Äußerungen anonymer Blogger zu skurril anmutenden Handlungen und Vorlieben mancher Menschen, wie z. B. dem Essen von Vogelnestern).

Mögliche Ansatzpunkte für eine Gegenargumentation

- Kisters Aufgabe der Trennung von Nachricht und Meinung: Wenn sie als Bollwerk gegen Diktaturen gute Dienste geleistet hat, weshalb sollte man sie nun aufgeben? Wird hier ein Standard geopfert, damit sich Presseprodukte besser verkaufen lassen?
- Kisters pauschale und harsche Abqualifizierung der Laienjournalisten im Netz bei gleichzeitiger Lobrede auf die „echten“ Journalisten
- Kisters Ignorieren der Vorteile von Bürgerjournalismus: der Aktualität, der kritischen Haltung, der Bürgernähe, der Beteiligung größerer Bevölkerungskreise an der Meinungsbildung und der Meinungs- und Informationsvielfalt

Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 3

Überblick über Formen, Chancen und Gefahren des 2.0-Bürgerjournalismus, der im Sinne einer Stoffsammlung schriftlich festgehalten wird:

Formen Weblogs, Onlinezeitungen, Videoportale, Web-Enzyklopädien (Material 2) und Twitter (Material 1); Qualität durch verantwortungsvolles Recherchieren, Berichten, Analysieren und Verbreiten von Nachrichten (Material 2; siehe auch Material 3: Zusammentragen, Auswählen und Gewichten von Informationen); Gründung eigener digitaler Medien oder Beteiligung an bestehenden Internetplattformen (Material 2)

Chancen größere Aktualität digitaler Meldungen (Material 1); Teilnahme an gesellschaftlichen Debatten, „Bereitstellung von unabhängigen, verlässlichen,

genauen, ausführlichen und relevanten Informationen, die eine Demokratie benötigt“ (Material 2, Z. 11 f. und Material 4); Anstieg der Nutzerbeiträge in digitalen und klassischen Medien (Material 2); gezielte Aufklärung über Diktaturen und Länder „mit gefährdeter Pressefreiheit“ oder „beherrschenden Meinungsmonopolen“ (Material 5, Z. 4 f. und Material 3); Vernetzung von professionellen und Laienreportern in der „crossmedialen Berichterstattung“ (Material 3, Z. 19); Nutzung des in der Bevölkerung vorhandenen Wissens: „Wisdom of Crowds“ (Material 3, Z. 15 f.); Aufdeckung von Pannen und Desinformation in der Presse (Material 4); „unideologische[…] Medienkritik“ (Material 4, Z. 35), geringere Abhängigkeit von ökonomischen Zwängen (Material 4, Z. 14 ff.)

Gefahren — Verzicht auf Recherche und Analyse (Material 1); Dominanz der Textform Kommentar (Material 1, Z. 52: „Kommentar[…] des Kommentars“); geringe Qualität der Online-Kommentierungen (Material 1, Z. 56 f.: „Stammtischgeschwätz“); „reine Schnappschuss-Berichterstattung“ durch Augenzeugen (Material 3, Z. 2 ff.); Verfehlen der hohen Standards der demokratischen Presse bzw. Pressefreiheit (Material 5)

Mögliche Standpunkte werden reflektiert; eine Verschriftlichung ist nicht notwendig.

Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 4

- individuelle Lösungen (u. a. abhängig vom gewählten Standpunkt)

Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 5

- individuelle Lösungen (u. a. abhängig vom gewählten Standpunkt)
- Beispiel eines Schreibplans:[33]
    1. *Digitale Revolution im Bereich der Presse*
    2. *Widerspruch in Kisters Argumentation: Ablehnung des Bürgerjournalismus trotz Anerkennung der Subjektivität des Journalismus*
    3. *Zustimmung zur Aufhebung des Objektivitätsgebots: Nachweis der Subjektivität von Reportage und Nachricht*

[33] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

4. *Kritik an Kisters Diffamierung der Bürgerjournalisten*
5. *Hinweise auf Vorzüge des Bürgerjournalismus: Aktualität, Aufklärung über Diktaturen, Beitrag zur demokratischen Meinungsbildung*
6. *Argument: Tradition des Bürgerjournalismus (Stattzeitungen/Freie Radios, Web 2.0 als neues Medium)*
7. *Argument: Nachrichten- und Meinungsvielfalt im Netz als Konsequenz der Subjektivität von Wahrnehmung („The Wisdom of Crowds")*
8. *Einräumung von „Schnappschuss-Berichterstattung" und Kommentierungswut; aber: Lernhilfen zum journalistischen Schreiben im Netz, Weg-/Weiterklicken der Nutzer bei schlechten Texten*
9. *Argument: Qualitätseinbußen bei Printmedien (Schleichwerbung, Falschmeldungen)*
10. *Vorschlag: Intensivierung crossmedialer Vernetzung zum Nutzen der Öffentlichkeit*

Auszüge aus Beispiellösungen der Aufgabe

Beispiellösung 1:[34]

Im Gegensatz zum rein materialgestützten Argumentieren verlangt die Aufgabenstellung einen expliziten Bezug auf die Thesen, die Kurt Kister in Material 1 vertritt. Dieser Bezug kann durchgängig gestaltet sein oder im ersten Teil des Kommentars realisiert werden. Dem folgenden Teiltext liegt der Schreibplan aus dem Lösungsvorschlag zu Arbeitsschritt 5 zugrunde:

„Sorgenkind Bürgerjournalismus?
Kurt Kisters Haltung zum Medienwandel

Die digitale Revolution hat begonnen, sie lässt sich nicht aufhalten. Das hat gravierende Folgen auch für die Presse: Viele Journalisten verlagern ihre Aktivitäten ins Netz, arbeiten in Online-Redaktionen, schreiben eigene Blogs. Gleichzeitig ist der Bürgerjournalismus auf dem Vormarsch: In Kommentarspalten und auf Onlineplattformen übernehmen interessierte und kundige Laien das Geschäft der Berufsreporter. Selbst ein führendes Presseorgan, die ‚Süddeutsche' aus München, fragt in ihrem Magazin ‚Wozu Zeitung?'.

Kurt Kister, der Chefredakteur der ‚Süddeutschen', bricht darin eine Lanze für die Profis. Das war zu erwarten. Ungewöhnlich an seinem Beitrag ‚H wie Haltung' ist einzig seine

[34] Authentische Schülertexte sind kursiv gesetzt.

Argumentation: Er trägt einen Grundsatz demokratischer Pressearbeit zu Grabe, die Trennung von Nachricht und Meinung, beerdigt dann aber nicht die Printmedien, sondern den 2.0-Bürgerjournalismus. Was ist davon zu halten?

Applaus verdient hat Kister für die Abstriche, die er an der Objektivität von Zeitungsberichten macht. Was nach 1945 als Mittel der demokratischen Umerziehung hochgehalten wurde, war immer schon eine durchschaubare Idealisierung: In Reportagen will man die individuellen Beobachtungen eines Augenzeugen lesen, seine Sinneswahrnehmungen und Einschätzungen von einer Katastrophe, einer Wahlkampagne oder einer Begegnung mit Zeitgenossen. Auch Nachrichten sind durch die Auswahl aus einer Unmenge von Agenturmeldungen und die Fokussierung, die innerhalb des gedruckten Textes vorgenommen wird, nicht objektiv.

Was den Boden bereiten könnte für Laienreporter im Netz, wendet Kister gegen sie. Denn nur die Profis hält er aufgrund ihrer Ausbildung und langjährigen Erfahrung für fähig, mit der Subjektivität des Journalismus umzugehen – Fakten aufzudecken, Entwicklungen zu erklären und komplexe Themen unterhaltsam darzustellen. Den Bürgerjournalismus dagegen diffamiert er herablassend als ‚durchaus interessante Mischung aus Meinungsäußerung, Stammtischgeschwätz und Laut-auf-dem-Bürgersteig-vor-sich-Hinschimpfen'.

Wie einseitig Kister argumentiert, wird klar, wenn man betrachtet, was er ausblendet: die Aktualität der Web-Berichterstattung, die Rolle mutiger Bürgerjournalisten in Diktaturen (ihre Bilder von den arabischen Revolutionen flackerten über die Fernsehbildschirme in aller Herren Länder), den Beitrag von Blogs und anderen Plattformen zur Organisation von Öffentlichkeit bei unbequemen Themen – von wenig originellen Politikerdissertationen bis zu Bahnhofsbauten und Masttierhaltung.

Kisters Haltung zum Medienwandel wird vor allem dann unglaubwürdig, wenn man seine eigenen Argumente durchleuchtet. […]"(339Wörter)

<u>Beispiellösung 2:</u>

Der folgende Auszug aus einer gelungenen Schülerarbeit zeigt sowohl die gekonnte Nutzung der Materialien für die eigene Argumentation als auch die Freude an den gestalterischen Möglichkeiten, die die journalistische Textform eröffnet:

„[…] Nein! Die Generation 2.0 will nicht nur kundenorientierte Seiten, die potentiellen Konsumenten ihre Lieblingsprodukte unterjubeln und benutzerfreundlich zeigen, was uns im großen Ozean Internet so alles interessieren KÖNNTE. Hier und da sitzen auf kleinen Inseln ein paar ‚Ernest Hemingways' und produzieren echte, gute recherchierte Nachrichten. Sie suchen sich eine Quelle und forschen nach dem Was und Warum. Das sind genau die, die das digitale Stammtischgewäsch satthaben. Es sind die, die wissen wollen, warum Eisberge im Fahrwasser ein Schiff sinken lassen, obwohl es ‚unsinkbar' getauft wurde, oder die nachfragen: Warum immer Frauen und Kinder zuerst?

In diese Leute muss man investieren. Crossmediale Vernetzung verknüpft die Rechercheergebnisse der Laien mit dem Know-How der Schreib-Profis: Das Beste daran ist, es tut der Exklusivität des Produktes keinen Abbruch, wenn ein Journalist seinen Rotstift zieht und inhaltliche und stilistische Qualität überprüft. Dann entsteht ‚Bürgerjournalismus mit Gütesiegel'!

Das würde manche 2.0-Havarie verhindern. Denn unüberlegte Meldungen verbreiten sich im Internet schneller, als man das Wasser aus dem Boot schöpfen kann. Dazu kommen noch Gleichgültigkeit und Desinteresse unkritischer User, und schon geht ein Hollywood-Plastikfisch mit Pappzähnen als Ungeheuer der Meere durch. […]" (183 Wörter)

Beispiellösung 3:

Der folgende Textauszug belegt die Möglichkeit, Inhalte aus den Materialien sinnvoll mit eigenen Erfahrungen und Kenntnissen zu verbinden:

„[…] Wie alles im Leben hat auch das Phänomen des partizipativen Journalismus eine Schattenseite. Genauso schnell wie ein sehr guter Artikel seinen Weg in die unendlichen Weiten des Webs findet, landet dort auch eine Falschmeldung. Wie oft findet sich auf einer Seite der Wikipedia-Enzyklopädie der Hinweis: ‚Wir bitten zur Kenntnis zu nehmen, dass im folgenden Eintrag nicht verifizierte Daten zu finden sind, für deren Richtigkeit Wikipedia sich nicht verbürgt.' Vielen Dank auch! Da kann aus dem „Wisdom of Crowds" ganz schnell kollektiver Blödsinn werden.

Aber wenn wir ganz ehrlich sind, konnte uns das mit den guten alten Printmedien auch passieren. Die haben genug Leichen im Keller, was mangelnde Recherche, Sensationsgier oder Einmischung in anderer Leute Privatleben angeht. Eine Fotografie von Gaby Köster kurz nach ihrer Schädeldeckenentfernung zu publizieren – gegen ihren Willen wohlgemerkt –, ist kaum besser, als Fotos von betrunkenen Teenagern nach Lust und Laune unter die Leute zu bringen.

Aber das kollektive Hirn der Jünger der PC-Tastatur scheint in letzter Zeit auch genügend gute Ideen gehabt zu haben. So stellten Fachärzte privat praktische Tipps gegen bestimmte Beschwerden online und es entstanden diverse ‚Online Communities', deren User sich gegenseitig mit gutem Rat unterstützen." (192 Wörter)

5.2.2 Ende der Coolness

Aufgabentitel	Ende der Coolness
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus den Bereichen „Schreiben“ (Teilbereich „In unterschiedlichen Textformen schreiben/Gestaltend schreiben“) sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“.
Textvorlagen	Diverse pragmatische Texte als Materialien: Zeitungsartikel, Auszüge aus einem kommunikationstheoretischen Werk
Aufgabe	Erstellung eines Portfolios 4 Arbeitsschritte Mittlerer Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	Abhängig von Lernsituation und Leistungsstand der Lerngruppe (evtl. längerfristiger Prozess)
Hilfsmittel	Zugang zu Nachschlagewerken Evtl. Moderationsmaterial
Quellenangaben	Fetscher, Caroline: Der Zeitgeist hat sich gewandelt: Kinohelden zeigen Schwächen und sehnen sich nach Familie – heute ist „authentisch“ in. In: Der Tagesspiegel, Berlin, 06.09.2010. http://www.tagesspiegel.de/kultur/kino/das-ende-der-coolness/1918834.html. Erschienen: 06.09.2010. Eingesehen: 21.07.2011. Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 49. Auflage 2010, S. 115, 120 f. Copyright © 1981 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg. Weber, Roland: Sich einfühlen ist schwierig. Wer andere verstehen will, muss auf Worte und Gesten achten. Und doch hat die Treffsicherheit der Empathie ihre Grenzen. In: Stuttgarter Zeitung, Rubrik „Liebesleben“, 09.10.2010.

5.2.2.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Ende der Coolness“ illustriert und konkretisiert schwerpunktmäßig folgenden Bildungsstandard aus dem Kompetenzbereich „Schreiben“:

Die Schülerinnen und Schüler können

- ästhetische, epistemische, reflexive Textformen wie Essay, Tagebuch, Gedicht, Brief zur Selbstreflexion, Wissensbildung und Entfaltung des ästhetischen Ausdrucksvermögens in literarischen oder pragmatischen Zusammenhängen verwenden

Der genannte prozessbezogene Bildungsstandard aus dem Kompetenzbereich „Schreiben“ wird auf einen Bildungsstandard auf grundlegendem Niveau aus dem domänenspezifischen Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ bezogen:

Die Schülerinnen und Schüler können

- Bedingungen gelingender Kommunikation analysieren, auch auf der Basis theoretischer Modelle

5.2.2.2 Aufgabe

Material 1

Gelassen und wortkarg: In seiner Rolle als Barbesitzer Rick in „Casablanca“ wurde Humphrey Bogart zum Inbegriff der Coolness. FOTO: AKG-IMAGES

Caroline Fetscher: Der Zeitgeist hat sich gewandelt: Kinohelden zeigen Schwächen und sehnen sich nach Familie – heute ist „authentisch“ in

Was ist los mit James Bond? Statt Martini trinkt er neuerdings Dosenbier. Er zeigt Schwächen, agiert aus Rachsucht, sehnt sich nach einem Nest mit Familie und jammert über persönliche Probleme. Wenn er noch von Bier auf Bionade umsteigen oder sich zu einer Selbsterfahrungsgruppe anmelden würde, wäre das wohl auch nicht mehr verwunderlich. In den Fundus der Filmstudios abgewandert ist der alte, kalte Krieger vom Typus des gerade eben achtzig gewordenen Sean Connery. Sein Nachfolger, gespielt von Daniel Craig, sucht Bonding, also Bindung. Mit einem Wort: Dieser James Bond „fungiert nicht mehr als Ikone der Coolness“. Jedenfalls ist das eine Behauptung des Sammelbands „Coolness. Zur Ästhetik einer kulturellen Strategie und Attitüde“, herausgegeben von den Kunsthistorikern Annette Geiger, Gerald Schröder und Änne Söll (transcript-Verlag für Kultur- und Medientheorie, Berlin 2010). Den neuen Bond sehen die Trendanalytiker als Symptom für den gewandelten Zeitgeist, worin Coolness out zu sein scheint.

Coolness, sagen die Autoren, sei „die bewusst arrangierte Kälte von Umgangsformen, Körperinszenierungen und Charakteren, aber auch von Bildern, Texten und Medien“, und „eine der wichtigsten Kulturtechniken der Moderne“, das heißt in Popkultur, Film, Kunst und Kommerz. Unmerklich soll nun das ganze Konzept verschrottet worden sein, Pose und Pokerface gelten nichts mehr. Auf den neuen Zeitgeist passe eher der Begriff „Authentizität“, ein Schreckenswort in jeder coolen Szene. Übrig geblieben scheint das universell genutzte Adverb „cool“, anwendbar auf irgendwie alles, was als gut, okay, annehmbar gilt. Schon Kleinkinder kennen es: „Zoo gehen? Ja, Papa – cool!“ Im Alltag haben „cool“ wie „Coolness“ eine der-

artige Inflation erlebt, dass ihr ursprünglicher Sinn mehr und mehr verwässert wurde. Sie mutierten zum Marketinginstrument. Wer junge Leute mit Werbung ansprechen wollte, wollte Coolness suggerieren, früher mit Coca Cola oder Jeans, dann mit Tommy-Hilfiger-Sweatshirts oder Apple-Computern. Weit weg von ihrem Ursprung ist Coolness fortmäandert, ausgerechnet hinein in den Rachen des Kommerzes, von dem sie sich abgrenzen wollte.

In der Coolness-Forschung glaubt man den Ursprung dieser Haltung bei einer westafrikanischen Tradition entdeckt zu haben, bei „itutu“, dem Yoruba-Ausdruck für kontrollierte Emotion, starken Charakter und die Fähigkeit, sich nicht aus der Fassung bringen zu lassen. Mit Afrikanern, die in die Sklaverei verschleppt wurden, sei die „coole Attitüde“ nach Amerika gekommen, meint der Historiker Robert Farris Thompson. Historische Coolness hat auch andere Varianten wie das Understatement britischer Aristokraten oder die Beherrschtheit von Samurai-Kriegern. Auf Diplomatenschulen gibt es Poker-Kurse, in denen man trainiert, sich Emotionen nicht anmerken zu lassen.

Aber beim Cool, wie es um die Welt ging, handelt es sich vor allem um die amerikanische, aus der Subkultur stammende Spielart. Aus den Klagen des afroamerikanischen Blues, aus Ragtime und Swing entwickelte sich um 1944 der Cool Jazz mit Miles Davis als Protagonist. „Cool 1.0“, sozusagen, war eine Erfindung der Sänger, Trompeter, Percussionists, zur Ästhetik ihrer Parallelkultur gehörte das Nachtleben, eine Attitüde von Lässigkeit, Autonomie, Lebensfreude, eine unausgesprochene Strategie der Subversion. In den 50er Jahren übernahmen Stars wie Elvis „schwarze“, coole Stilelemente.

Auch Hollywood entdeckte Coolness. Humphrey Bogart, gelassen und wortkarg, die Kippe an der Lippe, verkörperte den coolen Privatdetektiv Philip Marlowe oder, unvergleichlich, den Barbesitzer Rick in „Casablanca“. Hinter seiner zur Schau gestellten Coolness verbarg sich – wie beim echten Coolen immer – intensive Passion, für die Gerechtigkeit, für eine Lady. Coole Frauen, wenngleich seltener, gab es auch – Marlene Dietrich, Greta Garbo, Lauren Bacall, und sicherlich Nico von Velvet Underground. An der Schwelle zur Hippiekultur traten coole Autoren wie Allen Ginsberg und Jack Kerouac auf die Bühne des Cool, die in den Siebzigern und nach den Beatles von The Who oder Led Zeppelin bestiegen wurde. Die Autoren Dick Pountain und David Robins („Cool Rules“, London 2000), fassten die Coolness von Jugendszenen in die Formel „attraktiv für Gleichaltrige, skandalös für Eltern, Lehrer“. Cool signalisiere eine Lebenshaltung der permanenten Rebellion und Autonomie, des Individualismus. Der wiederum, so enorm wandelbar er ist, besitzt drei konstante Elemente: Narzissmus, ironische Distanz und Hedonismus, also Genuss. Seine klassischen Zutaten waren die Nacht, die Pose, das Risiko.

Seit den 80ern war Cool 2.0 am Ruder, Cool-Imitate durchzogen alle Szenen von Punk über Wallstreet bis Gangsta Rap, von Quentin Tarantinos Underdogs bis hin zum entpolitisiertem Bolschewik-Schick und dem Kokettieren mit RAF-Symbolik. Das uncoole Kokettieren mit Gewalt drang in die Sphäre des Coolen ein,

zu beobachten bei Macho-Rappern, HipHop-Kings wie Puff Daddy, Ice T. oder Snoop Doggy Dog. Wenig erinnerte noch an die Kernbotschaft des Cool, die hieß: Ich lasse mich nicht vereinnahmen, nicht von Ideologien, Gewalt, Familie, Religion, Politik. Cool und politisch zugleich konnte zwar Malcolm X sein, doch spätestens als Tony Blair „Cool Britannia“ zum Wahlkampfmotto erhob, war dieser Kontext-diskreditiert. Cool wurde immer beliebiger, und dafür bietet das Tragen einer Sonnenbrille nach Sonnenuntergang eine lustige Illustration: Es soll „Coolness“ signalisieren, egal ob beim tätowierten Doorman vor der Disco, beim Jazzpianisten oder beim Wallstreet-Zocker.

Wie out ist cool wirklich? Bei einer Umfrage Ende August kam ans Licht: Helmut Schmidt, ein 91-jähriger Ex-Kanzler, der unverdrossen Kette raucht und sich brüsk bis arrogant gibt, sich mit wegwerfendem „Ach was!“-Gestus von niemandem reinreden lässt, dieser Schmidt ist der beliebteste Deutsche. Mit seiner ins Weise gewendeten Kaltschnäuzigkeit genießt er mehr Vertrauen als alle anderen Vertreter der politischen Elite. Wenn das kein Symptom für Coolness ist, was wäre es dann? Doch Vorsicht: Hier handelt es sich bei dem Mann eher um die Abgeklärtheit verblichener Macht, beim Publikum um die Sehnsucht nach authentischer Autorität. Und von Coolness im klassischen Sinn ist da tatsächlich keine Rede.

Caroline Fetscher: Der Zeitgeist hat sich gewandelt: Kinohelden zeigen Schwächen und sehnen sich nach Familie – heute ist „authentisch“ in.
In: Der Tagesspiegel, Berlin, 06.09.2010.
http://www.tagesspiegel.de/kultur/kino/das-ende-der-coolness/1918834.html.
Erschienen: 06.09.2010. Eingesehen: 21.07.2011.
(883 Wörter)

Material 2

Roland Weber: [1] Sich einfühlen ist schwierig

[...] Anja und Thomas liegen mal wieder im Clinch. Anja hatte einen stressigen Bürotag und erwartet von Thomas, dass er dies bemerkt und ihre Missstimmung anspricht. Thomas spürt, dass seine Partnerin etwas beschäftigt, will aber abwarten, bis sie von sich aus erzählt. Anja ist enttäuscht, legt sein Verhalten als Desinteresse aus und macht ihm Vorwürfe. Das wiederum verletzt Thomas, der sich sehr wohl Gedanken gemacht hatte.

Der Streit hätte nicht derart eskalieren brauchen, wenn beiden klar wäre, dass unsere Fähigkeit, in den Kopf des anderen hineinzusehen, nicht allzu gut entwickelt ist. Bei fremden Menschen erreicht man im Durchschnitt eine Genauigkeit von 20 Prozent. Bei verheirateten Paaren steigt dieser Wert auf immer noch magere 35 Prozent an. Partner, die einen höheren Wert als 60 Prozent erreichen, kann man an einer Hand abzählen. Dass die Werte nicht allzu berauschend sind, hat Gründe: Menschliches Verstehen oder Nichtverstehen unterliegt grundsätzlich dem fortlaufenden Abwägen zwischen dem Hang zum Verbergen und dem Drang zum Offenbaren. Offenheit und Nichtoffenheit sind zwei Seiten einer Medaille. Wer ständig wie ein offenes Buch durch die Gegend läuft, braucht sich nicht wundern, wenn es bald ausgelesen ist. [...]

Wenn zwei sich darum bemühen wollen, die Gedanken des anderen zu lesen, müssen diese sowohl die Worte verstehen, die gesprochen werden, als auch die Worte abgleichen können: mit dem Gesichtsausdruck, der Körpersprache; mit dem Händedruck, der Stimmlage und dem Sprechtempo. Die Körpersprache des anderen richtig zu verstehen ist eine der wichtigsten Komponenten empathischer Treffsicherheit. Sie ermöglicht Zugang zu den grundlegendsten Emotionen. Auch die Mimik liefert reichlich Hinweise darauf, was der Partner denkt und fühlt. Pokerface heißt: ich lass mir von dir nicht in die Karten schauen.

Die Augen können am wenigsten lügen – Paare sollten deshalb den „Augentest“ machen, indem sie sich beim Reden in die Augen schauen. Das Bild, das man sich von den Gefühlen und Gedanken des Partners macht, wird umso genauer, je mehr Komponenten wir beachten und zusammenfügen: Worte, Gesten, Tonfall, Augenbewegungen und so weiter. Zusätzlich braucht es die Fähigkeit zur Diskretion. Damit ist gemeint, dass die Partner wissen, wann es angebracht ist, das Gespräch zu suchen, Trost zu spenden oder sich mit dem Partner zu solidarisieren, und wann es sinnvoll ist, den anderen in seinen Gedanken und Gefühlen allein zu lassen. Die ist dann kein Zeichen von Desinteresse, sondern von Respekt. [...]

Ein bestimmtes Maß an emotionaler Treffsicherheit ist für das Gelingen einer Liebesbeziehung nötig. Es geht dabei um das Verstehen von Motiven und Absichten – gewissermaßen die Königsklasse der Beziehungskunst. Verstehen erfordert

immer wieder neues Nachdenken. Dazu sind wir intuitiv oder durch bewusstes, willentliches Bemühen in der Lage. Allerdings gehört zu den verständlichen, aber nachteiligen Sparmaßnahmen unseres Gehirns, dass es sich erspart, immer wieder aufs Neue zu verstehen und stattdessen nach dem Prinzip „Ich weiß schon, was jetzt kommt“ verfährt.

Mit einem gängigen Vorurteil kann angesichts des heutigen Forschungsstandes über Einfühlungsvermögen sofort aufgeräumt werden: dass nämlich Frauen wesentlich intuitiver seien als Männer. Von den Fähigkeiten unterscheiden sich beide Geschlechter nicht, allerdings in der Motivation. Im Alltagsleben sind Frauen einfach viel interessierter daran als Männer, zu verstehen, was in ihrem Partner vorgeht. Männer können sich sehr wohl in ihre Partnerin hineindenken – wenn sie wollen.

Wussten Sie, dass die Zufriedenheit in der Ehe nach genau einem Jahr deutlich zurückgeht. Warum? Weil die Partner weniger motiviert sind, genau hinzuhören und hinzuschauen. Sie kennen sich doch schon in- und auswendig. Aber gleichgültig wie lange man zusammen ist: es tut der Beziehung nicht gut, wenn man glaubt, den anderen gut zu kennen, und deswegen nicht mehr genau hinhört und hinschaut.

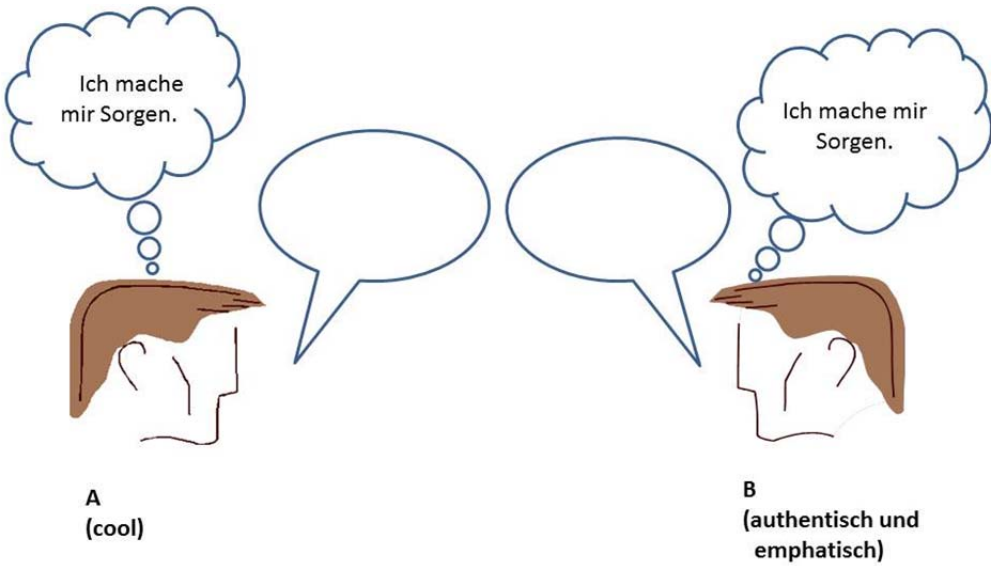
[1] Roland Weber: Der Pädagoge und Psychologe (geboren 1950) ist Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut, Paar- und Familientherapeut sowie Buchautor. Er leitet die Beratungsstelle des Psychotherapeutischen Zentrums in Stuttgart.

Roland Weber: Sich einfühlen ist schwierig. Wer andere verstehen will, muss auf Worte und Gesten achten. Und doch hat die Treffsicherheit der Empathie ihre Grenzen. In: Stuttgarter Zeitung, Rubrik „Liebesleben“, 09.10.2010.
(584 Wörter)

Material 3

Cool oder authentisch/empathisch?

So gehen …	coole Menschen	authentische und empathische Menschen
mit ihrer eigenen Befind-lichkeit um		
mit der Befindlichkeit des Gesprächspartners um		



Material 4

Der folgende Text ist ein Auszug aus dem Hauptwerk des Kommunikationspsychologen Friedemann Schulz von Thun, der vor allem durch das sogenannte Vier-Seiten-Modell bekannt wurde. Unter „Selbstdarstellungstechniken" versteht Schulz von Thun das Bestreben eines Gesprächsteilnehmers, in der Kommunikation ein bestimmtes Bild von sich selbst zu vermitteln, das nicht oder nur teilweise den tatsächlichen Gegebenheiten entspricht.

Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1 (Auszug)

[...] Auswirkungen der Selbstdarstellungstechniken

Die übermäßige Besorgtheit um die Selbstoffenbarung kostet seelische Energie, behindert den sachlichen Ertrag und schafft zwischenmenschliche Trennwände:

Gefahr für den sachlichen Ertrag. Natürlich: Wo die beteiligten Gesprächspartner sehr stark um ihre Geltung besorgt sind, wo die Angst vor der Missbilligung und der Wunsch, eine gute Figur zu machen, für eine steife und unschöpferische Atmosphäre sorgen, dort kann der Sachertrag nicht optimal sein. Vieles geht verloren, weil der Sender sich nicht traut, seinen Standpunkt offenzulegen oder weil die Selbstdarstellung die Überhand gewinnt. Vieles geht auch verloren, weil der Empfänger nur mit halbem Ohr zuhört. Denn er ist vor allem damit beschäftigt, seinen eigenen „Auftritt" zu proben.

Barriere für zwischenmenschliche Solidarität (vgl. Richter 1974). Durch voreinander Geheimhalten von Schwächen, Ängsten, Problemen sowie Streben nach Überlegenheit lassen sich die Distanzen nicht überwinden, die Menschen voneinander trennen. Solidarität setzt voraus: das offene Eingestehen der ganzen Person mitsamt ihren Schwächen und sogenannten Minderwertigkeiten. So erfahre ich, daß auch die anderen leiden, sich unsicher fühlen, Probleme haben, manchmal nicht ein noch aus wissen. Ich sehe: ich bin gar nicht so allein mit meinen Problemen. Die anderen sind gar nicht so fabelhaft fit, so souverän, für wie ich sie gehalten habe, und ich kann mir all die Kraftanstrengungen sparen, die notwendig waren, um meine Unterlegenheitsgefühle zu verdecken. In der Regel aber wird alles getan, um solche Erlebnisse zu vermeiden. In gemeinsamer Kraftanstrengung schaffen wir die Isoliertheit, an der wir leiden.

Gefahr für die seelische Gesundheit. Die (teilweise eingebildete) Notwendigkeit, sich nach außen anders zu geben, als einem innerlich zumute ist, führt zu einer dauernden inneren Spannung. Es kostet viel psychische Kraft und bringt stets eine latente Angst vor Entlarvung mit sich. Dies ist seelisch „unhygienisch" und damit auch mit dem Risiko körperlicher Krankheiten verbunden (z. B. Herzinfarktgefährdung, vgl. Richter 1974).

Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 49. Auflage 2010, S. 115. Copyright © 1981 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.
(296 Wörter)

Material 5

Ruth Cohn (1912 – 2010), auf die sich Schulz von Thun in dem folgenden Textauszug beruft, ist eine Psychologin, die vor allem durch die Themenzentrierte Interaktion (TZI) bekannt wurde, eine Theorie, die sich mit der Dynamik in Gruppen befasst und dabei der Kommunikation große Bedeutung zuschreibt.

Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1 (Auszug)

[...] Selektive Authentizität

Der Wegweiser, der in Richtung „mehr Offenheit und weniger Fassaden“ weist, unterliegt leicht der Gefahr, mißverstanden zu werden im Sinne einer Devise: „Laß alles heraus, was in dir ist – was der andere damit macht, ist sein Problem!“ Um diesem Mißverständnis vorzubeugen, hat Ruth Cohn den Begriff der „selektiven (= auswählenden) Authentizität“ geprägt:

„Zur Authentizität gehört – erst einmal – zweierlei: Das eine ist, mir möglichst klar zu werden über meine eigenen Gefühle, Motivationen und Gedanken, mir also sozusagen nichts vorzumachen. Das andere ist, das, was ich sagen will, ganz klar auszusprechen. Zur Klarheit gehört, daß ich es so sage, daß es beim anderen ankommen kann. Der andere hat ja ein ‚Empfangsgerät‘, das möglicherweise nicht auf mich eingestellt ist, auf das, was ich ‚sende‘ und wie ich es ‚sende‘. Ich muss also versuchen, mir vorzustellen, wie das, was in mir vorgeht, vom anderen gehört wird. Ich habe einmal formuliert: ‚Nicht alles, was echt ist, will ich sagen, doch was ich sage, soll echt sein ...‘“

„Für mich ist Offenheit nicht etwas, das von Anfang an zwischen Menschen möglich ist, sondern etwas, das vorsichtig erworben und gelernt werden muss. Das kann man nicht sofort und mit Gewalt.“

„Ich glaube allerdings, daß sogar in der allerbesten Beziehung immer noch verschlossene Bereiche übrigbleiben. Ich kann mir keine Beziehung vorstellen, in der totale Offenheit zu jeder Zeit möglich und zu ertragen ist. Ich unterscheide deshalb zwischen optimaler und maximaler Authentizität. Die Richtlinie ist: das, was sich an persönlicher Erfahrung im Inneren ereignet, mit optimaler innerer Ehrlichkeit und kommunikativer Klarheit – also authentisch – dem Partner mitzuteilen. Optimale Authentizität hat immer selektiven Charakter; maximale, d. h. absolute Auf-

richtigkeit kann zerstören. Ich glaube, daß absolute Offenheit ein Aberwitz ist. Andererseits hat unsere Zivilisation eine lange Zeit destruktiver Verschwiegenheit und Heuchelei auszugleichen. Ich glaube daher, daß mit der Offenheit-um-jeden-Preis-Bewegung das Pendel in die Gegenrichtung ausschlägt. Auch hier bedarf es dynamischer Balance – zwischen Scheinheiligkeit und Rücksichtslosigkeit. Oder positiv gesagt: zwischen gutem Schweigen und guter Kommunikation“ (Aus einem Interview mit Ruth Cohn 1979).

[...] Stimmigkeit

Wenn ich gefragt werde: Worum geht es dir – allgemein gesprochen – bei deiner Kommunikation, nach welchem Wertmaßstab richtest du dich aus?, dann sage ich: Es geht mir um „Stimmigkeit“. Ich gebrauche diesen Begriff, um den selektiven Charakter der Authentizität zu erläutern (wonach bestimmt sich die Auswahl?) und um die Grenzen der Authentizität als allgemeingültigen Wertmaßstab anzudeuten.

„Stimmigkeit“ heißt: in Übereinstimmung mit der Wahrheit der Gesamtsituation, zu der neben meiner inneren Verfassung und meiner Zielsetzung auch der Charakter der Beziehung (auch: Rollen-Beziehung), die innere Verfassung des Empfängers und die Forderungen der Lage gehören.

Friedemann Schulz von Thun: Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 49. Auflage 2010, S. 120 f. Copyright © 1981 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg. (424 Wörter)

Arbeitsauftrag

Erstellen Sie zusammen mit anderen Mitgliedern Ihrer Lerngruppe ein Portfolio zum Thema „Kommunikation“. In diesem Portfolio soll dokumentiert werden, welche Vorstellungen von Kommunikation sich in verschiedenen Texten finden.

Gehen Sie folgendermaßen vor:

Arbeitsschritt 1

Verfassen Sie auf der Basis von Material 1 und Material 2 einen zusammenhängenden Text, in dem Sie die unterschiedlichen Kommunikationsstile vorstellen.

Arbeitsschritt 2

Verdeutlichen Sie mithilfe der Grafik (Material 3), was mit authentischer bzw. empathischer Kommunikation gemeint ist und was es heißt, „cool“ zu sein.

Arbeitsschritt 3

Reflektieren Sie Ihre Ergebnisse (vgl. Arbeitsschritte 1 und 2) vor dem Hintergrund der Materialien 4 und 5, indem Sie sie in einem diskontinuierlichen Textformat übersichtlich für Ihre Mitschülerinnen und Mitschüler aufbereiten.

Arbeitsschritt 4

Ergänzen Sie Ihr Portfolio um für Sie relevante Beispiele aus Ihrer persönlichen Erfahrung oder aus Büchern, Filmen usw. und erklären Sie deren Bedeutung für eine gelingende Kommunikation in Ihrer Portfoliogruppe.

5.2.2.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Diese Schreibaufgabe ist ein Beispiel für kollaboratives Schreiben in der Oberstufe, bei dem inhaltliche Aspekte verschiedener Texte in einem gemeinsamen Produkt für die weitere Arbeit reflexiv festgehalten werden. Die in der Form des Portfolios metakommunikativ erarbeiteten Ergebnisse entstehen in einem längerfristigen Prozess der thematischen Auseinandersetzung, eingebunden in einen schreibprozessorientierten Unterricht.

Die Aufgabe steht exemplarisch für die Vermittlung propädeutischer Kompetenzen, da über klar strukturierte Arbeitsschritte Selbsttätigkeit im Umgang mit herausfordernden Texten im weiteren Sinne verlangt wird. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich dabei mit unterschiedlichen Textformen rezeptiv und produktiv auseinander und reflektieren diese Auseinandersetzung metakommunikativ und metakognitiv, d. h., sie machen ihren eigenen Lern- und Schreibprozess zum Gegenstand gemeinsamen Nachdenkens.

Thematisch bezieht sich die Aufgabe auf die menschliche Kommunikation, die insofern einen besonderen Unterrichtsgegenstand darstellt, als wir alle hierzu über Alltagserfahrungen verfügen, es zugleich aber eine Vielzahl von populären und wissenschaftlichen Erklärungsansätzen und -modellen gibt. Die vorliegende Aufgabe bezieht diese unterschiedlichen Zugänge und Modelle durch die reflexive Vorgehensweise in propädeutischer Perspektive aufeinander.

Den theoretischen Texten kommt dabei die Funktion zu, ein Modell für die Beschreibung und Analyse alltäglicher Kommunikationsphänomene zu liefern, das das eigene epistemische Schreiben stützen soll.

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Die Aufgabe ist aus den oben genannten Gründen – auch im Hinblick auf die Vorbereitung für Studium und berufliche Ausbildung – an die Portfolioarbeit gekoppelt worden, die als schreibmethodisch reflexives Element im Sinne eines kontinuierlichen Kompetenzaufbaus innovativ ist.

Charakteristika der Aufgabe:

- Sie verlangt eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit alltäglichen Kommunikationsphänomenen und den kritischen Vergleich unterschiedlicher Beschreibungsmodelle.

- Durch das kollaborative Schreiben sind unterschiedliche Sichtweisen präsent, die den reflexiven Schreibprozess stützen.
- Das Portfolio dokumentiert diesen Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung und hat damit propädeutische Funktion.
- Die beigefügten Texte repräsentieren einen Ausschnitt möglicher Modelle zum Thema Kommunikation.

Es liegt im Wesen der Portfolio-Arbeit, dass es keine allgemeinverbindliche Lösung geben kann. Das erstellte Portfolio nimmt je nach Unterrichtskontext, Leistungsfähigkeit der Lerngruppe sowie individueller Erfahrung (vgl. Teilaufgabe 4), Persönlichkeits- und Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Formen an.

5.2.3 Die deutsche Sprache ist gut in Schuss

Aufgabentitel	Die deutsche Sprache ist gut in Schuss
Kompetenzen	Die Aufgabe bezieht sich schwerpunktmäßig auf Kompetenzen aus den Bereichen „Schreiben“ (Teilbereiche „Schreibstrategien anwenden“ und „In unterschiedlichen Textformen schreiben/Erklärend und argumentierend schreiben“) sowie „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“.
Textvorlage	Zitat eines Sprachwissenschaftlers als Impuls
Aufgabe	Komplexe Aufgabenstellung 3 Arbeitsschritte Mittlerer Schwierigkeitsgrad
Bearbeitungszeit	Abhängig von Lernsituation und Leistungsstand der Lerngruppe
Hilfsmittel	PC (wünschenswert)
Quellenangabe	Deutscher, Guy: Sprache im Wandel. Genug gebellt. In: Süddeutsche Zeitung, 16.09.2008. http://www.sueddeutsche.de/kultur/sprache-im-wandel-genug-gebellt-1.697479. Erschienen: 16.09.2008. Eingesehen: 21.07.2011.

5.2.3.1 Standardbezug

Die vorgestellte Lernaufgabe „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss“ bezieht sich auf im Vorfeld erworbene Kompetenzen, die in den folgenden Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch reflektieren“ für unterschiedliche Niveaustufen konkretisiert werden:

Die Schülerinnen und Schüler können

- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten (für alle Lerngruppen)
- Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben (beschränkt auf Lerngruppen, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden)

Im Rahmen der vorliegenden Lernaufgabe werden unter Bezugnahme auf die oben genannten domänenspezifischen Bildungsstandards folgende prozessbezogene Bildungsstandards aus dem Kompetenzbereich „Schreiben“ erworben:

Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten
- die Stadien ihrer Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen
- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren
- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben

5.2.3.2 Aufgabe

Textvorlage

Guy Deutscher: [35] Sprache im Wandel

[...] Alle unglücklichen Sprachkritiker gleichen sich. Jeder glaubt, seine Sprache sei auf ihre besondere Art unglücklich. In der aktuellen Debatte um den Zustand der deutschen Sprache herrscht allerdings eine krasse Uneinigkeit darüber, welche ihre eigentlichen Gebrechen seien. Jürgen Trabant zufolge leidet die Sprache heutzutage vor allem an dem überwältigenden Einfluss des Englischen. Laut Peter Eisenberg kommt die deutsche Sprache mit ihren Anglizismen gut klar, nur leidet sie ...[36] an den Sprachkritikern. Deren „destruktiver Diskurs" beschreibe ihre Zukunft so trostlos, dass man von jedem Verbesserungsversuch abgebracht werde. [...]

Guy Deutscher: Sprache im Wandel. Genug gebellt. In: Süddeutsche Zeitung, 16.09.2008. http://www.sueddeutsche.de/kultur/sprache-im-wandel-genug-gebellt-1.697479. Erschienen: 16.09.2008. Eingesehen: 21.07.2011.

Arbeitsauftrag

Der „Allgemeine deutsche Sprachschutzverein", ein loser Zusammenschluss von Menschen unterschiedlichen Alters, die sich Sorgen um die Entwicklung der deutschen Sprache machen, hat Sie gebeten, eine kurze schriftliche Stellungnahme zum Zustand der deutschen Sprache zu verfassen. Dieser soll in der Mitgliederzeitschrift veröffentlicht werden. Sie haben sich für einen Beitrag entschieden, der unter dem Motto des Sprachwissenschaftlers Rainer Wimmer[37] steht: „Die deutsche Sprache ist gut in Schuss."

---

[35] Guy Deutscher, geboren 1969 in Tel Aviv, ist ein israelischer Linguist und Mathematiker, der gegenwärtig (2012) an der School of Languages, Linguistics and Cultures der Universität Manchester lehrt. Der abgedruckte kurze Text dient als Impuls für den Einstieg in die Thematik. Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, ob sie ihn für ihren Beitrag nutzen wollen.

[36] Auslassungszeichen im Original.

[37] Zitiert nach Rudolf Hoburg: Die deutsche Sprache wächst, blüht und gedeiht. In: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes 1 (2009), S. 24.

Gehen Sie folgendermaßen vor:

Arbeitsschritt 1

Schreiben Sie diesen Beitrag auf der Basis Ihres im Unterricht erworbenen Wissens. Überzeugen Sie Ihre Leser konkret und anschaulich davon, dass die Entwicklung der deutschen Sprache keinen Anlass zur Sorge bietet.

Arbeitsschritt 2

Überarbeiten Sie gemeinsam in einer Gruppe die entstandenen Texte.

Arbeitsschritt 3

Wählen Sie den geeignetsten Text aus und geben Sie ihn zur Veröffentlichung frei.

Beachten Sie beim Planen, Formulieren und Überarbeiten des Textes folgende Aspekte:

Adressatenbezug und Schreibziel

- Führen Sie sich genau vor Augen, wer die Adressaten Ihres Textes sind und welches Ziel Sie mit Ihrem Text verfolgen.

Wissensbestände

- Wählen Sie auf der Grundlage dieser Überlegungen anschließend gezielt relevante Aspekte aus Ihrem im Unterricht erworbenen Wissen über den Sprachwandel aus.

Texthandlungswissen

- Überlegen Sie, welches ein geeignetes Textmuster für eine Stellungnahme in einer Mitgliederzeitschrift sein kann.

Vorbereitung der Argumentation

- Entwickeln Sie auf der Basis der ausgewählten Aspekte Argumente, die Sie durch Beispiele und Verweise auf Erklärungsmuster stützen können.

Strukturierung

- Überlegen Sie sich eine Struktur für Ihren Text.

Sprachsystematische und genrespezifische Anforderungen

- Überlegen Sie, in welchem sprachlichen Register und mit welchen sprachlichen Mitteln Sie Ihren Text adäquat umsetzen.

5.2.3.3 Hinweise zur Aufgabe

Aufgabenbeschreibung

Diese Schreibaufgabe ist ein Beispiel für den Auf- und Ausbau von Schreibkompetenzen durch einen schreibprozessorientieren Zugang. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei – zum Teil auch in Gruppen – eigene Schreibprodukte in allen Phasen des Schreibprozesses kriteriengeleitet überwachen. Dabei spielen die durch die Situierung – Beitrag für die Zeitschrift des Sprachschutzvereins – gegebenen Adressaten eine zentrale Rolle für die Auswahl der Argumente sowie für die Textstrukturierung und -gestaltung.

Die Aufgabe steht auch exemplarisch für metakommunikatives, reflexives Arbeiten bei der Textredaktion, wobei die Freigabe zur Veröffentlichung eines Schreibproduktes zu einer Darlegung und Begründung der Bewertungskriterien zwingt. Mit Blick auf das Thema, die Adressaten, die Textsorte und die eigene Intention ist zu ermitteln und zu erklären, inwiefern die einzelnen Texte diese unterschiedlichen Anforderungen ausbalancieren. Die Notwendigkeit, sich auf einen Text zu einigen, verpflichtet die Gruppe dazu, sich mit diesen Kriterien in besonderer Weise auseinanderzusetzen. Die Beurteilungsgrundlagen von Texten müssen transparent gemacht werden.

Weiterführende Hinweise und Lösungsvorschläge

Die Aufgabe eignet sich zum Einsatz gegen Ende einer Unterrichtseinheit als Vorbereitung auf eine Leistungssituation sowohl in Lerngruppen, die auf grundlegendem Niveau unterrichtet werden, als auch in Kursen auf erhöhtem Niveau. Denkbar und sinnvoll – auch mit Blick auf die anschließenden Überarbeitungsprozesse – wäre das PC-gestützte Verfassen des Textes.

Charakteristika der Aufgabe:

- Sie setzt keine umfassende Analyse eines Textes voraus. Der beigefügte (Impuls-)Text hat die Funktion, Wissensbestände und mögliche Argumentationsweisen wachzurufen.
- Sie setzt konkrete, im Unterricht erworbene Wissensbestände über den Sprachwandel, seine Analyse und Bewertung voraus.
- Sie besitzt eine konkrete Situierung und damit einen spezifischen Adressatenbezug.
- Sie legt einen Schwerpunkt auf den Schreib- und Überarbeitungsprozess.
- Sie gibt einen Standpunkt vor, d. h., es geht nicht primär um die Entwicklung eines eigenen Standpunktes, sondern um seine argumentative Entfaltung. Durch

diese inhaltliche Entlastung können sich die Schülerinnen und Schüler auf den Schreib- und Überarbeitungsprozess konzentrieren.

Arbeitsschritt 1

Adressatenbezug und Schreibziel

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass es sich bei den Adressaten um Menschen handelt, die dem Sprachwandel kritisch gegenüberstehen und die vermutlich konkrete Belege für den Verfall der deutschen Sprache anführen können, die der Verfasser des Beitrags mit entsprechenden Gegenbeispielen zu widerlegen hat, um dem Motto gerecht zu werden.

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen

Wissensbestände

Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Aspekte des Sprachwandels, die unterschiedlich bewertet werden, z. B. Einfluss von Fremdsprachen auf die deutsche Sprache, Jugendsprache, Chat- bzw. SMS-Deutsch, Mediensprache, Kanak-Sprak, Sexualisierung, Unfähigkeit zum Registerwechsel.

Die Schülerinnen und Schüler kennen verschiedene Erklärungsansätze zum Sprachwandel. Die Kenntnis theoretischer Erklärungsmodelle kann bei Lerngruppen vorausgesetzt werden, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden.[38]

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- auf der Grundlage sprachkritischer Texte Entwicklungstendenzen der Gegenwartssprache beschreiben und bewerten
- Phänomene des Sprachwandels [...] theoriegestützt beschreiben (in Lerngruppen, die auf erhöhtem Niveau unterrichtet werden)

[38] Zum Beispiel Auszüge aus Rudi Keller: Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Stuttgart: UTB, 3. Auflage 2003.

Texthandlungswissen und Strukturierung

Die Schülerinnen und Schüler verknüpfen die Anforderungen einer Stellungnahme mit textsortenspezifischem Wissen über Zeitschriftenartikel.

Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, in welcher Form sie die Strukturierung des Textes vornehmen, als kontinuierlichen Text oder in Kombination mit diskontinuierlichen Elementen (Tabellen und Grafiken; Verwendung von Zwischenüberschriften und anderen Formen des Layouts).

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- in Anlehnung an journalistische, populärwissenschaftliche oder medienspezifische Textformen eigene Texte schreiben
- eigenes Wissen über literarische, sprachliche und andere Sachverhalte geordnet und differenziert darstellen

Vorbereitung der Argumentation

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln auf der Basis der ausgewählten Aspekte Argumente, die Sie durch Beispiele und Verweise auf sprachtheoretische Erklärungsmuster stützen können.

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- zu fachlich strittigen Sachverhalten und Texten differenzierte Argumentationen entwerfen, diese strukturiert entfalten und die Prämissen ihrer Argumentationen reflektieren

Sprachsystematische und genrespezifische Anforderungen

Die Schülerinnen und Schüler schreiben den Sprachhandlungsanforderungen entsprechend angemessen.

Arbeitsschritt 2

Überarbeitungsphase

Auch in der Sekundarstufe II kann nicht davon ausgegangen werden, dass erworbenes Wissen problemlos in kohärente und sinnvoll strukturierte Texte überführt wird. Aus diesem Grund empfiehlt sich die explizite Etablierung einer kooperativen Überarbeitungsphase.

Die Schülerinnen und Schüler nutzen in dieser Phase neben den bereits benannten textkonstituierenden Elementen das in der Lerngruppe vorhandene Potenzial.

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- anspruchsvolle Aufgabenstellungen in konkrete Schreibziele und Schreibpläne überführen und komplexe Texte unter Beachtung von Textkonventionen eigenständig oder kooperativ strukturieren und dabei auch digitale Werkzeuge einsetzen
- Texte hinsichtlich inhaltlicher, funktionaler und stilistischer Kriterien ergebnisorientiert und im Hinblick auf die Geschlossenheit der Darstellung überarbeiten

Arbeitsschritt 3

Freigabe zur Veröffentlichung

Für die Entscheidung, welcher der entstandenen Texte veröffentlicht werden soll, aktualisieren die Schülerinnen und Schüler die textkonstituierenden Kriterien in ihrer metatextuellen Funktion. Durch die Anwendung reflexiven sprachlichen Wissens entscheiden sich die Gruppenmitglieder für den am ehesten geeigneten Text und schließen so selbstständig den initiierten Schreibprozess durch die Freigabe zur Veröffentlichung ab.

Standardanbindung: Die Schülerinnen und Schüler können

- die Stadien ihrer Schreibprozesse und Kompetenzentwicklung dokumentieren und reflektieren