



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Aufgabenstellungen von Erörterungen bei der
schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach
Deutsch“**

Verfasserin

Elwitschger Vanessa

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, Dezember 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:

190/333/313

Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und
Politische Bildung

Betreuer:

Mag. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Die Erörterung	10
2.1	Die Textsorte aus deutschdidaktischer Perspektive.....	10
2.2	Die Erörterungstypen	12
2.2.1	Die Problemerörterung	12
2.2.2	Die Texterörterung.....	14
2.3	Die Textfunktion von Erörterungen: Argumentieren	16
2.4	Textstruktur von Erörterungen: Argumentative Themenentfaltung.....	19
2.5	Die Entwicklung der erörternden Fähigkeit	20
2.6	Historische Dimension zur Textsorte der Erörterung	22
2.7	Gegenwärtige Positionen zur Erörterung	26
2.7.1	Schriftliche Kompetenz	28
2.7.2	Textkompetenz.....	29
2.7.3	Mediale Bildung und Sprachreflexion	30
2.8	Aufgabenstellungen	31
2.8.1	Geschlossene Aufgabenstellung	32
2.8.2	Offene Aufgabenstellung	33
2.8.3	Kompetenzorientierte Aufgabenstellung.....	33
2.9	Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung - ein Zukunftsausblick..	35
3	Empirische Untersuchung	39
3.1	Quantitative Untersuchung der formalen Aspekte	41

3.1.1	Kategorie I: Die Aufgabenbezeichnungen	41
3.1.2	Kategorie II: Die Themen	45
3.1.3	Kategorie III: Die Teilaufgaben	55
3.1.4	Kategorie IV: Die Materialbeilagen	57
3.1.5	Kategorie V: Der situative Kontext	67
3.2	Qualitative Inhaltsanalyse	71
3.2.1	Exemplarisches Beispiel für die Themenwahl	79
3.2.2	Exemplarisches Beispiel für die Teilaufgaben	82
3.2.3	Exemplarisches Beispiel für das Inputmaterial	84
3.2.4	Exemplarisches Beispiel für die situierte Aufgabenstellung	87
4	Conclusio	89
5	Quellenverzeichnis	92
5.1	Literatur	92
5.2	Internetquellen	94
6	Anhang	96

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Die drei Rollen des Aufsatzschreibers/der Aufsatzschreiberin	15
Abb. 2: Stichworte zum Textmuster Argumentieren	18
Abb. 3: Schritte in der Entwicklung der Fähigkeit zu erörtern	21
Abb. 4: Bezeichnung der Erörterungen	42
Abb. 5: Klasseninterne Unterschiede in der Bezeichnung von Erörterungen	43
Abb. 6 Aufteilung in die Themenpools	46
Abb. 7: Prozentuelle Darstellung der Themenpools	46
Abb. 8: Anzahl der Teilaufgaben	56
Abb. 9: Vorkommen von Materialbeilagen	58
Abb. 10: Arten der Materialbeilagen bei einem Schreibinput	60
Abb. 11: Aufteilung der Aufgabenstellungen mit mehreren Schreibinputs	62
Abb. 12: Arten der Materialbeilagen bei zwei Schreibinputs	63
Abb. 13: Arten der Materialbeilagen bei drei Schreibinputs	64
Abb. 14: Umfang der Materialbeilagen bei einem Inputmaterial	65
Abb. 15: Umfang der Materialbeilagen bei zwei Inputmaterialien	66
Abb. 16: Umfang der Materialbeilagen bei drei Inputmaterialien	66
Abb. 17 Umfang der Materialbeilagen bei allen Inputmaterialien	67
Abb. 18: Der situative Kontext von Aufgabenstellungen	69
Abb. 19: Kompetenzbereich und Beschreibung der Teilkompetenzen	73
Abb. 20: Anforderungsbereiche	75
Abb. 21: Operatoren	78

Beispielverzeichnis

Bsp. 1: Aufgabenstellung Textsorte Essay	44
Bsp. 2: Aufgabenstellung Textsorte Tagebucheintrag und Brief	44
Bsp. 3: Aufgabenstellung Textsorte fiktiver argumentativer Brief	44
Bsp. 4: Aufgabenstellung Textsorte Dialog und zwei kreative Texte	45
Bsp. 5: Themenpool Gesellschaft_1	47
Bsp. 6: Themenpool Gesellschaft_2	48
Bsp. 7: Themenpool Schule und Schülerleben	49
Bsp. 8: Themenpool Medien und Technik	50
Bsp. 9: Themenpool Literatur	51
Bsp. 10: Themenpool Politik	53
Bsp. 11: Themenpool Migration	54
Bsp. 12: Teilaufgabe ohne gekennzeichnete Gliederung	55
Bsp. 13: Teilaufgabe mit gekennzeichnete Gliederung	56
Bsp. 14: Aufgabenstellung ohne Textinput	59
Bsp. 15: Materialbeilage mit literarischem Bezug	61
Bsp. 16: Nicht situierte Aufgabenstellung	67
Bsp. 17: Situierte Musteraufgabenstellung	70
Bsp. 18: Situierte Aufgabenstellung	70
Bsp. 19: Qualitative Inhaltsanalyse: Themenwahl	79
Bsp. 20: Qualitative Inhaltsanalyse: Teilaufgaben	82
Bsp. 21: Qualitative Inhaltsanalyse Materialbeilage_literarischer Textauszug	84
Bsp. 22: Qualitative Inhaltsanalyse: Materialbeilage_Zitat	85

Abkürzungsverzeichnis

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
Bifie	Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
RPVO	Reifeprüfungsverordnung
SRDP	Schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meinem Betreuer Dr. Mag. Stefan Krammer für die vorbildliche und kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit danken. Er hat mich von Anfang an bei meiner Arbeit unterstützt, immer für mich Zeit gehabt und alle meine Fragen beantwortet.

Ebenfalls möchte ich mich beim Stadtschulrat Dr. Karl Blüml bedanken, der mir das Material für die empirische Untersuchung dankenswerterweise zur Verfügung gestellt hat.

Des Weiteren gilt mein Dank meiner Familie und engen Freunden, die mich während meiner gesamten Studienzeit immer unterstützt, und mir den nötigen Rückhalt geboten haben.

1 Einleitung

Die vorliegende Arbeit setzt sich zum Ziel, Aufgabenstellungen von Erörterungen, in theoretischer und didaktischer Absicht auf empirischer Basis umfassend zu analysieren. Konkret handelt es sich dabei um Aufgabenstellungen, die bei der schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) Wiens im Schuljahr 2009/2010, also drei Jahre vor der geplanten Einführung einer standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung, gestellt wurden.

Ausgangspunkt der Arbeit ist die derzeitige Reifeprüfungsverordnung (RPVO), aus dem Jahr 1990 für die AHS in Österreich, die folgendes besagt:

Die schriftliche Klausurarbeit in Deutsch hat die Erstellung eines Textes nach freier Wahl zwischen drei verschiedenen Themen zu umfassen, wobei eines der gestellten Themen eine Problembehandlung und eines eine Textinterpretation zu sein hat. Die Arbeitszeit hat fünf Stunden zu betragen¹

Aus der RPVO ergibt sich keine Anweisung für die Konzeption der Aufgabenstellung, sondern die Verordnung besagt nur, dass die Schüler/innen vor der schriftlichen Reifeprüfung die Möglichkeit gehabt haben müssen, die zur Reifeprüfung gestellten Textsorten in einer Prüfungssituation zu üben.² Es ist dabei von der Textsorte der Problembehandlung und der Textsorte der Textinterpretation die Rede, die durch die Verordnung zu einem fixen Bestandteil jeder schriftlichen Reifeprüfung der AHS werden.

Im September 2008 wurde einer Arbeitsgruppe, die unter der wissenschaftlichen Leitung von Werner Wintersteiner vom Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik der Universität Klagenfurt steht, vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Bifie), die Aufgabe erteilt, eine neue Form der schriftlichen, standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung in Deutsch (SRDP) zu konzipieren. Die Einführung der zentralen Reifeprüfung soll 2013/14 an den AHS stattfinden, Objektivität und Transparenz sichern und eine europäische Vergleichbarkeit von Leistungen ermöglichen. Die

¹ Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Verordnung über die Reifeprüfung in den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (=RPVO) §9. BGB1. Nr. 432/90, zuletzt geändert durch BGB1. II. Nr. 211/2008 v. 18.6.2008. http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml [30.03.2011].

² Vgl. Herbert Staud: Literaturthemen im Licht zentraler Aufgabenstellungen. In: Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Hrsg. v. Peggy Fiebich und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2010 (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik 1) S. 17.

veränderten Kriterien, die durch die Einführung einer neuen zentralen schriftlichen Reifeprüfung eingeführt werden, bringen auch Veränderungen in der Formulierung der Aufgabenstellung mit sich. Es gibt bereits Musteraufgabenstellungen, die veranschaulichen, in welche Richtung sich diese entwickeln werden. Diese Tatsache wirft die Frage auf, wie die aktuellen Aufgabenstellungen von Erörterungen bei der schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch derzeit in der Praxis aussehen und inwieweit sie sich von den derzeitigen Musteraufgabenstellungen unterscheiden. Hierbei ist nochmals zu betonen, dass für diese Untersuchung lediglich Aufgabenstellungen von Reifeprüfungen der AHS untersucht worden sind.³

Um diese Forschungsfrage zu beantworten, wird zunächst im ersten Teil der Arbeit mit drei theoretisch fundierten Kapiteln begonnen. Zu Beginn wird die Textsorte der Erörterung umfassend dargestellt. Hierzu erfolgt eine didaktische Klassifizierung der Textsorte der Erörterung. Darauf folgt eine Auseinandersetzung mit der Textfunktion der Erörterung und schließlich werden die Textstruktur, die Themenentfaltung und ein historischer Abriss zur der Erörterung behandelt. In diesem Kapitel werden neben fachwissenschaftlicher Literatur auch wissenschaftliche didaktische Beiträge verwendet.

Im nächsten Kapitel, das den aktuellen Diskurs zur Textsorte der Erörterung und zur schriftlichen Reifeprüfung thematisiert, vor allem im Hinblick auf die Kompetenzorientierung, die der Schlüsselbegriff der neuen, standardisierten Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch sein wird, folgt eine stärkere Auseinandersetzung mit öffentlich rechtlicher Literatur. In diesem Kapitel bilden vor allem der Lehrplan und die derzeit verwendeten Kompetenzbegriffe die wichtigsten Quellen.

Der letzte Teil der theoretischen Abhandlung ist ein Zukunftsausblick in Richtung standardisierte, schriftliche Reifeprüfung. In diesem Kapitel geht es vor allem darum, einen Ausblick zu geben und den aktuellen Stand der Arbeiten am Projekt aufzuzeigen, wofür vor

³ Die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung ist für die Berufsbildenden Höheren Schulen erst im Schuljahr 2014/2015 vorgesehen. Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Rechtliche Grundlagen: <https://www.bifie.at/node/70> [14.12.2011].

allem das Positionspapier der Arbeitsgruppe der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch, maßgebend ist.

Den zweiten Teil und das Zentrum der Arbeit bildet eine empirische Analyse, bei der 202 Aufgabenstellungen von Erörterungen, die bei der schriftlichen Reifeprüfung 2010 in den AHS in den Bezirken Wiens gestellt wurden, untersucht werden. Stadtschulrat Karl Blüml hat dankenswerterweise die gesamten Aufgabenstellungen für diese empirische Analyse freigegeben. Sie soll Aufschluss darüber geben, wie gängige Aufgabenstellungen zu Erörterungen bei der schriftlichen Reifeprüfung in der AHS derzeit erfolgen. Der erste Teil der empirischen Untersuchung erfolgt quantitativ. Mit Hilfe von Untersuchungskategorien, die für diese Analyse konzipiert wurden, soll herausgefunden werden, welche Themen für Erörterungen gewählt werden, ob die Aufgabenstellungen gegliedert werden, ob sie mit Inputmaterial versehen werden und ob die Aufgaben situiert sind. Die Auswertung erfolgt in diesem Teil der Untersuchung mit Hilfe einer Datenbank und wird in vorliegender Arbeit mit Abbildungen und Tabellen veranschaulicht und beschrieben.

Im zweiten Teil der empirischen Untersuchung werden prototypische, exemplarische Beispiele, die sich durch die quantitative Untersuchung herauskristallisiert haben, einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, die Aufschluss darüber geben soll, welche Kompetenzen durch die Formulierung der Aufgabenstellung konkret erforderlich gemacht wurden und ob in der derzeitigen Praxis die Aufgabenstellungen mit Hilfe von Operatoren üblich ist. Hierfür wurde ein Kriterienraster auf der Grundlage der fünf Kompetenzbereiche, die wiederum aus fünfzehn Teilkompetenzen bestehen und von der Arbeitsgruppe SRDP konzipiert wurden, adaptiert. Die Aufgabenstellungen werden mit diesem Raster analysiert, um aufzuzeigen, inwieweit die Aufgabenstellungen in ihren Ausführungen die Anwendung der Teilkompetenzen dezidiert erfordern.

2 Die Erörterung

2.1 Die Textsorte aus deutschdidaktischer Perspektive

Bevor die Textsorte der Erörterung nach deutschdidaktischen Gesichtspunkten dargestellt wird, erfolgt ein Exkurs zum Begriff der Textsorte, der einleitend die Problematik der Darstellung einer Textsorte, insbesondere der Textsorte der Erörterung, erklären soll.

Der Begriff als solcher ist auf den deutschen Philosoph, Schriftsteller und Publizist Max Bense zurückzuführen und wurde mit der pragmatischen Wende der 1970er Jahre populär, die im Bereich der Textlinguistik einen Wandel hervorrief und den Handlungswert und die Kommunikationssituationen von Texten stärker in Betracht zog. Neben der literaturwissenschaftlichen Gattungs- und Genreunterscheidung begann man auch, nichtliterarische Texte nach texttypologischen Abstraktionen einzuteilen. Seit dem wurde der Begriff von verschiedensten Autoren und Autorinnen aufgegriffen, die sich vorerst um eine theoretische, später aber auch empirisch fundierte Textsortenforschung bemühten, da sich herausstellte, dass eine ausschließlich deskriptive und distinktive Herangehensweise nicht ausreichend sein würde.⁴ Mittlerweile gibt es eine Vielzahl an empirisch-induktiven Ansätzen, die aus der Analyse von konkreten Textsorten Analysekriterien ableiten und zu einzelnen Textsorten durchaus umfassende Beschreibungen bieten. Dennoch ist die Forschungslage bei vielen Textsorten noch immer sehr dünn, was auch für die Textsorte der Erörterung gilt.⁵

Die jahrelange Beschäftigung der Textsortenlinguistik mit der Thematik beweist, dass es sich bei der Nennung von einzelnen Textsorten keineswegs um konstante Begrifflichkeiten bzw. Ordnungsmuster handelt, sondern um Orientierungshilfen. Dies wird an dieser Stelle betont, da sich der Begriff der Textsorte vor allem im Bereich der Schule als Regelplan eingenistet hat. Dies erklärt auch die Notwendigkeit der Klärung des Begriffes der Textsorte. Textsortene müssen vielmehr als Sammelbecken verschiedener Merkmale gesehen werden. Dominante

⁴ Vgl. Wolf-Dieter, Krause: Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2000 (Sprache; Bd. 33). S. 11f.

⁵ Vgl. Christian Fandrych, Maria Thurmair: Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Staufenburg: Brigitte Narr GmbH 2011. S.13f.

Merkmalkategorien sind hier zum Beispiel die Klassifikation nach der Textfunktion oder nach der Textstruktur bzw. der thematischen Entfaltung von Texten.⁶

Die Erörterung ist eine gängige schulische Aufsatzform, die vor allem in der Sekundarstufe II vertreten ist und vom Schreiber/ der Schreiberin eine Reflexion über seine/ihre Position und über Probleme, die ihn/sie betreffen, verlangt. Dieses „subjektiv-reflexive Moment“ ist für die Themenwahl entscheidend, denn ohne Anpassung der Themenstellung an die Lebenswelt des Schreibers/der Schreiberin ist eine Erörterung schwer möglich. Als Themen werden unter anderem die Entscheidungsfrage, die W-Fragen, die provozierende Frage, die These und der Appell genannt. Inhaltlich geht es um die Klärung eines Sach- oder Problemzusammenhangs oder um die „Erörterung im Anschluss an eine fachspezifische Textvorlage“, aus welcher der Argumentationsansatz herausgearbeitet werden soll, um von dieser ausgehend, eine eigene Erörterung anzuschließen. Die schulische Textsorte der Erörterung beinhaltet einen „Reflexionsmonolog“, einen Dialog, den der Schreiber/die Schreiberin mit sich selbst führt und in dem Positionen und Gegenpositionen hervorgerufen, argumentativ unterstützt oder wieder dementiert werden, mit dem Ziel, einen bestimmten Standpunkt zu definieren. Die Erörterung hat neben einer kognitiven auch eine kommunikative Funktion.⁷ Neben dem subjektiven Bezug, welcher die Selbstreflexion impliziert und die Persönlichkeitsentwicklung fördern soll, wird auch der objektive Bezug zum Problem genannt. Außerdem sollen die Erörternden verschiedene Perspektiven und Schreiberrollen einnehmen oder für unterschiedliche Adressaten/Adressatinnen erörtern. Das schriftliche Erörtern findet in seiner ausgeprägten Form meist erst zum Ende der Sekundarstufe statt.⁸

Eine Erörterung wird in der Praxis auch oft als Problembehandlung, Problemerkörterung, Problembearbeitung, Problemaufsatz oder Problemarbeit bezeichnet, meint aber dasselbe, nämlich eine schriftliche, argumentative Auseinandersetzung mit einem Problem, einem Sachverhalt oder einer Fragestellung auf der Suche nach einer Lösung, bei der Meinungs- und Urteilsätze unabdingbar sind. Die Bezeichnung Problembehandlung, wie sie in der

⁶ Christian Fandrych, Maria Thurmair: Textsorten im Deutschen, a.a.O., S.15f.

⁷ Vgl. Dietrich Homberger: Lexikon Deutschunterricht: Fachwissen für Studium und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009. S.84f.

⁸ Vgl. Heinz-Jürgen Kliewer: Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006. S.121.

derzeitigen RPVO vorkommt, existiert weder im Lexikon des Deutschunterrichts noch im Lexikon der Deutschdidaktik, sondern ist wie die oben angeführten anderen Bezeichnungen ein Alternativbegriff.⁹

2.2 Die Erörterungstypen

Als Aufgaben- und Prüfungsformate des Erörterns in der Sekundarstufe II lassen sich zwei große Typen von schriftlichen Erörterungen unterscheiden, die Problemerörterung, nach Frommer die „freie“ schriftliche Erörterung, weil sie nicht an einen Text gebunden ist, und die Texterörterung.

2.2.1 Die Problemerörterung

Wie bereits der Name aufzeigt, handelt es sich hierbei um die Behandlung oder die Erörterung eines Problems, bei der der Schreiber/die Schreiberin zwischen einem vorgegebenen Thema und seinem/ihrer eigenen Vorstellung zu diesem Thema steht. Der Prozess der schriftlichen Erörterung ist somit ein ständiger Blickwechsel, ein verborgener Dialog zwischen dem/der Themensteller/in und dem/der Erörternden. Frommer spricht von vier Tätigkeiten, die bei einer Problemerörterung vollzogen werden müssen: Der Schreiber/die Schreiberin muss die Themenvorgabe, das Problem ermitteln (1), seine/ihre eigenen themenbezogenen, problembezogenen Erfahrungen einbringen (2) und schließlich in einer Form der Überprüfung (3) ein problembezogenes Urteil abgeben (4).¹⁰

Dabei unterscheidet man bei der Problemerörterung zwei Typen: Die lineare Erörterung und die dialektische Erörterung. Die Unterscheidung ergibt sich durch die unterschiedliche Bearbeitungsart des jeweiligen Themas bzw. durch die Art der Frage, die vom Thema aufgeworfen wird, die vom Schreiber/der Schreiberin eine unterschiedliche Schreiberrolle bzw. einen anderen Dialog verlangt.

⁹ Vgl. Rüdiger Gollnick, Heribert Houben, Theodor Pelster: Text- und Problemerörterung: Schriftliches Arbeiten auf der Grundlage nicht fiktionaler Texte. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1979 (Deutsch Sekundarstufe II). S. 85.

¹⁰ Vgl. Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe. Baltmannweiler: Schneider Verlag 2009 (Deutschdidaktik aktuell. Hrsg. v. Günter Lange, Werner Ziesenis, Bd. 30). S. 48-50.

Die lineare Erörterung ist die für den Schreiber/die Schreiberin einfachere Erörterung, da hierbei nicht davon ausgegangen wird, dass das Thema strittig ist. Es ist also nicht notwendig, Proargumente und Kontraargumente abzuwägen, sondern es geht lediglich um die in einer Sach- bzw. einer Ergänzungsfrage formulierte Feststellung. Der Schreiber/die Schreiberin muss hier also in eine bestimmte Schreibrolle schlüpfen, die auch eine sachbezogene und kooperative Einstellung zum Thema voraussetzt. Die Begründung des Standpunktes erfolgt durch das Aneinanderreihen von Argumenten, die, um die Spannung zu halten und um das Interesse des Lesers/der Leserin nicht zu verlieren, nach ihrer Gewichtung gesteigert werden können.¹¹

Eine dialektische Erörterung besteht aus einem Rahmendialog und einem Binnendialog und ergibt sich, wenn der Schreiber/die Schreiberin in einer schriftlichen Erörterung alle vier Tätigkeiten, die im vorigen Kapitel vorgestellt wurden, übernimmt, das heißt in die Rolle des/der Themenstellers/in, des/der Themenbehandelnden, des/der Überprüfers/in und des/der Urteilers/in schlüpft.¹² Es geht hierbei also darum, das Pro und Kontra einer Fragestellung abzuwägen, wobei die Schwierigkeit darin liegt, den eigenen Standpunkt, die Vormeinung des Schreibers/der Schreiberin zu verfremden. Bei diesem Typ der Problembehandlung handelt es sich meistens um Entscheidungsfragen, die mindestens zwei Lösungsmöglichkeiten ermöglichen und somit die eine Entscheidung, welche Meinung man vertreten will, erfordern. Bei der dialektischen Erörterung ist das Thema bzw. der formulierte Sachverhalt, die These, die Frage, das Problem grundsätzlich strittig und somit muss der Schreiber/die Schreiberin die Problemstellung selbst kritisch hinterfragen und auf der Grundlage seiner/ihrer Wertvorstellungen eine Stellungnahme abgeben. Der Schreiber/die Schreiberin sammelt also auf Grund seiner/ihrer Überzeugungen Proargumente und Kontraargumente, die er/sie gegeneinander abwägt. Es bietet sich dafür die Möglichkeit, zuerst alle Proargumente und dann alle Kontraargumente oder umgekehrt zuerst alle Kontraargumente und dann alle Proargumente zu nennen oder immer ein Proargument und ein Kontraargument gegenüberzustellen. Zusammengefasst wird bei der dialektischen Erörterung also eine These formuliert, der eine Antithese entgegengestellt wird, bevor in der Synthese versucht wird, die Gegensätze aufzuheben. Diese Variante ist

¹¹ Vgl. Alexandra Piel: Aufsätze konkret – Tipps und Schreibanleitungen vom Unfallbericht bis zum Zeitungsartikel. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2008. S.67.

¹² Vgl. Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S. 52.

anspruchsvoller als die lineare Erörterung, weil der Schreiber/die Schreiberin eine kritische subjektive Stellungnahme, basierend auf eigenen Überzeugungen und Wertvorstellungen, formulieren muss. Eine gute Struktur, die Abschnitte in logischem Bezug miteinander zu verknüpfen, ist für den Leser/die Leserin bei diesem Erörterungstyp unerlässlich, damit er/sie die Botschaft verstehen kann.¹³ Harald Frommer vergleicht die dialektische Erörterung mit einem nach innen gewendeten Dialog, wie man ihn von einer Podiumsdiskussion kennt: Es gibt einen Rahmendialog, der durch Frage und Antwort repräsentiert wird, also einen Dialog zwischen dem/der Themensteller/in und dem/der Themenbearbeiter/in und einen Binnendialog, welcher zwischen den unterschiedlichen Standpunkten, die den Weg zur Antwort säumen, geführt wird. Im Gegensatz dazu steht die Texterörterung, bei der sich das Verhältnis von Rahmen und Binnendialog umkehrt, denn hierbei wird dem Schreiber/der Schreiberin anstelle eines Themas bereits ein Text vorgegeben, was bedeutet, dass der/die Erörternde bereits einer „Rede“ gegenübersteht, die eine „Gegenrede“ erfordert.¹⁴

2.2.2 Die Texterörterung

Grundsätzlich weist die Texterörterung viele Ähnlichkeiten zur Problemerörterung auf, denn auch hier kommt es darauf an, sich mit einem Problem auseinanderzusetzen, allerdings mit dem Unterschied, dass bei der Texterörterung die Problemstellung aus einem vorgegebenen Text ermittelt werden muss. Der/die Erörternde muss die Antworten, die der Autor/die Autorin des vorgegebenen Textes auf Problemstellungen gibt, erkennen und zustimmend, eingeschränkt oder ablehnend in einem kritischen Text argumentativ Stellung beziehen. Diese Form der Erörterung unterscheidet sich zudem durch eine andere Dialogstruktur von der Problemerörterung. Wie die dialektische Erörterung könnte man diese Form der Erörterung auch als nach innen gewendeten Dialog beschreiben. Ausgangspunkt sind hier nicht nur der Text und die dazu gestellten Fragen, sondern auch der Dialog zwischen Text und Leser/in.¹⁵

¹³ Vgl. Alexandra Piel: Aufsätze konkret, a.a.O., S. 68.

¹⁴ Vgl. Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S. 85.

¹⁵ Vgl. Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S. 85.

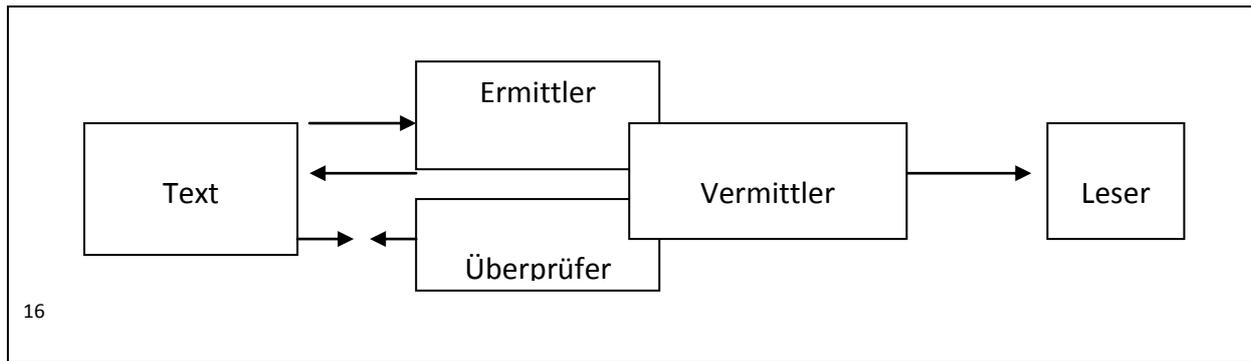


Abb. 1: Die drei Rollen des Aufsatzschreibers/der Aufsatzschreiberin

Frommer nennt bei der Texterörterung Rollen, die der Schreiber/die Schreiberin zu übernehmen hat: Ermittler/in, Überprüfer/in und Vermittler/in. Die oben angeführte Abbildung 1 zeigt, dass die Texterörterung eine Tiefenstruktur aufweist, die zwei Dialoge beinhaltet: Der eine hat eine Frage und Antwort-Struktur, um das Primärgemeinte des Textes zu ermitteln, und der andere hat eine Rede und Gegenrede-Struktur, vergleichbar mit einem Artikel, zu dem ein Leserbrief geschrieben wurde. Diese Dialoge verschwinden bei der Vermittlung an die Leser/innen. Die Aufgabe des Vermittelns, des Ermitteln und des Überprüfens vermischen sich in der Abfassung einer Texterörterung.¹⁷

Als Texte für eine Texterörterung werden vor allem Artikel und Beiträge aus Tages- oder Fachzeitschriften bevorzugt, aber auch Ausschnitte aus Reden, Interviews, Liedtexte, Merk- und Sinnsprüche, Lexikoneinträge oder Onlineartikel finden sich in der Praxis wieder.

Ein spezieller Typ der Texterörterung ist die literarische Erörterung, bei der sich die Themenstellung oder die Frage auf Literatur bezieht. Es wird den Schreiber/innen entweder ein Text vorgelegt, meist ein literarischer Kurztext oder ein Ausschnitt aus einem literarischen Werk, zu dem sie kritisch Stellung nehmen und die Problemsicht des Textes reproduzieren sollen, oder aber ein Problem, das sie im Sinne einer Problemerkörterung dialektisch oder linear erörtern sollen. In der Praxis finden sich hier häufig Themen bzw. Probleme, die sich auf literarische Werke beziehen, die gelesen oder durchgenommen wurden.¹⁸

¹⁶ Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S.97.

¹⁷ Vgl. Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik, a.a.O., S. 97.

¹⁸ Vgl. Peter Söllinger: Das Schreibatelier. Themen und Aufgabenstellungen für die Oberstufe. 1. Aufl. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1996 (hpthek Unterrichtsthemen, Bd. 6). S. 139.

2.3 Die Textfunktion von Erörterungen: Argumentieren

Wie bereits im Exkurs zur Textsortenlinguistik, der im ersten Kapitel erfolgte, ersichtlich geworden sein dürfte, ist die Funktionalität von Texten eine mögliche Klassifizierung von Textsorten und ein zentrales Unterscheidungskriterium. Hinter jeder Textsorte steckt ein Textmuster, das wie auch die Textsorte nicht als Ausführungsplan verstanden werden sollen, sondern als Orientierungshilfe, die als Teil der Methodenkompetenz anzusehen ist. Das kommunikativ-funktionale Textmuster einer Erörterung ist das Argumentieren, welches neben dem Erzählen, dem Berichten und dem Beschreiben das am häufigste gebrauchte schulische Textmuster ist.¹⁹

Vor einer genauen Analyse des Textmusters des Argumentierens folgt eine Definition, die klären soll, was ein Argument ist und worauf es beim argumentativen Schreibmuster ankommt:

Ein Argument (lat. Argumentum=Darstellung, Beweis) ist eine Aussage, die im Hinblick auf eine Behauptung begründende Funktion und Plausibilität beansprucht. Es besteht aus einer These, für die ein Geltungsanspruch erhoben wird, und aus der Begründung (evtl. mit Beispiel), mit der dieser Anspruch etabliert werden soll. Im Fall des argumentativen Textmusters geht es [...] darum, einen Standpunkt oder eine – möglicherweise strittige – Behauptung durch Berufung auf Fakten, Autoritäten oder allgemeine Normen in eine Unstrittige zu überführen.²⁰

Der/die Argumentierende, also der Schreiber/die Schreiberin, muss einen Leser/eine Leserin bzw. einen Adressaten/eine Adressatin von einer These, die subjektiven Charakter hat, aber mit objektiven Begründungen argumentiert werden soll, überzeugen. Der Aufbau von Argumentationen kann ganz unterschiedlich vollzogen werden und sowohl rationale, moralische, emotionale als auch taktische Argumentationsfiguren enthalten. Die Argumente werden im Idealfall so aneinander gekettet, dass sie einander nicht gegenseitig widersprechen, das heißt, dass nicht ein bereits vorangegangenes Argument, das akzeptiert wurde, durch ein nachfolgendes Argument wieder in Frage gestellt werden soll. Die Erörterung wird zum argumentierenden Schreibmuster gezählt, enthält aber auch

¹⁹ Vgl. Martin Fix: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh. S. 87,93.

²⁰ Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S. 102.

berichtende und beschreibende Anteile und ist somit eine Mischform, was ihre Klassifizierung zunehmend erschwert. Dies hat dazu geführt, dass sich in der Schule die strikten Muster der bereits erklärten linearen und dialektischen Erörterung herausgebildet haben.²¹

Das gängige schulische Schema von These, Antithese und Synthese, das sich über die Jahre festgesetzt hat, und die häufige Begrenzung der Inhalte auf allgemeine Probleme und Wertfragen werden in der Didaktik immer wieder kritisiert. Noch einmal ist an dieser Stelle zu betonen, dass Textmuster lediglich als Orientierung dienen, nicht aber dauerhaft verfolgt werden sollen. Auch Martin Fix sieht Schemata als Hilfe für die Textproduktion als Muster, die helfen sollen, eine Schreibaufgabe transparenter zu machen, warnt aber davor, sie als System zu verstehen.²² Martin Fix hat in einer Tabelle Stichworte zu den Textmustern Berichten, Erzählen, Beschreiben und Argumentieren gesammelt, die die Eigenheiten der Textmuster hervorheben. Die unten angeführte Abbildung zeigt seine Überlegungen zum Textmuster des Argumentierens²³:

<i>Schreibziel</i>	Ein Problem, ein Sachverhalt wird beleuchtet, um auch eine eigene Stellungnahme dazu zu begründen und ggf. den Leser von einer These zu überzeugen.
<i>Modalität der Themenentfaltung</i>	Problem- bzw. objektbezogen, sehr stark adressatenorientiert, ggf. persuasiv, argumentativ, mit deskriptiven Anteilen
<i>Beispiele für schulische Textsorten</i>	Lineare Erörterung Kontroverse Erörterung Texterörterung
<i>Verwandte Textsorte</i>	Kommentar Leserbrief Rezension Interpretation Streitgespräch
<i>Textstruktur</i>	Einleitung zum Sachverhalt und zur Problemfrage, Darstellung verschiedener Standpunkte und Argumente, Begründung der eigenen Position
<i>Schreibplan, inhaltliche Vorbereitung: Organisation des Wissens</i>	Thema und Problem präzise klären, Stoffsammlung und Informationsrecherche, Entscheidungen für einlinige oder kontroverse Argumentation, Argumente anordnen, Belege und Beispiele suchen

²¹ Vgl. Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S.102f.

²² Vgl. Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften 2003. (Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik; Bd. 890) S. 219-223.

²³ Vgl. Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S.106ff.

<i>Realisierung:</i> <i>Häufige sprachliche Mittel</i>	Präsens vorherrschende Zeitform; Orientierung der Einleitung an der Themafrage, plausible Argumentation durch leseorientierte Anordnung von Belegen und Beispielen, wichtigste Argumente am Schluss; Wecken der Aufmerksamkeit durch dialogische Struktur, Vorwegnahme von Gegenargumenten usw.; am Ende Zusammenfassung ²⁴
---	---

Abb. 2: Stichworte zum Textmuster Argumentieren

Abbildung 2 soll zeigen, wie genau Schreibaufgaben definiert sein müssen, um transparent zu machen, welches Schreibziel verfolgt werden soll, wie sich das Thema entfalten soll, welche Textstruktur gewählt werden soll, wie die schriftliche Handlung vorgenommen werden soll und welche sprachlichen Mittel am besten eingesetzt werden sollen. Vor allem in Leistungssituationen ist eine gut durchdachte Aufgabenstellung, die nicht die Übernahme eines Musters erfordert, sondern transparent macht, wie eine Argumentation an den Schreibanlass angepasst werden soll, notwendig. Dem Schreiber/der Schreiberin muss das Schreibziel klar sein. Hilfreich ist es auch, einen situativen Kontext zu schaffen, das heißt, einen Adressaten/eine Adressatin und ein Problem bzw. einen Sachverhalt anzuführen, mit dem sich der Schreiber/die Schreiberin identifizieren kann. Die schulischen Textsorten, die dem argumentativen Textmuster zugeordnet werden, sind die unter Kapitel 2.1.1. angeführten Erörterungstypen. Zu beachten ist deshalb auch, dass demjenigen/derjenigen, dem/der die Aufgabe gestellt wird, klar gemacht wird, ob eine lineare oder eine dialektische Erörterung zu verfassen ist. Der Oberbegriff „Problembehandlung“, wie er in der derzeitigen RPVO zu finden ist, definiert zu ungenau, was von den Schreibern/den Schreiberinnen erwartet wird. Die Textstruktur ergibt sich ebenfalls aus den Anforderungen der Aufgabenstellung bzw. der Teilaufgaben, also daraus, wie stark eine Aufgabenstellung den Schreiber/die Schreiberin lenkt. Davon hängt auch ab, inwieweit der Schreiber/die Schreiberin selbst für den Schreibplan verantwortlich ist. Ebenfalls entscheidend sind die Textkompetenz, die Argumentationskompetenz und die Schreibkompetenz des Schreibers/der Schreiberin, der/die eine, für den Leser/die Leserin logische Struktur in den Text bringen und mit möglichst vielen Beispielen und Argumenten die Aufmerksamkeit des Lesers/der Leserin aufrecht erhalten soll.²⁵

²⁴ Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S.106ff.

²⁵ Vgl. Martin, Fix: Texte schreiben, a.a.O., S. 106ff.

2.4 Textstruktur von Erörterungen: Argumentative Themenentfaltung

Auch durch das Thema eines Textes bzw. durch die thematische Entfaltung ist eine Klassifizierung von Texten möglich. Jeder Text ist strukturiert und greift auf Grundformen der thematischen Entfaltung, auf Ordnungsschemata zurück. Als die vier wichtigsten Grundformen der thematischen Entfaltung nennt Klaus Brinker die deskriptive Themenentfaltung, die narrative Themenentfaltung, die explikative und die argumentative Themenentfaltung, welchen sich Textsorten zuordnen lassen.²⁶

Das Wort Thema bezieht sich bei Texten nicht nur auf den Gegenstand, über den es zu kommunizieren gilt, sondern umfasst auch den Leitgedanken eines Textes. Die Themenanalyse orientiert sich am Wiederaufnahmeprinzip des Themas und an der Themenhierarchie.²⁷

Durch die vorangegangenen Kapitel müsste klar geworden sein, dass die Erörterung eine sprachliche Untersuchung eines Sachverhaltes ist, die aber nicht mit einer Antwort abgetan ist, sondern den gedanklichen Weg, der vom Auftreten der Frage bis zur Lösung gegangen wurde und für den es mehrere Möglichkeiten gibt, beinhaltet. Mit der Themenentfaltung meint Klaus Brinker also die „gedankliche Ausführung“ eines Themas, die bei einer Erörterung auf verschiedene Arten passieren kann. Wie ein Thema gedanklich ausgeführt, also thematisch entfaltet wird, hängt von der Aufgabenstellung ab. Wird verlangt, einen Sachverhalt zu klären, was durch eine genaue Betrachtung erfolgen kann, dann spricht man von einer deskriptiven Themenentfaltung, da lediglich die Beschreibung des Sachverhalts zur Klärung ausreichend ist. Stellt eine Situation die Aufgabe dar, in der man durch belehrendes Erzählen zu einer Antwort kommen kann, wie es beispielsweise bei Schriftstellern der Fall ist, die moralisch zu einem Problem Stellung nehmen und so eine Fabel entstehen lassen, spricht man von einer narrativen Themenentfaltung. Ist man aber durch eine Aufgabe damit konfrontiert Gründe für eine bestimmte Antwort geben zu müssen, dann handelt es sich um

²⁶ Vgl. Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S. 79.

²⁷ Vgl. Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffen und Methoden. 7. Aufl. (bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH 2010 (Grundlagen der Germanistik Bd. 29). S. 49f.

eine argumentative Themenentfaltung, die im Regelfall auch bei der schulischen Textsorte der Erörterung erforderlich ist.²⁸

Klaus Brinker orientiert sich bei der Darstellung der argumentativen Themenentfaltung an dem Werk „The Uses of Arguments“, das vom englischen Philosophen und Argumentationstheoretiker Stephen Edelson Toulmin verfasst wurde. Die Grundlage von argumentativen Texten bilden die These, die das Textthema präsentiert, und die Argumente dafür oder dagegen. Wichtig ist die Stützung der These durch wiederholend ausgeführte Argumente.²⁹

2.5 Die Entwicklung der erörternden Fähigkeit

Nach den theoretischen Ausführungen zur Charakterisierung der Textsorte der Erörterung soll in diesem Kapitel die Entwicklung der erörternden Fähigkeit erläutert werden, um sichtbar zu machen, von welchen erörternden Fähigkeiten bei Maturanten/Maturantinnen, die die schriftliche Reifeprüfung ablegen, auszugehen ist.

Die erörternde Fähigkeit und somit die Fähigkeit des Argumentierens entwickelt sich aus dem moralischen Bewusstsein und der wachsenden Urteilsfähigkeit, ist mit der „Reifung des Individuums“ verbunden.³⁰

Baurmann und Ludwig haben in Ihren Überlegungen zu einem Curriculum des argumentierenden Schreibens im Unterricht ein Schema angeführt, das die Schritte in der Entwicklung der Fähigkeit zu erörtern darstellen sollen. Es handelt sich hierbei nicht um Stufen, die abgeschlossen werden, sondern um Stufen, die die Grundlagen für die nächsten sind, wo Neues mit bereits Vorhandenem verknüpft und weiterentwickelt wird, sodass bis zum Erwachsenenalter ein breites Repertoire an Möglichkeiten zur Verfügung steht³¹:

²⁸ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder ein Problem schreibend erörtern? In: Praxis Deutsch 99/1990. S. 19f.

²⁹ Vgl. Klaus Brinker: Linguistische Textanalyse, a.a.O., S. 69-75.

³⁰ Vgl. Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S. 64.

³¹ Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder: ein Problem schreibend erörtern, a.a.O., S.21.

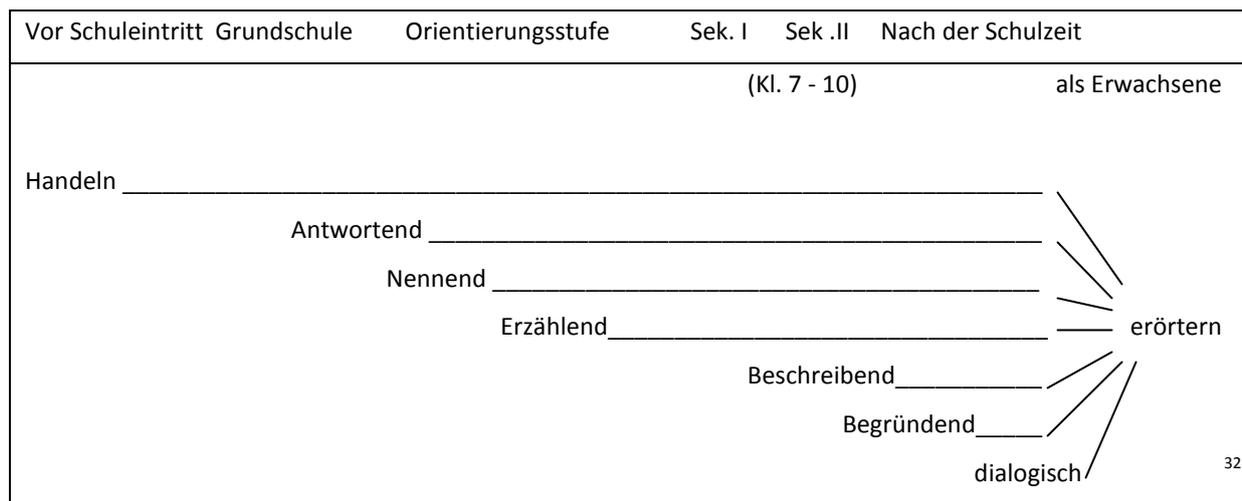


Abb. 3: Schritte in der Entwicklung der Fähigkeit zu erörtern

Die Abbildung zeigt die Schritte in der Entwicklung der Fähigkeit zu erörtern. Man sieht, dass sich Frühformen der Erörterung schon im Kleinkindalter finden, zum Beispiel in der Untersuchung eines Sachverhaltes. Mit dem Erwerb der Sprache werden solche Untersuchungen auch sprachlich in Form von Antworten oder Aussagen begründet. In der Grundschule beginnen bereits bewusste Auseinandersetzungen mit Fragen, die aber noch intuitiv beantwortet werden. Die nächste Stufe ist die Begründung der Antwort, die Erläuterung. Nach der Grundschule beginnen die Schüler/innen eine Frage in Form einer Erzählung zu erörtern, wie bei der narrativ-exemplifizierenden Themenentfaltung erklärt wurde. Der Wechsel von der Erzählung zur Beschreibung vollzieht sich am Ende der Orientierungsstufe und verlangt vom Schreiber/von der Schreiberin, inhaltliche und sprachliche Strukturen im Text zu ordnen. (deskriptiv-aufzeigende Themenentfaltung).

Im nächsten Schritt kommt dazu, dass nach dem Proschema und Kontraschema aus Gründen Aussagen abgeleitet werden (argumentativ-ableitende Themenentfaltung). Baurmann und Ludwig sehen die Schemaanwendung als „Krücke“ für eine „Übergangszeit“. Ziel ist die „dialogische Themenentfaltung“, bei der die Schreiber/innen abhängig von Inhalt, Leser/in und ihrer eigenen Einstellung argumentieren, ihre Texte strukturieren und formulieren. In dieser Form der Erörterung geht der Schreiber/die Schreiberin auf den Leser/die Leserin ein und mischt die verschiedenen Möglichkeiten des Erörterns: Beschreiben, Erzählen, Begründen.³³

³² Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder: ein Problem schreibend erörtern, a.a.O., S.22.

³³ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder: ein Problem schreibend erörtern, a.a.O., S.21-24.

Für die Erörterung spielen außerdem die Perspektiven eine wichtige Rolle, die sich auch mit der Reifung des Individuums und dessen moralischem Bewusstsein entwickeln:

Auf die „Ich-Perspektive“ des Kindes, folgt die „Wir-Perspektive“ des Spätkindes und des Jugendlichen, und beides verbindet sich beim moralisch bewussten Erwachsenen zur „Ich+Wir-Perspektive.“³⁴

Erst durch die Fähigkeit, Dinge aus der Sicht einer dritten Person sehen zu können, ist es möglich, vom Argumentieren zum Erörtern überzugehen, dennoch ist es notwendig die argumentierenden Fähigkeiten auch vorher schon in der Schule zu üben.

Es ist also bei der schriftlichen Reifeprüfung theoretisch davon auszugehen, dass alle Kandidaten/Kandidatinnen die argumentative, dialogische Themenentfaltung beherrschen und somit auch die Übernahme der Perspektive, Dinge aus der dritten Person sehen zu können. Diese Erkenntnis ist vor allem im Hinblick auf die situative Einbettung von Aufgabenstellungen interessant, die in der zukünftigen standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung ein ganz zentrales Thema sein soll. Baurmann und Ludwig stellen am Ende ihres Beitrags allerdings in Frage, ob die dialogische Art der Themenentfaltung bis zur Reifeprüfung erreicht werden kann.³⁵

2.6 Historische Dimension zur Textsorte der Erörterung

Die Erörterung zählt zu den ältesten Aufsatzformen überhaupt und ihre Geschichte beginnt bereits in den rhetorischen Vorübungen der griechischen und römischen Antike, mit welchen die Schüler/innen auf den Rhetorikunterricht vorbereitet wurden. Die Römer nannten die Erörterung „Positio“, die Griechen „Thesis“, in welcher ein strittiges, allgemeines Problem argumentativ behandelt wurde. Es geht dabei nicht um einen konkreten Fall, sondern um etwas, das allgemein gilt, das heißt, es stellte sich nicht die Frage, ob Paul auf seine kleine Schwester aufpassen soll, sondern ob es generell gut ist, wenn ältere Geschwister auf ihre jüngeren Geschwister aufpassen sollen, genau wie es bei den Themen im heutigen Schulunterricht der Fall ist.³⁶

³⁴ Harald Frommer: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns, a.a.O., S. 68.

³⁵ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder: ein Problem schreibend erörtern, a.a.O., S.24.

³⁶ Vgl. Otto Ludwig: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter 1988. S. 6, 18f.

Auch die klassische Form hat die untersuchende Erörterung bereits in der Spätantike bekommen: In der Einleitung (Exordium) sollten das Problem und die Lösung mit einer These dargestellt werden, darauf folgte die „Confutatio“, in welcher die Beweise für die Richtigkeit der These genannt werden sollten. In der „Refutatio“ sollten die Beweise gegen die These vorgebracht werden, bevor mit der „Conclusio“ der Schluss gebildet wurde.³⁷

Für die Aufklärer des 18. Jahrhunderts war die Form bzw. die Gliederung der Erörterung von wesentlicher Bedeutung, da der Leser/die Leserin bzw. der Schreiber/die Schreiberin so ihre Gedanken ordnen konnten. Ende des 19. Jahrhunderts wurden die Aufsätze, unter anderem die Erörterung, allerdings „entrhetorisiert“, und so wurde auch ihr Zweck auf die beweisende Untersuchung eines Sachverhaltes reduziert und die Erörterung wurde zunehmend als Abhandlung bezeichnet, deren Form sich aber immer noch aus der Rede der Antike ableiten lässt. Generell ist zu sagen, dass es für die „Erörterung“ im Laufe ihrer Geschichte die verschiedensten Bezeichnungen gegeben hat: „Abhandlung“, „Betrachtung“, „Problemaufsatz“, „Besinnungsaufsatz“ usw. Sie wurde zu einer vorrangig schriftlichen Textform, die in kurzer Zeit zu einer der wichtigsten Aufsatzformen in der Sekundarstufe II wurde, weil man überzeugt war, dass sie für die Geistesausbildung der Schüler/innen gut sei.³⁸

Im Zuge dieses Umwandlungsprozesses ging die Leser/innenorientierung allmählich verloren und im Aufsatzunterricht bildeten sich zwei Richtungen heraus: Objektive Aufsatzformen (Erzählung, Beschreibung, Abhandlung), bei denen es um die objektive Beschreibung eines Sachverhaltes geht, und subjektive Aufsatzformen (Schilderung, Betrachtung), die auch die Empfindungen und Gedanken, welche der zu beschreibende Sachverhalt in dem Schreiber/der Schreiberin hervorruft, mit einbeziehen. Der Subjektbezug wird auch in den Aufsatzformen, die eine Reproduktion von Stoffen der Literatur erlauben, aufgenommen, indem in Erörterungen von Problemen, die ein literarischer Text aufgeworfen hat, die gedankliche Auseinandersetzung mit den Aussagen des Textes gefordert wurde.³⁹

³⁷ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung-oder: ein Problem schreibend erörtern?, a.a.O. S.16.

³⁸ Vgl. Otto Ludwig: Der Schulaufsatz, a.a.O., S.91, 131, 177ff.

³⁹ Vgl. Otto Ludwig: Der Schulaufsatz, a.a.O., S. 213, 248.

Im Dritten Reich wurde die Aufgabe des Aufsatzunterrichts primär auf die Funktion der richtigen Überzeugung beschränkt. Neben dem sachbetonten Sachbericht und der gefühlsbetonten Schilderung findet sich die verstandesbetonte Betrachtung bzw. der Besinnungsaufsatz, der anstelle der argumentativen Aufsatzform der Erörterung eingesetzt wurde und vor allem zur Charakterbildung dienen sollte.⁴⁰

Der Besinnungsaufsatz [...] darf kein Bekenntnisaufsatz sein, der den Schüler zwingt, sein Inneres bloßzustellen, sondern setzt – wie auch die alte Abhandlung – die Fähigkeit verstandesklarer Stoffgliederung voraus, gewinnt jedoch seine jugendgemäße Form durch den im jungen Menschen geweckten Willen zur persönlichen Entscheidung.⁴¹

Es ging also nicht länger um Sachfragen, sondern um Wertfragen, auch eine Tatsache, die sich zum Teil bis heute gehalten hat.

Die Anfänge der Aufsatzdidaktik gehen auf die 50er Jahre zurück. Die Bezeichnung des „sprachgestaltenden Aufsatzes“ wurde von Heinrich Geffert eingeführt. Der „sprachgestaltende Aufsatz“ soll laut Geffert den „Gestaltungswillen des Schülers/der Schülerin wachrufen, seinen Sinn für die einzelnen Darstellungsformen wecken und seinen Wortschatz erweitern und gliedern“. Stil- und Darstellungsformen standen im Zentrum des „sprachgestaltenden Aufsatzes“, außerdem beschränkte man sich auf vier oder sechs Aufsatzformen. Die einen konzentrierten sich auf den Ausdruck des schreibenden Subjekts (Erzählung, Schilderung, Betrachtung bzw. Besinnungsaufsatz), die anderen waren objektivbezogen und orientierten sich vornehmlich an der darzustellenden Sache (Bericht, Beschreibung, Abhandlung bzw. Erörterung).⁴² Die argumentierenden Aufsatzformen (Betrachtung, Erörterung, Abhandlung und Besinnungsaufsatz) wurden im „sprachgestaltendem Ansatz“ differenziert. Die Einhaltung von Formen des argumentierenden Schreibens spielte die dominante Rolle, wobei die rhetorisch-persuasiven Momente außer Acht gelassen wurden, während die epistemisch-heuristische Untersuchung einer zweifelhaften Angelegenheit eher nebensächlich war.⁴³

⁴⁰ Vgl. Otto Ludwig: Der Schulaufsatz, a.a.O., S. 388, 391.

⁴¹ Otto Ludwig: Der Schulaufsatz, a.a.O., S.391.

⁴² Otto Ludwig: Der Schulaufsatz, a.a.O., S. 436, 440.

⁴³ Vgl. Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, a.a.O., S.202f., 207.

In den 70er Jahren tauchten zwei neue Richtungen auf, die die Realitätsferne des sprachgestaltenden Aufsatzunterrichtes kritisierten. Der heuristische Ansatz sieht den Aufsatz bzw. das argumentierende Schreiben als notwendige Möglichkeit für Schüler/innen, um unter anderen lernen zu können, sich mit der Realität bewusst auseinanderzusetzen, ihre Kommunikationspartner zu berücksichtigen und Formen der Darstellung zu nutzen.

Der kommunikative Ansatz hingegen sieht Schreiben als menschliche Kommunikationsform und bezieht somit die Absichten einer Kommunikation, wie das Informieren, das Erläutern oder das Fragen, mit ein. Das Hauptanliegen liegt hier darin, dass Schüler/innen so schreiben lernen, dass sie konkrete Kommunikationspartner von einem Anliegen überzeugen können. Die argumentierende Kompetenz als solche wird nicht vermittelt.⁴⁴

In den frühen 80er Jahren entwickelten sich in den USA und in Europa Ideen, die die kognitiven Prozesse beim Schreiben untersuchten. Es wurde wichtig, den Schüler/innen Kompetenzen zu vermitteln, nicht ihnen Muster vorzugeben, mit denen sie Schreibaufgaben lösen können. Methodenwissen und die Fähigkeit, Schreiben als „epistemisch-heuristisches Mittel der Wissensgenerierung und -strukturierung einzusetzen“ wurde wichtig.⁴⁵

Vor allem für das argumentierende Schreiben war diese Orientierung von besonderer Bedeutung, weil sie die Funktion des Schreibers/der Schreiberin als eines/einer Lernenden sieht, der/die sich durch die zunehmenden Erweiterungen und Differenzierungen seiner/ihrer Kompetenzen in einem immerwährenden Prozess befindet. Diese Annahme brachte auch für die Didaktik und das Curriculum Veränderungen mit sich, da nicht mehr das fertige Textprodukt, sondern die Entwicklung des Textes wichtig wurde. Außerdem wurde zeitgleich überlegt, wie man das schreibende Individuum besser berücksichtigen könnte, und es entwickelte sich die Konzeption des personal-kreativen Schreibens, die die Förderung der Ich-Identität und die Kreativität fördern sollte. Für das argumentierende Schreiben bedeutete dies, dass die Fragestellungen nicht von formalen Schemata geprägt sein durften, sondern konvergentes Denken erzwingen und kreative Problemlösungen fordern mussten. Hier ist die eigene Werteinstellung des Schreibers/der Schreiberin gefragt, welche durch

⁴⁴ Vgl. Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, a.a.O., S.209-212.

⁴⁵ Vgl. Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, a.a.O., S. 214-217.

gezieltes Argumentieren ausgedrückt wird und somit auch ein Schritt weg von formalen Schemata ist, hin zum argumentierenden Schreiben.⁴⁶

Joachim Fritzsche hat in der Mitte der 90er Jahre die Position des argumentierenden Schreibens in der Deutschdidaktik folgend beschrieben:

Das schriftliche Argumentieren dient der Klärung von Meinungen, die wir über Sachverhalte, über Probleme, vor allem über strittige Fragen haben. Darüber hinaus, dient das Argumentieren natürlich auch dem Überzeugen des Partners, dem wir die Argumente vorbringen.⁴⁷

Bei Fritzsche steht das argumentierende Schreiben ganz klar an erster Stelle und die Aufsatzarten sowie deren didaktische Funktionen kommen erst danach. Für ihn sind argumentierende Texte ein Mittel der Reflexion und Kommunikation. Mit dem beginnenden 2. Jahrtausend veränderten sich auch die Diskurse zur Erörterung, die bis heute unsere Bildungspolitik beschäftigen.

2.7 Gegenwärtige Positionen zur Erörterung

Otto Ludwig und Jürgen Baurmann haben sich mit der derzeitigen Stellung von Erörterungen im schulischen Unterricht beschäftigt und sich in einer Neubestimmung der Textsorte versucht. Dafür haben sie die Textsorte der Erörterung, wie sie derzeit in der schulischen Praxis existiert, definiert:

Als Themen der Erörterung sind heute die Diskussion von Sachfragen und Wertfragen zu nennen. Ebenso ist zu sagen, dass Erörterungen den Zweck verfolgen, die Leser/innen über die Lösung eines Problem in Kenntnis zu setzen und am besten auch von dieser zu überzeugen. Dies setzt voraus, dass es sich um Probleme bzw. Themen handelt, die es den Schüler/innen auch ermöglichen, diese zu lösen oder zumindest einen Lösungsvorschlag zu geben, was wiederum dadurch erleichtert wird, wenn Themen gewählt werden, die im Erfahrungsbereich der Schüler/innen angesiedelt sind. Die Lösung der Probleme erfolgt heute meist nach dem Schema, welches dem Textmuster des argumentierenden Schreibens

⁴⁶ Vgl. Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, a.a.O., S. 214-217.

⁴⁷ Iris Winkler: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht, a.a.O., 217.

zu Grunde liegt, wenn man heute auch der Annahme ist, dass dies nicht die einzige Form ist, mit der ein Problem bzw. ein Thema erörtert werden kann.⁴⁸

Derzeit ist die Erörterung in der AHS, wie es bereits in der Vergangenheit der Fall war, ein fixer Bestandteil des Deutschunterrichts und der schriftlichen Reifeprüfung, da die derzeit geltende RPVO vorschreibt, dass drei verschiedene Themen gestellt werden müssen, von denen mindestens eines eine „Problembehandlung“ zu sein hat.

Die Prüfer/innen sind derzeit die Lehrer/innen selbst, die in der letzten Schulstufe das Fach unterrichten. Sie müssen die Themenvorschläge beim zuständigen Landesschulinspektor einreichen, um sie begutachten zu lassen, danach werden sie zurückgegeben und bis zur schriftlichen Reifeprüfung ungeöffnet verwahrt.⁴⁹

Wie bereits in der Einleitung angekündigt, geht es in diesem Kapitel verstärkt um die Darlegung der derzeitigen Position der Erörterung, die mit Hilfe des derzeitigen Lehrplans und anderer öffentlicher Literatur dargestellt werden soll.

Nach den Ergebnissen der ersten PISA-Studie 2001 hat ein Paradigmenwechsel der rezeptionstheoretischen Wende in moderner Form begonnen, der die Ausrichtungen des Deutschunterrichts lernzielorientiert und kompetenzorientiert gestaltet hat. Bildungsstandards und neue Lehrpläne, die sich verstärkt an Kompetenzen orientieren, waren die Folge, unverändert aber blieb die RPVO, die vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport im Juni 1990 für die AHS beschlossen wurde. Derzeit gibt es in der didaktischen Diskussion und so auch für die Deutschdidaktik keinen einheitlichen Kompetenzbegriff. Ein weitverbreiteter Kompetenzbegriff wurde die Definition von Franz E. Weinert:

Die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Die Erörterung- oder: ein Problem schreibend erörtern, a.a.O., S.18f.

⁴⁹ Vgl. Staud, Herbert: Literaturthemen im Lichte zentraler Aufgabenstellungen, a.a.O., S.15-18.

⁵⁰ Franz E. Weinert: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim: Basel 2001. S. 17-31, 27f.

Auch der Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II der AHS stützt sich auf diesen Kompetenzbegriff, der aufzeigt, dass man Kompetenzen nicht beobachten oder empirisch gewinnen kann, sondern nur aus dem Erfolg von Handlungen in Form von Produkten erschließen kann. In der Schule spricht man von Kompetenzen in einem weiteren Sinn für die Unterrichtspraxis und von Kompetenzen im engeren Sinn für die Leistungsüberprüfung. Im aktuellen Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II der AHS sind die Bildungs- und Lehraufgaben unter den jeweiligen Kompetenzbegriff gereiht. Die einzelnen Teilbereiche sind: Mündliche Kompetenz, schriftliche Kompetenz, Textkompetenz, literarische Bildung, mediale Bildung und Sprachreflexion. Im Folgenden werden die Kompetenzbereiche genauer betrachtet, die für das Schreiben von Erörterungen wichtig sind.⁵¹

2.7.1 Schriftliche Kompetenz

Die Schlüsselkompetenz von Schreibaufgaben ist die schriftliche Kompetenz. Der neue Lehrplan der AHS-Oberstufe sieht die schriftliche Kompetenz als „wesentlichen Faktor für die Persönlichkeitsbildung [...] und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, Schreiben als Instrument des Lernens und mit Schreiben für andere [...]. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in all seinen Phasen zu übernehmen [...]. Schreibsicherheit ist anzustreben.“⁵²

Martin Fix hat die Schreibkompetenz definiert und ist zu dem Schluss gekommen, dass Schreibkompetenz befähigt, pragmatisches Wissen, inhaltliches Sach- und Weltwissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Endprodukt den selbst- oder fremdbestimmten Anforderungen entspricht. Dies setzt voraus, dass der Schreiber/die Schreiberin in der Lage ist, sich ein konkretes Schreibziel zu setzen, und dieses je nach Adressat/in und Situation auch umsetzen kann. Dazu zählt auch, dass der Textaufbau und die verwendeten sprachlichen Mittel adressaten/adressatinnen- und situationsangemessen eingesetzt werden, wofür Fix den Begriff der Zielsetzungskompetenz einführt. Weitere Teilkompetenzen, die von Martin Fix als Integrationsbestandteile der

⁵¹ Vgl. Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [28.03.2011].

⁵² Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [20.04.2011].

Schreibkompetenz definiert wurden, sind die inhaltliche Kompetenz, die sich auf das Vorwissen bzw. das Sach- und Weltwissen des Schreibers/der Schreiberin, auf Semantik usw. bezieht, außerdem die Strukturierungskompetenz, um Textmuster realisieren zu können, und die Formulierungskompetenz, die die korrekte Anwendung von Syntax, Lexik und Überarbeitung meint. Martin Fix wollte mit dieser Definition zeigen, dass isolierte Textsortennormen nicht ausschließlich über die Qualität des Texts entscheiden können.⁵³

2.7.2 Textkompetenz

Der neue Lehrplan der AHS Oberstufe meint mit Textkompetenz die „Interaktion zwischen den Sinnangeboten des Textes und dem Weltwissen und Textwissen der Leserinnen und Leser. Dabei ist eine aktive Auseinandersetzung mit Texten – sowohl emotional als auch argumentativ – zu ermöglichen. Der kognitivanalytische Zugang zu Texten soll die Einsicht in die textkonstituierenden Mittel und in die Entstehungsbedingungen von Texten ermöglichen und so die Funktion der Sprache und andere semiotischer Systeme als Vermittlerin von Wirklichkeiten offen legen[...]. Auf dieser Basis soll die Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten von Texten erkannt und genützt werden. Die Ausbildung dieser Fähigkeit ist für alle Arten von Texten anzustreben, wobei künstlerisch-literarischen Texten eine besondere Bedeutung zukommt.“⁵⁴

Ganz ähnlich definiert Dr. Paul R. Portmann-Tselikas den Begriff:

*Textkompetenz ermöglicht es, Texte selbstständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen.*⁵⁵

Er versteht unter Textkompetenz also zunächst die Fähigkeit, mit Texten rezeptiv und produktiv umzugehen. Durch die eigenständige, selbstständige Arbeit mit konkreten Texten

⁵³ Vgl. Martin Fix: Texte schreiben, a.a.O., S. 33.

⁵⁴ Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [20.04.2011].

⁵⁵ Paul R. Portmann-Tselikas: Was ist Textkompetenz? Zürich, 25.10.2005:
<http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> S. 1f.
[03.08.2011].

wird neues Wissen erlangt. Durch den Einsatz von Texten kommt es zu einer tiefen und kontrollierten Verarbeitung, bei der Einzelemente miteinander und mit einem Gesamtkontext verknüpft werden müssen. Zudem müssen die einzelnen Elemente durch den Gesamtkontext überprüft und angepasst werden. Wie auch bei der Definition im Lehrplan impliziert die Textkompetenz die Lesekompetenz.⁵⁶

Die thematische Orientierung der Texte gibt das Maß für die geforderte Textkompetenz vor. Nur der gelesene verstandene Text kann seine Funktion erfüllen. Für die schriftliche Reifeprüfung in Deutsch werden vor allem schriftliche Texte wie Zeitungen, Trivialliteratur, Boulevardmedien usw. verwendet und Sachtexte, in denen es darum geht, die Welt in Sprache zu fassen und nachvollziehbar auszudrücken. Auch Texte mit literarischem Bezug werden für Erörterungen herangezogen.⁵⁷

Zu unterscheiden ist hier, dass das Verstehen von Texten mit literarischem Bezug, Kurztexten, Gedichten, Auszüge aus Theaterstücken usw., sehr viel mehr Interpretationskompetenz braucht und das Textverständnis auch ungleicherweise beobachtbar und abprüfbar ist. Bei Erörterungen steht eigentlich die Argumentationsleistung im Mittelpunkt. Wenn Ausgangstexte für die argumentative Schreibaufgabe aber literarischer Art sind, handelt es sich zusätzlich um Interpretationen, wodurch unklar wird, welche Teilkompetenzen mit der Aufgabenstellung gemessen werden sollen.⁵⁸

2.7.3 Mediale Bildung und Sprachreflexion

Diese beiden Kompetenzbereiche sind für die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Textsorte der Erörterung im Hinblick auf die beigelegten Materialien zu einer Aufgabenstellung interessant, da es sich beim Inputmaterial in sehr vielen Fällen um Zeitungsartikel oder andere Schriftstücke aus dem Bereich der Medien handelt. Der Lehrplan

⁵⁶ Vgl. Paul. R Portmann-Tselikas.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Textkompetenz. Neue Perspektive für das Lernen und Lehren. Hrsg. v. Paul R. Portmann-Tselikas u. Sabine Schmölzer-Eibinger. Wien: Studienverlag 2002. S. 14-16, 23.

⁵⁷ Vgl. Paul. R Portmann-Tselikas, Sabine Schmölzer-Eibinger: Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (Heft 39). München: Klett Verlag 2008. S. 6f.

⁵⁸ Vgl. Juliane Köster: Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich der „Erschließung literarischer Texte“. In: Literatur im Abitur- Reifeprüfung mit Kompetenz? Hrsg. v. Peggy Fiebich u. Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2010 (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik Bd. 1). S. 145.

der AHS meint mit medialer Bildung „die Beschäftigung mit allen Arten von Medien, vor allem unter dem Gesichtspunkt der sprachlichen Bildung. Dabei ist [...] auch die Rolle der Printmedien im medialen Gesamtkontext zu beleuchten und die Mediennutzungskompetenz zu vermitteln, dh. die Fähigkeit, sich der Medien zielgerichtet und funktional zu bedienen, wie auch die Medienkulturkompetenz, also die Fähigkeit, sich in einer Medientechnologie stark geprägten Kultur zu orientieren.“⁵⁹

Die Sprachreflexion ist im Hinblick auf die Themen interessant, denn der Lehrplan der AHS meint mit Sprachreflexion „das Nachdenken über den Bau, die Funktionsweise und die Verwendungsbedingungen von Sprache in synchroner und diachroner Hinsicht. [...] Sie soll den schriftlichen und mündlichen Texterstellungsprozess und die Textkompetenz [...] fördern und zur kritischen Analyse von sprachlichen Erscheinungen befähigen. Auszugehen ist von Themen aus der Realität der Schülerinnen und Schüler. [...] Sprachreflexion ist auch als Basis für die Textinterpretation zu verstehen und als solche Bestandteil literarischer Bildung.“⁶⁰

2.8 Aufgabenstellungen

Bei Aufgabenstellungen muss man zwischen Lern- und Leistungsaufgaben unterscheiden. Wenn in vorliegender Arbeit von Aufgabenstellungen die Rede ist, ist stets die Schreibaufgabe als Teil einer Prüfungssituation gemeint.⁶¹

Um die in den vorangegangenen Kapiteln angeführten Kompetenzen überprüfen zu können, müssen Aufgabenstellungen in Prüfungssituationen dahingehend generiert werden, die Kompetenzen dezidiert anfordern. Jürgen Baurmann und Otto Ludwig haben sich damit auseinander gesetzt, was Aufgabenstellungen ausmacht und wie sie zu verstehen sind. Für eine Aufgabenstellung einer Schreibaufgabe müssen mehrere Handlungen gleichzeitig ausgeführt und beachtet werden. Dies bleibt in der Praxis meist unbewusst, muss aber bei einer Analyse von Aufgabenstellungen separat betrachtet werden. Schreibaufgaben sind von Anbeginn des Deutschunterrichts Thema und dennoch wird in der Praxis häufig unterschätzt, wie komplex die Anforderungen an denjenigen/diejenige, an den/die die Aufgaben gestellt

⁵⁹ Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [19.10.2011].

⁶⁰ Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [19.10.2011].

⁶¹ Vgl. Herbert Staud, Wolfgang Taubinger: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In: Schreiben in der Sekundarstufe II. Hrsg. v. Annemarie Saxalber u. Elfriede Witschel. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verlag 2010 (Heft 4). S. 40.

werden, wirklich sind, denn Schreibaufgaben sind immer auch Schreibaufträge, die die Bedingungen, unter denen das Schreiben passiert, vorgeben. Die Aufforderung kann durch ein einziges Wort, durch dezidierte Handlungsanweisungen oder in Form von vorgegebenen Themen geschehen und unterschiedlich genau die Bedingungen, unter denen das Schreiben stattfinden soll, vorgeben. Eine Aufgabenstellung kann den Gegenstand, über den geschrieben werden soll, die Form, in der der Gegenstand zu beschreiben ist und den Zweck, der Schreibhandlung vorgeben. Außerdem können Impulsmaterialien beigelegt werden.⁶² Man unterscheidet die geschlossenen und die offenen Aufgabenstellungen. Beide Formen sind in den derzeitigen Reifeprüfungen gängig und haben ihre Vor- und Nachteile. Es ist nicht möglich, eine klare Trennung zwischen geschlossenen und offenen Aufgabenstellungen zu sichern, sondern es handelt sich hier eher um eine tendenzielle Trennung

2.8.1 Geschlossene Aufgabenstellung

Geschlossene Aufgabenstellungen geben zumeist neben der Nennung des Themas, also dem Gegenstand, über den geschrieben werden soll, auch die Form, wie das Thema zu behandeln ist, und den Zweck, dem die Auseinandersetzung mit dem Thema dienen soll, also das was das Ergebnis sein soll, bekannt. Je genauer die die Aufgabenstellung definiert ist, desto klarer ist auch zu bestimmen, wie sie geplant, ausgeführt und beurteilt werden kann.⁶³ Jasmin Merz-Grötsch hat eine empirische Analyse der Schreibdidaktik durchgeführt und die Wirklichkeit aus Schülersicht dargestellt. Im Zuge dieser Auseinandersetzung hat sie die geschlossene Aufgabenstellung so definiert, dass meist die Textsorte, die Adressaten/Adressatinnen und die Intentionen, welche dem Schreiber/der Schreiberin als Orientierung für die Textproduktion und dem Prüfer/der Prüferin als Kontrolle für die Messung der Leistung dienen, benannt werden. Wesentlich und grundlegend ist für sie die Transparenz, sodass der Schreiber/die Schreiberin die Schreibaufgabe verstehen kann. Diese Transparenz ist für zentralisierte Aufgabenstellungen unabdingbar, da nur so die Antworten der Kandidat/innen codiert werden können und somit auch vergleichbar sind.⁶⁴

⁶² Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. In: Praxis Deutsch 186/2001. S. 6.

⁶³ Vgl. Jürgen Baurmann, Otto Ludwig: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben, a.a.O., S. 6.

⁶⁴ Vgl. Jasmin Merz-Grötsch: Schreiben als System. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag 2001 (Bd.2). S.77ff.

2.8.2 Offene Aufgabenstellung

Offene Fragen dienen meist der Überprüfung von globalem Textverständnis. Sie sind schnell formuliert und ermöglichen den Schüler/innen sich zu einem Thema selbstständig zu äußern, sie bringen aber kaum Vergleichbarkeit mit sich, erschweren somit die Auswertung und sind deshalb in zentralisierten Prüfungssituationen eher selten. Eine solche Aufgabe wäre nach Heiner Willenberg etwa die Einteilung eines Textes in mehrere Kapitel, denen Überschriften gegeben werden. Wenn wir diese Aufgabe halboffen gestalten und konkret nach der Anzahl der Hauptkapitel im Text fragen würden, hätten wir zumindest Zahlen, die wir vergleichen könnten. Generell aber ist eine offene Frage zur Überprüfung des Textverständnisses in der Regel nur schriftlich erfassbar und so wirkt sich auch die schriftliche Ausdrucksfähigkeit auf das Ergebnis aus und es kommt nicht mehr nur auf das Textverständnis an.⁶⁵

2.8.3 Kompetenzorientierte Aufgabenstellung

Die starke Orientierung an Leistungsergebnissen, die in standardisierten Leistungssituationen gemessen werden, fordert neben der Umgestaltung des Unterrichts auch eine neue Aufgabenkultur für Prüfungssituationen.⁶⁶

Die Kompetenzorientierung, die durch den „PISA Schock“ begonnen hat, hat auch Auswirkungen auf den Schreibunterricht und auf die Aufgabenstellungen mit sich gebracht und den Lernbegriff erweitert: Fächerübergreifende Aufgabenstellungen, Portfolios, Selbsteinschätzungen, Aufgabenstellungen, die sich auf Methoden und Prozessabläufe beziehen, und nicht zuletzt das Vorhaben, eine standardisierte, kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung einzuführen, waren die Folge. Wolfgang Taubinger und Herbert Staud haben sich der Frage gewidmet, was bei der Formulierung von Aufgabenstellungen in einer derartigen standardisierten Prüfungssituation zu beachten sein wird. Staud und Taubinger haben für diese Auseinandersetzung neun Punkte ausgearbeitet, die sich nicht nur auf den Bereich der Reifeprüfung, sondern auf den gesamten schulischen Schreibunterricht beziehen. Wenn allerdings im folgenden Abschnitt dieser Arbeit von Aufgabenstellungen die Rede ist, so sind stets Aufgabenstellungen einer Prüfungssituation gemeint. Als ersten Punkt

⁶⁵ Vgl. Heiner Willenberger: Wie und wie weit kann man Textverstehen durch Textaufgaben erfassen? In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hrsg. v. Heiner Willenberg. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007.S. 28f.

⁶⁶ Vgl. Ulf Abraham, Astrid Müller: Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214/2009. S. 4f.

nennen Staud und Taubinger die Berücksichtigung des Lehrplans. Es ist notwendig, die gesetzlichen Vorgaben, die Lehrpläne und die Reifeprüfungsverordnung zu beachten. Damit sollte bereits gesichert sein, dass die Aufgabenstellung kompetenzorientiert ist.

Zweitens ist wichtig, dass die Aufgabe auch das messen kann, was sie messen soll, was wiederum voraussetzt, dass die Kandidat/innen unmissverständlich dasselbe darunter verstehen wie der Aufgabensteller/die Aufgabenstellerin. Dies funktioniert nur, wenn solche Aufgaben bereits in Prüfungssituationen vor der Reifeprüfung im Unterricht geübt wurden. Drittens ist darauf zu achten, dass durch eine Aufgabenstellung mehrere Teilkompetenzen abgeprüft werden, das heißt, dass die Anforderungen aus den verschiedenen Kompetenzbereichen zusammengesetzt werden. Die Kompetenzbereiche können mit Operatoren, die den Kandidat/innen bekannt sein müssen, gekennzeichnet werden. Viertens nennen sie die Offenheit und Geschlossenheit von Aufgabenstellungen, die zu bestimmen sind, wofür wiederum die Operatoren eine hilfreiche Rolle spielen.⁶⁷

Konkret bedeutet das, die Aufgabenstellungen sollten aus ihrer Nennung des Themas (Gegenstand, über den geschrieben werden soll), der Form (=Textsorte), in der der Gegenstand zu behandeln ist, und eventuell des Zweckes, dem der Text dienen soll, bestehen.⁶⁸

Fünftens raten sie an, möglichst oft die von Abraham Ulf so genannte „Tateinheit“ von Lesen und Schreiben in Aufgabenstellungen zu fordern, indem man zu einem Text oder zu einem Bild einen Text verfassen muss, denn so wird sowohl das Text- als auch das Weltwissen unter Beweis gestellt.

Sechstens wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Aufgaben in vertrautem Vokabular formuliert sein sollen und konkret und klar verdeutlichen, was gewünscht wird. Die Teilaufgaben sollten für sich stehen und sich nicht auf die Folgeaufgaben auswirken.

Siebtens soll die Schreiberfahrung mit einbezogen werden, was in der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung allerdings schwierig zu berücksichtigen sein wird.

Achtens werden die unterschiedlichen Kompetenzniveaus thematisiert, einfache Schreibaufgaben und komplexe Schreibaufgaben, die natürlich auch ein anderes Maß an

⁶⁷ Vgl. Herbert Staud, Wolfgang Taubinger: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht, a.a.O., S. 41ff.

⁶⁸ Herbert Staud, Wolfgang Taubinger: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht, a.a.O., S. 43.

Schreibkompetenz fordern. „Maximale Schreibkompetenz kann daher nur unter Beweis stellen, wer eine maximale Schreibaufgabe optimal bewältigt.“

Neuntens wird die Bewertung der Leistungsaufgaben thematisiert. Idealerweise sollen die Textgütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität beachtet werden. Kriterienkataloge können hier eine objektive Beurteilung möglich machen.⁶⁹

Die Punkte, welche von Staud und Taubinger genannt wurden, konnten in den derzeitigen Aufgabenstellungen der schriftlichen Reifeprüfung nicht immer festgestellt werden, da es derzeit kein einheitliches Prüfungsformat gibt. Die Problematik der Umsetzung beginnt bereits bei der derzeitigen RPVO, die keinerlei Anweisungen für die Gestaltung von Aufgabenstellungen bei der schriftlichen Reifeprüfung gibt. Die transparente Gestaltung der Aufgabenstellung, wie auch die Einteilung der Aufgabenstellung in mehrere Teilaufgaben, die Verwendung von Operatoren, das Beilegen von Inputmaterial und die Formulierung von Aufgabenstellungen in vertrautem Vokabular liegen derzeit völlig in der Hand der jeweiligen Prüfer/innen und variieren in der derzeitigen Praxis sehr stark, was aus der empirischen Analyse, die im zweiten Teil der Arbeit erfolgt, klar hervorgeht.

2.9 Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung - ein Zukunftsausblick

Ein Blick in die Zukunft ist für die nachfolgende empirische Untersuchung von großer Wichtigkeit, um vor allem auf jene Bereiche, die sich verändern sollen, Rücksicht nehmen zu können. Mit der Konzeption einer standardisierten Reifeprüfung folgt Österreich dem internationalen Trend, landesweite Vergleichbarkeit zu erzielen. In Österreich ist die Reifeprüfung auch der Nachweis der Hochschulreife und bezeugt, dass die Absolvent/innen über ausreichend Allgemeinbildung oder Berufsvorbildung sowie über die Kompetenzen verfügen, die sie zum Studieren befähigen.⁷⁰

Die neue Reifeprüfung wird zukünftig aus einer Facharbeit, aus Klausuren mit zentralen Aufgabenstellungen und aus nicht-zentralisierten mündlichen Prüfungen bestehen.

⁶⁹ Vgl. Herbert Staud, Wolfgang Taubinger: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht, a.a.O., S. 43-46.

⁷⁰ Vgl. Darstellung der Arbeitsgruppe zur Reifeprüfung in Deutsch:

Srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf

https://www.bifie.at/.../srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-... S. 2.[30.10.2011].

Interessant für die empirische Untersuchung, die dieser wissenschaftlichen Auseinandersetzung zu Grunde liegt, sind die zentralen Aufgabenstellungen der schriftlichen Reifeprüfung. Das derzeitige Prüfungsformat der SRDP sieht folgende Punkte vor:

Die Aufgabenstellungen werden zentral und einheitlich nach festgelegten Kriterien gestellt werden. Was die Menge an Aufgabenstellungen bei der neuen schriftlichen Reifeprüfung betrifft, wird es keine Veränderung geben. Allerdings werden in Zukunft anstatt von drei Aufgabenstellungen drei „Aufgabenpakete“, bestehend aus zwei Teilaufgaben zum selben Thema, zum Einsatz kommen. Jede dieser Teilaufgaben bezieht sich auf einen oder mehrere „Inputtexte“ und erfordert einen separaten „Ausgangstext“, dessen Textsorte vorgegeben wird. Bei der neuen schriftlichen Reifeprüfung wird immer von einem oder mehreren vorgegebenen Texten ausgegangen. Die Ausgangstexte können literarischer Art, nichtliterarischer Art, informativer Art oder argumentativer Art sein. Ergänzend können auch Schaubilder, Tabellen, Karikaturen oder Bilder eingesetzt werden.

Die Aufgabenstellungen fordern außerdem immer zwei Antworttexte pro Aufgabenstellung mit vorgegebenem Umfang, wobei die Textsorten aus einem beschränkten Textsortenkanon, der erst konzipiert werden muss, entnommen werden. In Zukunft sollen vielfältigere Textsorten eingesetzt werden, die den Lebenswelten der Kandidat/innen stärker entsprechen und die gegenwärtige Konzentration auf die „literarische Interpretation“ und die „Erörterung“ lockern sollen. Zudem sollen alle Aufgaben in einen situativen Kontext gebettet und präzise formuliert werden, um den Kandidat/innen Sicherheit zu bieten und eine Erleichterung in der Beurteilung der Leistung zu sichern.⁷¹

Auch für die Beurteilung werden Kriterien geschaffen, mit denen die Erfüllung bzw. die Nicht-Erfüllung der Aufgabenstellung gemessen werden und bestimmt werden kann, auf welchem Niveau die Kandidat/innen die Aufgabenstellung erfüllt haben.⁷²

Da der aktuelle Lehrplan der AHS Oberstufe bereits kompetenzorientiert gestaltet ist, wird eine Neukonzeption des Lehrplans zunächst nicht notwendig sein. Die Kompetenzbereiche des aktuellen Lehrplans der Oberstufe sind in der aktuellen Diskussion bereits kurz erläutert

⁷¹ Vgl. Darstellung der Arbeitsgruppe zur Reifeprüfung in Deutsch:
Srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-24.pdf

https://www.bifie.at/.../srdp_de_darstellung_arbeitsgruppe_2011-07-... S. 4. [30.10.2011].

⁷² Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Die Darstellung der Arbeitsgruppe zur Reifeprüfung in Deutsch in vollem Wortlaut.

<http://www.bifie.at/darstellung-arbeitsgruppe-reifepruefung-deutsch-vollen-wortlaut> [03.08.2011]

worden. Die Kompetenzorientierung des Lehrplans wird in der neuen RPVO aber nicht eins zu eins übernommen, sondern noch genauer und verbindlicher definiert, um zuverlässiger messen zu können, ob Ziele erreicht wurden. Die Kompetenzorientierung der neuen RPVO soll garantieren, dass es ein vergleichbares Niveau von Aufgabenstellungen und Beurteilung geben wird. Seit dem ersten Bericht der Arbeitsgruppe SRDP (AHS und BHS) ist klar, dass ein Prüfungsformat vorgesehen ist, das sowohl die Interpretationskompetenz als auch die sprachanalytische Kompetenz und die Argumentationskompetenz der Kandidat/innen überprüfen soll. Die Arbeitsgruppe SRDP hat den Kompetenzbegriff auf die schriftliche Reifeprüfung bezogen und die relevanten Kompetenzbereiche: Lesekompetenz, schriftliche Kompetenz, Argumentationskompetenz, Interpretationskompetenz und Sachkompetenz, sowie die darin enthaltenen Teilkompetenzen beschrieben. Insgesamt werden 15 Teilkompetenzen angeführt und beschrieben.⁷³

Die „Textkompetenz“ wurde von der Arbeitsgruppe SRDP nicht als eigener Kompetenzbereich definiert. Der Kompetenzbereich „Lesekompetenz“ und Teilprozesse der „Interpretationskompetenz“ übernehmen stellvertretend die Teilkompetenzen des Kompetenzbereiches „Textkompetenz“, wie er im Lehrplan der AHS Oberstufe existiert. Die Teilkompetenzen für den Kompetenzbereich Lesen sind das Ermitteln von Informationen aus Textvorlagen, das Erkennen von Besonderheiten in dieser Textvorlage und die sprachliche Analyse und Reflexion der Textvorlage. Die hierfür relevante Teilkompetenz aus dem Kompetenzbereich des Interpretierens ist das Erfassen und Reflektieren der Textintention aus der Textvorgabe. Der Kompetenzbereich der schriftlichen Kompetenz beinhaltet die Teilkompetenzen, adressatenorientiert Texte verfassen zu können und dabei die Textualitätskriterien, den Ausdruck sowie die formale Richtigkeit zu beachten. Zudem wurde der Kompetenzbereich der Argumentationskompetenz definiert, der folgende drei Teilkompetenzen umfasst: Das Identifizieren und Darstellen von Argumentationslinien, das Bewerten von Argumentationslinien in der Textvorlage und den Aufbau einer eigenständigen Position zum Thema der Textvorlage. Die Arbeitsgruppe hat außerdem den Kompetenzbereich Sach-/Fachkompetenz eingeführt. Die Teilkompetenzen sind das

⁷³Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011: [Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011 \(PDF/529KB\)](#) [01.08.2011].

Identifizieren und Erfassen eines Themas bzw. Problems, die Aktivierung von Welt-Sachwissen und die Selektion von spezifischem Fachwissen.⁷⁴

Die Argumentationskompetenz spielt im Zusammenhang mit der Textsorte der Erörterung eine wesentliche Rolle und besteht darin, Argumentationslinien zu identifizieren, darzustellen, sie zu bewerten und eigenständige Argumentationslinien zu entwickeln.⁷⁵ Im derzeitigen Lehrplan kommt die Argumentationskompetenz als solche im Bereich der Textkompetenz vor. Otto Ludwig und Kaspar H. Spinner haben sich mit dieser genauer befasst und die Argumentationskompetenz durch deren Aufsplitterung in elf Teilkompetenzen genau definiert. Angeführt werden lediglich jene acht Teilkompetenzen, die sich auf das schriftliche Argumentieren beziehen lassen: Der Mut, seine eigene Meinung preiszugeben und zu vertreten, zur Verbindlichkeit seiner Aussage zu stehen, auch wenn diese strittig ist, ist die Voraussetzung einer erfolgreichen Argumentation. Genauso wichtig ist es, andere Haltung und Behauptungen zu bezweifeln und Verstand und Urteilsfähigkeit zu besitzen, um eigene oder fremde Argumente auf ihre Richtigkeit zu überprüfen, wofür nicht selten auch Wissen notwendig ist. Einfallsreichtum, um überhaupt Argumente zu finden und die Fähigkeit der Perspektivenübernahme ist für das Argumentieren ebenso wichtig, das heißt, der Adressat/die Adressatin muss in der Lage sein, die Argumente überzeugend zu finden. Dafür müssen der Adressat/die Adressatin und dessen/deren Einstellungen und Überzeugung eingeschätzt werden, denn nicht jedes Argument kann jeden Adressaten/jede Adressatin überzeugen. Auch die Begriffsanalyse spielt beim Argumentieren eine besondere Rolle, denn es gibt unterschiedliche Begriffsverständnisse und deshalb kommt es oft zu Missverständnissen und Diskussionen. Die Begriffssemantik ermöglicht es dem/der Argumentierenden, mit ausgewählten Wörtern, die negativ oder positiv konnotiert sind, seine/ihre Argumente zu unterstreichen. Auch der Einsatz sprachlicher Mittel, die Formulierungsfähigkeit, gehört zur Argumentationskompetenz.⁷⁶

⁷⁴ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011: [Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011 \(PDF/529KB\)](#) S. 19.[01.08.2011].

⁷⁵ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011: [Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011 \(PDF/529KB\)](#) S. 17.[01.08.2011].

⁷⁶ Vgl. Otto Ludwig, Kaspar H. Spinner: Mündlich und schriftlich Argumentieren. In: Praxis Deutsch 160/2000. S.18-20.

3 Empirische Untersuchung

Nach der vorangegangenen theoretisch fundierten Abhandlung zur „Erörterung“ folgt nun eine Auseinandersetzung mit praktischen Beispielen, die aufzeigen soll, inwieweit sich die Theorie und die Praxis von Schreibaufgaben unterscheiden und wie umfassend und vor allem in welchen Bereichen die Veränderungen zu einer zentralen schriftlichen Reifeprüfung stattfinden werden. Die Komplexität von Schreibaufgaben wird in der Praxis oft unterschätzt. Eine Schreibaufgabe ist vor allem in Leistungssituationen immer ein Auftrag, der einen Gegenstand vorgibt, über den geschrieben werden soll, vielfach auch in Verbindung mit klärenden Bemerkungen, die genauer erläutern, in welcher Form und zu welchem Zweck dies geschehen soll, und oft auch mit Impulsmaterial. Empirische Untersuchungen zum Thema „Erörterung“ sind rar, obwohl die monologischen und dialogischen Formen des Argumentierens sowohl im Deutschunterricht als auch bei der schriftlichen Reifeprüfung eine zentrale Stellung einnehmen.

Nach den Grundfragen der empirischen Sozialforschung - was, warum und wie erforscht werden soll - wird begonnen, die empirische Forschung vorzubereiten. Zu allererst musste der Gegenstand der Untersuchung festgelegt werden. Es handelt sich dabei um 462 Aufgabenstellungen, die im Schuljahr 2009/2010 an sämtlichen Wiener Schulen bei der schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch gestellt wurden und die der Wiener Stadtschulrat für diese Untersuchung freigegeben hat. Zunächst wurde der Untersuchungsgegenstand auf 202 Aufgabenstellungen reduziert, weil von den 462 Aufgabenstellungen, die in 154 Abschlussklassen gestellt wurden, nur 202 Erörterungen („Problembehandlungen“) darunter sind, und nur diese, für die Untersuchung relevant sind. Danach musste festgelegt werden, was die Forschungsprobleme dieses Untersuchungsgegenstands sind und was das Ziel der Untersuchung sein soll. Diese Fragen bilden die ersten Phasen des Forschungsablaufs und sind durch die theoretische Abhandlung zur Erörterung bereits erläutert worden. Als nächstes musste entschieden werden, welche genauen Untersuchungseinheiten gewählt werden sollen und nach welcher empirischen Methode vorgegangen werden soll.⁷⁷ Nach intensiver Durchsicht und ersten Vergleichen der

⁷⁷ Rainer Schnell, Paul B. Hill, Elke Esser: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH. S. 8, 14.

Aufgabenstellungen wurde entschieden, die Methode der Inhaltsanalyse sowohl quantitativ als auch qualitativ anzuwenden, die sich nicht gegenseitig ausschließen, sondern ergänzen.⁷⁸ Die Schwierigkeit bestand darin die Kriterien der Reliabilität, der Validität sowie der Repräsentativität und der intersubjektiven Überprüfbarkeit zu erfüllen. Die Auswertung der quantitativen Ergebnisse erfolgt mit graphischen Darstellungen von Häufigkeitsverteilungen und deshalb mussten die Punkte, in denen die Aufgabenstellungen mit einander in Beziehung gesetzt werden, so definiert werden, dass die Ergebnisse übersichtlich und eindeutig erscheinen können.⁷⁹ Um eindeutige Untersuchungseinheiten, Kategorien, zu schaffen musste zunächst das Material digitalisiert und in die Datenbank Microsoft Excel eingespeist werden. Die Daten sollen in der Datenbank in verschiedenen Kategorien mit einander verglichen werden. Um diese Kategorien bilden zu können wurden in Einzelschritten immer wieder Hypothesen aufgestellt, die immer wieder überarbeitet und aktualisiert wurden, bis letztlich 5 Kategorien geschaffen werden konnten, die für die quantitative Analyse der äußerlichen formalen Aspekte der Aufgabenstellungen gewinnbringend erschienen.⁸⁰ Die Datenanalyse der Ergebnisse der quantitativen Analyse wird Kategorie für Kategorie beschrieben und mit Graphiken und Beispielen verdeutlicht, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Aufgabenstellungen in den verschiedenen Kategorien deutlich zu kennzeichnen.⁸¹

Durch die quantitative Analyse konnte das Gesamtmaterial so geordnet werden, dass die wesentlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede leicht feststellbar sind. Für die qualitative Analyse konnten somit prototypische Beispiele jeder Kategorie entnommen werden, die nach inhaltlichen Gesichtspunkten untersucht werden. Es handelt sich hier also um „bewusste Auswahlen“, um es mit der sozialwissenschaftlichen Literatur zu benennen.⁸²

Die Ergebnisse der Untersuchung sollen Aufschluss darüber geben, wie Aufgabenstellungen im Zuge der schriftlichen Reifeprüfung in der Praxis tatsächlich gestellt wurden und inwieweit sie sich von den theoretischen Anforderungen unterscheiden bzw. inwieweit sie

⁷⁸ Vgl. Peter Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. 2008. S. 4f.

⁷⁹ Vgl. Peter Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 70, 245.

⁸⁰ Vgl. Herbert Schwetz, Birgit Swoboda, Isabella Benischek, Josef Mallaun, Klaus Samac, Renate Straßegger-Einfalt: Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS 18. 2. aktualisierte u. erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 2010. S. 45.

⁸¹ Vgl. Peter Atteslander: Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 70.

⁸² Vgl. Rainer Schnell: Methoden der empirischen Sozialforschung, a.a.O., S. 299.

für die zukünftige standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung verändert werden müssen.

3.1 Quantitative Untersuchung der formalen Aspekte

In diesem Teil werden die grundlegenden formalen Eigenschaften der Aufgabenstellungen untersucht. Genauer gesagt soll in diesem Teil der Arbeit herausgefunden werden, wie die „Problembehandlungen“ in der Praxis bezeichnet werden, ob es möglich ist Themenpools festzulegen bzw. festzustellen, ob manche Themen öfter vorkommen. Zudem soll untersucht werden, ob den Aufgabenstellungen Input- oder Impulsmaterialien beigelegt worden sind und wenn ja, wie viele pro Aufgabenstellungen, um welche Art von Inputmaterial es sich dabei handelt und in welchem Umfang. Außerdem wird untersucht, ob und wie Aufgabenstellungen in Teilaufgaben gegliedert werden und ob ein situativer Kontext, das heißt Wirklichkeitsbezug und Adressatenbezug, feststellbar ist. Die quantitativ erschlossenen Ergebnisse werden mit Hilfe von Graphiken und ausgewählten Beispielen demonstriert. Aufgabenstellungen sind bis jetzt eine Angelegenheit der verschiedenen Prüfer/innen und somit individuell, was deren Einteilung in die Kategorien erschwert hat, sodass im Zweifelsfall eine Einteilung nach meinen Gesichtspunkten getroffen wurde.

3.1.1 Kategorie I: Die Aufgabenbezeichnungen

In einem ersten Schritt wurde die Bezeichnung der Aufgabenstellungen untersucht und festgestellt, dass eine einheitliche Terminologie für die von der RPVO so genannte „Problembehandlung“ in der Praxis nicht verwendet wird. Von 202 Aufgabenstellungen wurden nur 124 Aufgabenstellungen als „Problembehandlung“ bezeichnet. Darauf folgt mit 45 Nennungen die Bezeichnung „Problemarbeit“. Für die restlichen 43 Aufgabenstellungen finden sich verschiedenste Terminologien, die in unten angeführter Abbildung 4 gezeigt werden. In der Graphik sind alle im Aufgabenpaket vorkommenden Bezeichnungen mit ihrer Häufigkeit eingezeichnet:

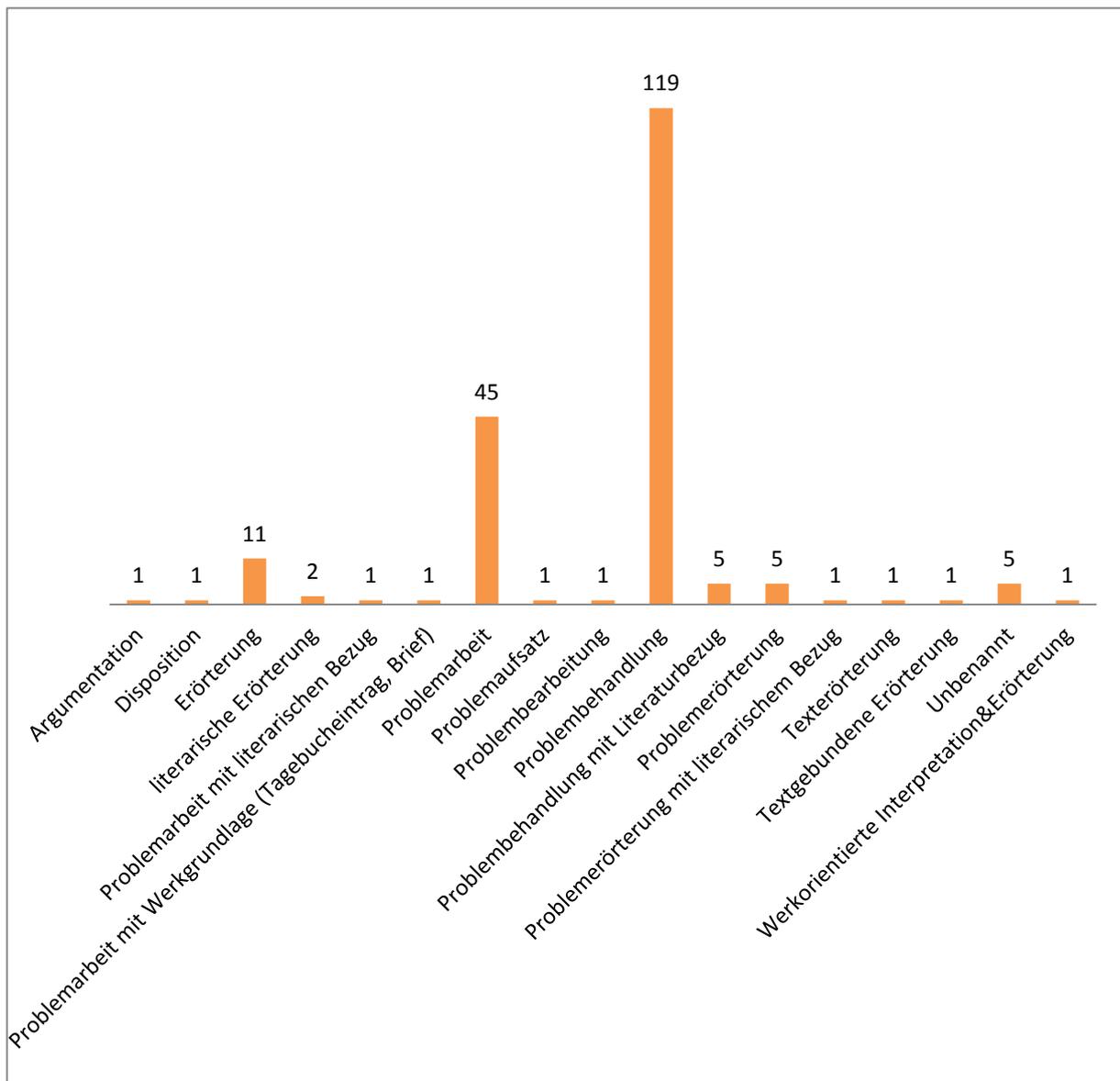


Abb. 4: Bezeichnung der Erörterungen

Sehr häufig wurde neben der Bezeichnung der Aufgabenstellung in Klammer angegeben, ob es Materialbeilagen gibt und wenn ja, in welcher Ausführung. Dies wurde nicht statistisch erhoben, weil nicht alle Aufgabenstellungen, bei denen in der Bezeichnung der Aufgabenstellung kein Material erwähnt wurde, auch ohne Materialbeilage gestellt wurden. Außerdem unterscheiden sich die Bezeichnungen so massiv, dass eine quantitative Untersuchung diesbezüglich nicht gewinnbringend erschienen ist.

Zu Beginn des 2. Kapitels wurde bereits angeführt, dass die Bezeichnung „Problembehandlung“ lexikalisch nicht oder zumindest nicht mehr existiert. Somit ergibt sich die Tatsache, dass die Bezeichnungen Problembehandlung, Problemerkörterung,

Problembearbeitung, Problemaufsatz oder Problemarbeit alle dasselbe meinen, nämlich eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem Problem, einem Sachverhalt oder einer Fragestellung auf der Suche nach einer Lösung. Sie werden als Alternativbegriffe für eine Erörterung verwendet.

Bei genauerer Betrachtung der Bezeichnungen konnte aber herausgefunden werden, dass in den 47 Klassen, wo zwei von drei Aufgabenstellungen „Problembehandlungen“ waren, sich in 9 Klassen, also insgesamt bei 18 Aufgabenstellungen, die Terminologie auch innerhalb einer Klasse unterscheidet, was beweist, dass zumindest intern Unterschiede in der Terminologie bekannt sein müssen.

Klasse 1	Problembehandlung
Klasse 1	Problemerkörterung
Klasse 2	Problemarbeit
Klasse 2	Problembehandlung
Klasse 3	Problembehandlung
Klasse 3	Textgebundene Erörterung
Klasse 4	Problemarbeit
Klasse 4	Problembehandlung mit Literaturbezug
Klasse 5	Problemarbeit
Klasse 5	Problembehandlung mit Literaturbezug
Klasse 6	Problemarbeit mit Werkgrundlage
Klasse 6	Problembehandlung
Klasse 7	Problemarbeit
Klasse 7	Problembehandlung
Klasse 8	Problemarbeit
Klasse 8	Texterörterung
Klasse 9	literarische Erörterung
Klasse 9	Problembehandlung

Abb. 5: Klasseninterne Unterschiede in der Bezeichnung von Erörterungen

Abbildung 5 zeigt die unterschiedlichsten Bezeichnungen, die von denselben Prüfer/innen innerhalb einer Reifeprüfung vorgekommen sind. Klar ist hier freilich die Unterscheidung zwischen Problemarbeit und Texterörterung oder zwischen literarischer Erörterung und Problembehandlung, da es sich hierbei um einen anderen Erörterungstyp handelt. Interessant hingegen sind die Unterscheide zwischen einer Problembehandlung und einer Problemerkörterung oder einer Problemarbeit. Diese Unterscheidungen lassen sich nicht wissenschaftlich erklären, da sich in den Lexika keine unterschiedlichen Definitionen finden. Dies deutet stark darauf hin, dass diese Bezeichnungen intern, das heißt zwischen den jeweiligen Prüfern/innen und deren Kandidat/innen, verwendet wurden. Die Suche nach

einheitlichen Merkmalen oder eindeutigen Hinweisen war diesbezüglich allerdings erfolglos. Um Klarheit und Transparenz zu schaffen, wäre eine einheitliche Terminologie in diesem Fall für die Zukunft erstrebenswert.

Aufgefallen sind folgende Beispiele, die unter der Bezeichnung der Problembehandlung noch weitere Textsorten forderten:

Thema: „Der designte Mensch“

Verfasse unter diesem Titel einen **Essay**, in dem du unter anderem die Ideen und Gedanken der folgenden drei Impulstexte diskutierst. [...]

Bsp. 1: Aufgabenstellung Textsorte Essay

Problembehandlung mit Werkgrundlage

(Ingeborg Bachmann: Der gute Gott von Manhattan)

Nachdem Jan Jennifer verlassen hat, um die Schiffskarte zurückzugeben, bleibt sie allein im Hotelzimmer zurück. Sie setzt sich an den Tisch und nimmt ihr Tagebuch zur Hand. Sie erinnert sich an den Beginn und die Entwicklung ihrer Beziehung zu Jan; schließlich schreibt sie ihre Gedanken und Hoffnungen für ihr zukünftiges gemeinsames Leben in das Tagebuch.

Verfasse Jennifers Tagebucheintragung!

Zur gleichen Zeit sitzt Jan in einer kleinen Bar. Er versucht, seine Gedanken zu ordnen, sich über seine Beziehung zu Jennifer klar zu werden und eine Zukunftsperspektive zu entwickeln. Er beschließt, dies in Form eines Briefes zu tun.

Schreibe diesen Brief Jans an Jennifer!

Bsp. 2: Aufgabenstellung Textsorte Tagebucheintrag und Brief

„[...] Tut das Unnütze, singt die Lieder, die man aus eurem Mund nicht erwartet! Seid unbequem, seid Sand, nicht das Öl im Getriebe dieser Welt!“

Mit diesem Satz hat der Dichter und Schriftsteller Günter Eich (1907-1972) in seinem Hörspiel „Träume“ im Jahr 1951 die Aufgabe des Schriftstellers umschrieben. Erörtere, inwieweit Eichs Appell als allgemeine Forderung berechtigt ist!

Verfasse einen **fiktiven argumentativen Brief** an den Schriftsteller! Folgende Leitfragen/-gedanken können der besseren Orientierung dienen: [...]

Bsp. 3: Aufgabenstellung Textsorte fiktiver argumentativer Brief

Egoismus

Beide Aufgabenbereiche sind zu bearbeiten

*A: Analysiere den Begriff „Egoismus“. Bereich „A“ soll in Form eines **Dialogs** dargestellt werden.*

*B: Bei Bereich „B“ sollen **2 kreative Texte** zu einer gemeinsamen Grundsituation verfasst werden. [...]*

Gib vor Beginn des Dialogs an, wer mit wem hier in welcher Situation spricht.

B: Wähle aus deiner Arbeit 2 Facetten des Begriffes „Egoismus“ aus. Denke dir eine Grundsituation aus und erkläre sie genau. Dann stelle diese Grundsituation auf 2 unterschiedliche Arten dar. Jeder einzelne Text soll eine andere – vorher genau definierte – Facette des Begriffes „Egoismus“ zeigen. Und jeder Text soll diese Facette in einer anderen ebenfalls vorher genau angegebenen Textform bringen [...]

Bsp. 4: Aufgabenstellung Textsorte Dialog und zwei kreative Texte

Beispiel 1 und 3 sind im Sinne des schulischen Textmusters des Argumentierens von Martin Fix vertretbar, weil der Essay wie auch der argumentative Brief zu den verwandten Textsorten der Erörterung zählen. Beispiel 2 und 4 hingegen sind keine argumentativen Schreibaufgaben und somit auch nicht der Erörterung bzw. der Problembehandlung zu zuordnen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich bei der quantitativen Analyse ergab, dass die Bezeichnungen in der Praxis völlig unterschiedlich gehandhabt werden und dies den Anschein entfacht, dass es bisweilen interne Begriffe gibt, die ein bestimmtes Textmuster verlangen. Diese Unterscheidungen werden in Zukunft passé sein.

3.1.2 Kategorie II: Die Themen

Es handelt sich bei schulischen Erörterungen um Themen, die pädagogisch aufbereitete Probleme nachstellen und im Regelfall im situativen Kontext der Schüler/innen existieren. Diese Tatsache begrenzt den Bestand an Themenformulierungen und so konnte nach genauer Analyse des Aufgabenpaktes festgestellt werden, dass sich die Themen nicht völlig voneinander unterscheiden und dass es möglich sein würde, Themenpools festzulegen, die als Sammelbecken für die genauen Themenbezeichnungen fungieren können. Die Bezeichnungen der Themenpools wurden so formuliert und festgelegt, dass möglichst viele Aufgabenstellungen in den einzelnen Themenpools gesammelt werden konnten. Die

Eindeutigkeit der Zugehörigkeit variiert zwischen mehr oder minder zugehörig. Folgende Reihung konnte erstellt werden, die sich nach der Größe der Themenpools ergab:

<i>Bezeichnung der Themenpools</i>	<i>Anzahl der Aufgabenstellungen</i>
Gesellschaft	81
Schule und Schülerleben	45
Medien und Technik	35
Literatur	11
Migration	10
Politik	9
Sport und Spiel	6
Umwelt	5

Abb. 6 Aufteilung in die Themenpools

In der unten angeführten Graphik werden die Themenpools zur besseren Veranschaulichung auch prozentuell dargestellt, bevor sie in einem zweiten Schritt noch einmal differenziert dargestellt und mittels Beispielen genauer erläutert werden.

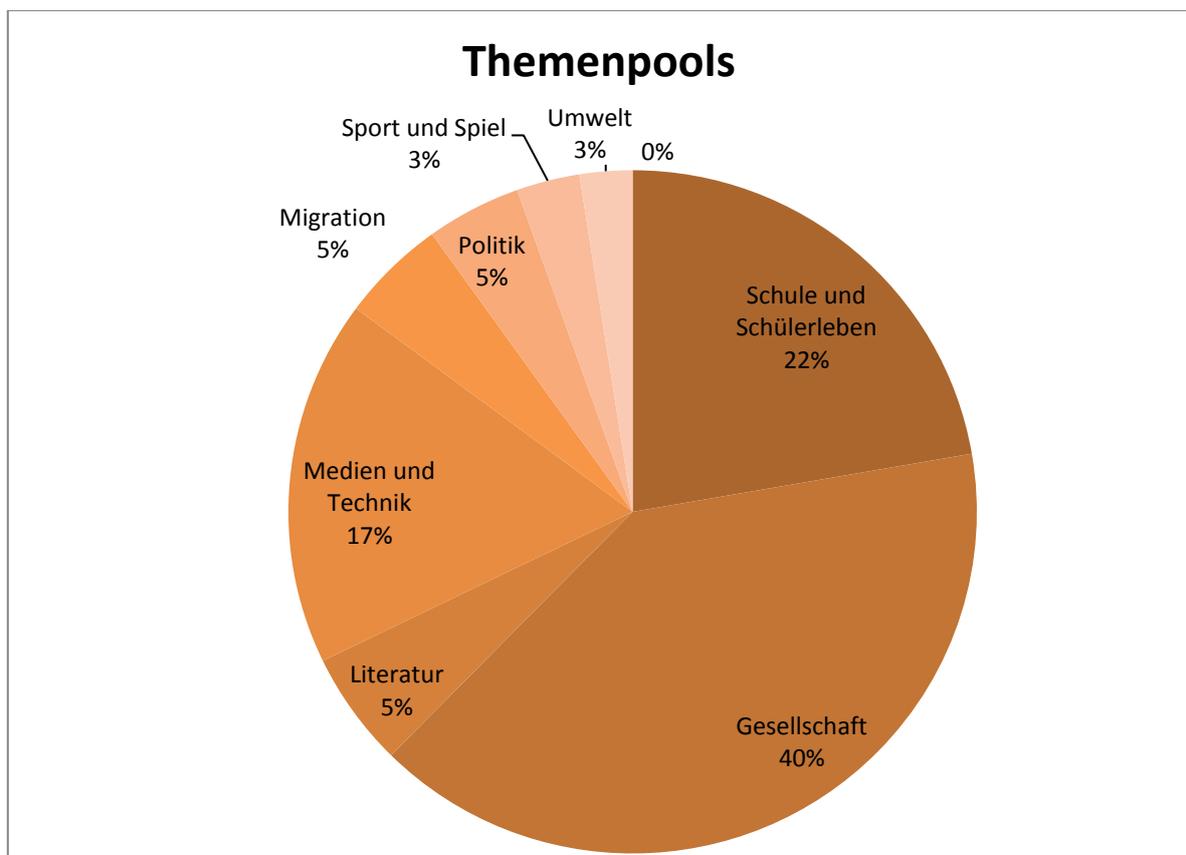


Abb. 7: Prozentuelle Darstellung der Themenpools

Insgesamt konnten 81 Aufgabenstellungen dem Themenpool „Gesellschaft“ zugeordnet werden, das ist anteilmäßig gesehen fast die Hälfte aller Aufgabenstellungen. Die

Aufgabenstellungen beziehen sich zum einen sehr häufig auf die Werte, die eine Gesellschaft von einem erwartet und die einem durch die Erziehung vermittelt wurden, zum anderen auf die Einstellung des Individuums gegenüber der Gesellschaft. Welche Werte man verfolgt, welche Lebensziele man erreichen will, wie man seinen Platz in der Gesellschaft finden will und wie man sich dort verhalten muss, um ein ordentlicher Bürger zu werden, welche Normen und Werte unserer Gesellschaft zugrunde liegen bzw. wie sich diese im Laufe der Zeit verändert haben, sind Leitfragen dieses Themenpools. Zweimal wird auch gefragt, welche Aufgaben den Schriftstellern in unserer Gesellschaft zukommen. Zudem finden sich in diesem Themenpool Themen wie Egoismus, Glück, Gesundheit, Religion, lebenswerte Dinge, Toleranz, Gott, Solidarität, Zivilcourage

Es geht in diesem Themenpool um Eigenheiten unserer Gesellschaft und unserer Kultur. Ein Schlagwort in diesem Zusammenhang ist sicher der Begriff „Tempogesellschaft“, der insgesamt Thema von 5 Aufgabenstellungen gewesen ist, wie auch das Thema Geschlechterrollen, das vor allem infolge der Diskussion um die Veränderung der Bundeshymne zu einem aktuellen Thema geworden ist. Aber auch die Themen Freizeit, Freiheit, die österreichische Nazivergangenheit, Gewalt, transkulturelle Kontakte oder die Armut der Welt sind Teil dieses Themenpools. Die Beispiele 5 und 6 haben sich als gängiges Beispiel für diesen Themenpool hervorgetan:

Problembehandlung ausgehend von einem Textimpuls

Thema: Wertewandel in der Erziehung

Lies den Zeitungsartikel „Eltern würden gern anders erziehen“ (Beilage 1) und fasse zentrale Aussagen zusammen! Braucht die Familie des 21. Jahrhunderts neue Werte? Diskutiere diese Frage und nimm die beiliegende Grafik „Neue Werte- neue Gesellschaft“ (Beilage 2) zu Hilfe.

Beachte dabei folgende Punkte:

Was verstehst du unter einem Wert?

Inwiefern hängen familiärerer und gesellschaftlicher Wertewandel zusammen?

Analysiere die Fragestellung, lege eine These fest und plane den Aufbau durch eine Gliederung! Überlege eventuelle Begriffsbestimmungen und prüfe, ob die Argumente für deine These relevant sind!

Beilagen:

Seidl, Conrad: Eltern würden gern anders erziehen. In: Der Standard, 23.01.2010, S.2.

Dr. Werner Beutelmeyer market-Institut, In: Der Standard, 23.01.2010, S.2.

Bsp. 5: Themenpool Gesellschaft_1

Problemarbeit mit Textgrundlage

Thema: Entschleunigung: Der Trend zu weniger Tempo

Unbegrenzt flexibel, ständig verfügbar? Jetzt brauchen wir endlich Entschleunigung und Zeit zum Innehalten.

Nimm, von beiliegendem Text ausgehend, im Rahmen einer Problemarbeit zu dieser Problematik Stellung. Setze dich in deiner Arbeit auch mit den folgenden Fragen auseinander:

- *In welchen Bereichen lässt sich dieser Trend zur Entschleunigung orten?*
- *Wovon ist der Begriff „Entschleunigung“ abzugrenzen?*
- *Wann leistest du dir diesen „Luxus“? Welche Bereiche der „Entspannung“ sind für dich wichtig?*
- *Gibt es deiner Meinung nach auch andere Möglichkeiten, die „work-life-balance“ befriedigender zu gestalten?*

Beilagen:

Wie wollen wir leben? Online unter: <http://www.zeit.de/2007/43Lebensformen?>

Zitat von Christa Wolf

Bsp. 6: Themenpool Gesellschaft_2

Im zweiten großen Themenpool „Schule und Schülerleben“ befinden sich 23 Aufgabenstellungen, die sich vornehmlich damit beschäftigen, wie die Jugendlichen zur Bildung bzw. zu ihrer Ausbildung stehen und was sie darunter verstehen. Teilweise sind auch ihre eigenen Schulerfahrungen und ihre Vorstellung vom Sinn der Bildung gefragt. Einige Aufgabenstellungen beziehen sich dann noch konkret auf das Lesen, was wohl auf die schlechten PISA Ergebnisse 2001 zurückzuführen ist. In diesem Themenpool drehen sich viele Aufgabenstellungen um die Wert- und Lebensvorstellungen der Jugendlichen. Der neue Lebensabschnitt, der nach der Matura beginnt, ihre Ziele und Pläne für die Zukunft und ihre Träume sind häufige Themen. In einigen Aufgabenstellungen sollen auch die Unterschiede zwischen dem „Jungsein“ und dem Erwachsenwerden erläutert werden und darüber nachgedacht werden, welche Veränderungen das Leben mit sich bringen wird. In diesem Themenpool finden sich aber auch noch andere Aufgabenstellungen, die sich mit den Sorgen und Problemen Jugendlicher beschäftigen, wie zum Beispiel jung Mutter zu werden oder der Pille danach. In diesem Themenpool erscheinen die Aufgabenstellungen so ähnlich wie im u.a. Beispiel dargelegt:

Problembehandlung mit Impulszitat

Die für unsere Schulen Verantwortlichen haben offenbar noch nicht bemerkt, dass sich die Welt verändert hat. Heute brauchen Unternehmen Mitarbeiter, die mitdenken, die sich einbringen, die kreativ sind. Stattdessen kommen aus dem gegenwärtigen Schulsystem unendlich viele Schüler heraus, die frustriert sind, die ihre Lust am Lernen meist endgültig verloren haben.

Gerald Hüther, in: Der Standard, 1.9.2010

Erörtere diese Aussage des Hirnforschers Gerald Hüther zum Thema Schule unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- *Veränderungen auf dem Gebiet der Wirtschaft, Technik und Gesellschaft*
- *Gesteigertes Bedürfnis nach Kreativität und Selbstständigkeit in den Unternehmen*
- *Verlust der Freude am Lernen durch die Unzulänglichkeiten des gegenwärtigen Schulsystems*

Gehe weiters dem Gedanken nach, inwiefern sich das Lernen selbst grundlegend verändert hat und wie weit wir in Zukunft dieser Tatsache positiv begegnen können.

Beilagen:

Zitat

Bsp. 7: Themenpool Schule und Schülerleben

Im Themenpool „Medien und Technik“ befinden sich 34 Aufgabenstellungen, die sich alle fast ausschließlich mit der Faszination Internet beschäftigen. Die Fragen drehen sich darum, ob die aufgekommenen sozialen Netzwerke von den Kandidat/innen als Kommunikationsstätten genutzt werden, ob sie sich als Generation Internet fühlen usw. Die Terminologien „der gläserne Mensch“ und „Facebook“ finden sich in mehr als der Hälfte der Aufgabenstellungen dieses Themenpools wieder. Ein gängiges Beispiel soll dies exemplarisch verdeutlichen:

Hi3 8B

Problembehandlung

Thema: Facebook & Co. – harmloses Freizeitvergnügen oder Gefahr?

- Welche Vorteile siehst du in Internetplattformen? Welche Möglichkeiten der Kommunikation bzw. der Freizeitgestaltung werden durch sie eröffnet?
- Welche Nachteile und vielleicht sogar Gefahren können sie mit sich bringen?
- Sind diese „social networks“ wirklich die Kommunikationsform der Zukunft oder ein krankhafter Auswuchs einer übertechnisierten Gesellschaft?

Verwende bei deiner Arbeit Zitate aus den beigelegten Zeitschriftenartikeln!

Beilagen:

Hager Angelika, Sebastian Hofer: *Ich bin dann mal weg*. In: *Profil*, 31.08.2009, S. 71-75.

Biedermann Brigitte: *Seelische Peinigung im Internet. Die Cyber-Quälerei*. In: *Weekendmagazin*, 20/2009, S.8-9.

2 Kommentare e-media 6/2009, S.9

Bsp. 8: Themenpool Medien und Technik

Allerdings gibt es vereinzelt auch noch Aufgabenstellungen, die sich um die Sprache, Handschrift, Wissenschaft und Zeitungen drehen. Im Mittelpunkt dieses Themenpools stehen aber ganz klar die Mediengesellschaft und die Medienkompetenz der Jugendlichen, deren Erfahrungen im Umgang mit Internetcommunities gefragt sind.

Besonders interessant ist der Themenpool „Literatur“, der einer genaueren Betrachtung bedarf, weil sich alle Erörterungen auf Schriftsteller oder literarische Werke stützen und zum Teil auch das Lesen bestimmter Werke voraussetzen, was in Zukunft nicht mehr relevant sein wird. In diesem Themenpool finden sich nur 12 Aufgabenstellungen, obwohl 28 Aufgabenstellungen ein Inputtext mit literarischem Bezug und zusätzlichen 10 Aufgabenstellungen ein Gedicht als Input beigelegt wurde. Die Segregation ergibt sich aus dem zu behandelnden Thema. In diesem Themenpool finden sich ausschließlich Problembehandlungen, die mittels literarischen Werken, Kurztexten oder mit Hilfe von literarischen Figuren argumentiert werden sollen oder ein eindeutig literarisches Thema haben. Es konnte festgestellt werden, dass in der Praxis zwei Arten von Aufgabenstellungen für diesen Themenpool relevant sind. Bei 4 von 11 Aufgabenstellungen wird die kritische Auseinandersetzung mit einem oder mehreren literarischen Texten/Werken gefordert.

Problembehandlung mit Textgrundlage

Der neueren deutschsprachigen Literatur wird oft vorgeworfen, dass sie sich nur mit den Schattenseiten des Lebens befasse, das Schöne, Positive und Lustige aber weitgehend ausspare.

Setze dich kritisch mit dem vorliegenden Text von Bert Brecht auseinander und formuliere deine Auffassung vom Auftrag des Schriftstellers bzw. der Funktion von Literatur in der Gesellschaft. Glaubst du, dass literarische Werke dazu beitragen können Menschen zu erziehen, zu verändern, zu neuen Erkenntnissen zu führen? Was erwartest du dir von einem guten Buch?

Beilage:

Berthold Brecht: Der Schriftsteller

Bsp. 9: Themenpool Literatur

Beispiel 9 zeigt exemplarisch, auch in Stellvertretung der anderen drei Aufgabenstellungen, wie in der Praxis eine derartige Aufgabenstellung aussieht. Diese Aufgabenstellung wird zum Themenpool „Literatur“ gezählt, weil ein literarischer Text von Brecht die Grundlage dieses Themas ist, das ohne diese literarische Textgrundlage zum Themenpool Gesellschaft zu zählen wäre. Ganz ähnlich aufgebaut ist eine weitere Problemarbeit mit Werkgrundlage zu Ingeborg Bachmanns „Der gute Gott von Manhattan“ oder die literarische Erörterung mit der Beigabe dreier literarischer „Antigone“ Bearbeitungen. Die vierte werkorientierte Interpretation und Erörterung bildet einen Sonderfall, weil die erste Teilaufgabe eine interpretatorische Auseinandersetzung mit Goethes „Faust, Teil 1.“ erfordert und die eigentliche Erörterung erst in der zweiten Teilaufgabe erläutert wird, wo auf der Grundlage von Goethes Faust das „Faustische“ im Menschen der heutigen Zeit erörtert werden soll.

7 von 11 Aufgabenstellungen enthalten Erörterungen, die mit frei auswählbaren Beispielen aus der Literatur untermalt werden sollen. Diese Aufgabenbeispiele wurden zum Themenpool „Literatur“ gezählt, weil sie alle die Erörterung der Aufgabenstellung mit Hilfe von Literatur, die gelesen wurde, ob im Unterricht oder privat, verlangen. Hier findet sich zum einen das Thema „Außenseiter“ unter der Terminologie Problembehandlung mit literarischem Bezug. Eine von vier Teilaufgaben besteht darin, drei deutschsprachige Werke zu erläutern, in denen die Protagonisten mit Ausgrenzungen konfrontiert sind. Eine weitere Problemarbeit mit literarischem Bezug fordert drei Beispiele der Weltliteratur, die nachweisen, dass einzelne Charaktere ihr Gefühlsleben- und folglich auch ihr Handeln- von

ökonomischen Bedingungen abhängig machen. Eine weitere Problembehandlung mit Literaturbezug fragt nach literarischen Figuren, die zum Thema „Helden“ passen.

Zudem findet sich auch eine Problembehandlung mit Literaturbezug, die ebenfalls unter dem Thema „Außenseiter in der Gesellschaft“ angeführt wird, aber neben einem literarischen Kurztext zusätzlich nach mindestens zwei Werken der deutschsprachigen Literatur fragt, mit denen Macht und Gefahr von Vorurteilen aufgezeigt werden sollen, was die Zuordnung dieser Aufgabenstellung in diesen Themenpool erklärt.

Eine weitere Problembehandlung, die mit zwei Zitaten von Jean Cocteau und Georges Braque eingeleitete wurde und den Vergleich der Kunst mit Literatur anhand von Beispielen erfordert, wurde ebenfalls zu diesem Bereich gezählt, weil sich das Thema konkret mit Literatur beschäftigt. Außerdem wurde bei einer Problemarbeit nach zwei oder mehr Beispielen gefragt, die zeigen sollen, wie die Literatur die Rollenbilder Mann und Frau widerspiegelt. Ganz ähnlich, nur ohne die Forderung, explizite Literaturbeispiele anzuführen, wird in einer Aufgabenstellung nach dem literarischen Verständnis, der persönlichen Beschäftigung mit Literatur, den Lesegewohnheiten, der gesellschaftspolitischen Aufgabe von Literatur und der Beeinflussung von Literatur gefragt.

Sehr eindeutig definiert waren die Aufgabenstellungen in den Themenpools „Politik“ und „Migration“. Im Themenpool „Politik“ befinden sich 9 Aufgabenstellungen, die sich fast ausschließlich um die jugendliche Einstellung zur Politik drehen, wie folgendes Beispiel zeigt:

Problembehandlung

Angesichts der kritiklosen Position von Jugendlichen zu den verschiedenen Parteien (so z.B. wenden sich 50% der Schülerinnen und Schüler des Gymnasiums den „Grünen“ zu, ohne die Partei und deren Programm näher zu kennen) sowie angesichts des Zulaufs zu radikalen, populistischen Parteien müsste – so meinen wichtige Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens – dem Unterrichtsfach „Politische Bildung“ größere Bedeutung zukommen. Es wäre wichtiger, die politischen Kräfte, Meinungen und Geschehnisse der Welt von heute zu kennen, als historische weit zurückliegende Entwicklungen zu studieren. Der Gegenstand Geschichte müsste eigentlich abgeschafft werden!

Nimm zu dieser durchaus provokanten Forderung Stellung.

Was sind, deiner Meinung nach, die Gründe für die Politikverdrossenheit deiner Generation?

Wie erlebst du die politische Landschaft in unserem Land?

Welchen Beitrag könnte, ja müsste Schule leisten, um MaturantInnen zu mündigen StaatsbürgerInnen zu erziehen?

Keine Beilagen

Bsp. 10: Themenpool Politik

Im Themenpool „Migration“ befinden sich 10 Aufgabenstellungen, in deren Mittelpunkt ganz klar die Themen Xenophobie und die Integrationsdebatte stehen. In Österreich haben vor allem Wiener Schüler/innen einen thematischen Bezug zu diesem Thema und sind vielfach mit der Integrationsdebatte konfrontiert bzw. haben oder hatten in früheren Schulstufen Mitschüler/innen mit Migrationshintergrund oder leben in Bezirken, in den die Migrationsrate sehr hoch ist.

Textbezogene Problembehandlung

Thema: Der österreichische Umgang mit Migration

Fasse die im Kommentar „Österreich braucht Zuwanderer“ im STANDARD vom 9./10. Jänner 2010 geäußerten Argumente zusammen.

- Was kritisiert die Autorin am bestehenden Umgang mit dem Thema „Zuwanderung“?
- Wieso braucht Österreich ihrer Meinung nach Einwanderung?
- Welche Maßnahmen schlägt die Autorin vor?

Alexander Förderl – Schmid fordert eine „echte Integrationspolitik“

- Erkläre, was der Begriff Integration bedeutet.
- Welche Rahmenbedingungen sind nötig, damit Integration gelingen kann?
- Was können MigrantInnen selbst dazu tun, um in der neuen Heimat Fuß zu fassen?
- Warum sollte auch die Mehrheitsbevölkerung Interesse an einer guten Integration der ZuwanderInnen haben und dies zulassen?
- Wie schätzt du zur Zeit die Chancen für MigrantInnen in Österreich ein?

Beilage:

Alexandra Förderl-Schmid: Österreich braucht Zuwanderer. In: Der Standard, 10.01.2010.

Bsp. 11: Themenpool Migration

Die Ergebnisse im Bereich der Analyse der Themen von Erörterungen bei der schriftlichen Reifeprüfung zeigen auf, dass in der gängigen Praxis durchaus eine einheitliche Linie nachvollziehbar ist. Die Themen werden nicht willkürlich gewählt, sondern es hat sich im Laufe der Zeit ein Themenkanon herausgebildet. Auch in Zukunft wird es thematische Klammern geben, unter denen die Aufgabenpakete stehen werden. Derzeit finden sich unter anderem die Beispiele „Jugend und Politik“, „Gesundheit“, „Medien“ oder „Reisen“ auf der Plattform des Bundesministeriums für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Die derzeitigen Aufgabenbeispiele der Arbeitsgruppe SRDP ähneln den derzeitig gängigen Aufgabenstellungen thematisch sehr stark, was die Annahme berechtigt, dass sich dahingehend wahrscheinlich nicht allzu viel verändern wird.⁸³

⁸³Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Unterrichtssprache Deutsch: Eckpunkte des Prüfungsformats: <https://www.bifie.at/node/77> [30.08.2011]

3.1.3 Kategorie III: Die Teilaufgaben

Komplexe Schreibaufgaben, wie sie in der schriftlichen Reifeprüfung vorkommen, werden in der Praxis immer öfter in Teilaufgaben aufgesplittet, um zu einer stärkeren Differenzierung beizutragen, die es den Kandidat/innen ermöglichen soll, ihre individuellen Entscheidungen und Zielsetzungen einfließen zu lassen. Außerdem können durch Teilaufgaben die erforderlichen Kompetenzen genauer definiert und somit auch leichter überprüft werden. Die Schreibaufgabe nur mit einer Überschrift zu versehen, kommt zwar in der Praxis noch vor, ist aber die Ausnahme. In folgendem Kapitel soll untersucht werden, wie die Aufgabenstellungen in der Praxis vorkommen und wie sich die Aufspaltung in Teilaufgaben präsentiert. Circa die Hälfte der Aufgabenstellungen, die in Teilaufgaben gegliedert sind, zeigten dies dezidiert mit Hilfe von Gliederungszeichen an, aber dennoch stellte sich die Untersuchung als schwierig heraus, denn die andere Hälfte der Aufgabenstellungen, die in Teilaufgaben unterteilt waren, wurden nicht extra gekennzeichnet, sondern nur in einem einzelnen Satz zusammengefasst. Beispiel 12 und 13 sollen das verdeutlichen:

„Was kann die Kulturtechnik „Lesen“ für das Individuum bzw. für die Gesellschaft leisten, wie verändert sich das Leseverhalten der heutigen Jugend und welche Auswirkungen könnte diese Veränderung auf unsere Zukunft haben?“

Bsp. 12: Teilaufgabe ohne gekennzeichnete Gliederung

In diesem Fall wurde entschieden, drei Teilaufgaben zu zählen, weil diese Aufgabenstellung drei Teilaufgaben innerhalb einer Frage impliziert.

Folgende Aufgabenstellung hingegen kennzeichnet die Teilaufgaben detailliert:

1. *Fasse den Zeitungsartikel zusammen*
2. *Führe eine Sachtextanalyse durch, indem du vor allem auf folgende Aspekte eingehst: Intention des Autors, Zielgruppe, Glaubwürdigkeit, Stil, persönliche Beurteilung*
3. *Inwiefern werden die verschiedensten Bereiche, wie Lesekompetenz, soziale Beziehungen, berufliche Umfelder...durch die neuen Medien verändert und geprägt?*
4. *Inwiefern wird unser Alltag durch sie bereichert und was geht verloren?*
5. *Wie sollte die nächste Generation auf die modernen Kommunikationstechnologien vorbereitet werden?*
6. *Wie siehst du die Zukunft der gedruckten Medien?*

7. Welche persönlichen Erfahrungen hast du im Zusammenhang mit der Nutzung von z.B. Internet, Facebook, E-Book...bezüglich deiner Möglichkeit und Kompetenzen gemacht?

Bsp. 13: Teilaufgabe mit gekennzeichnete r Gliederung

Die Untersuchung der Teilaufgaben wurde quantitativ über die Datenbank gemacht und in Fällen wie Beispiel 12 wurde die Anzahl der einzelnen Teilaufgaben nach eigener Beurteilung selbst vorgenommen. In den Aufgabenstellungen, die in Beispiel 13 verdeutlicht wurden, wurde die Gliederung übernommen. Bei genauerer Betrachtung von Beispiel 13 kann allerdings festgestellt werden, dass trotz der detaillierten Teilaufgaben innerhalb der Punkte, weitere Unterteilungen feststellbar sind. Über diese Tatsache wurde im Fall dieser Untersuchung hinweggesehen und die Anzahl der Teilaufgaben, wenn diese von den Prüfer/innen detailliert dargestellt wurden, wurde übernommen.

Für die Analyse der Teilaufgaben konnte ein sehr eindeutiges Ergebnis erzielt werden, wie die unten angeführte Graphik anschaulich beweist:

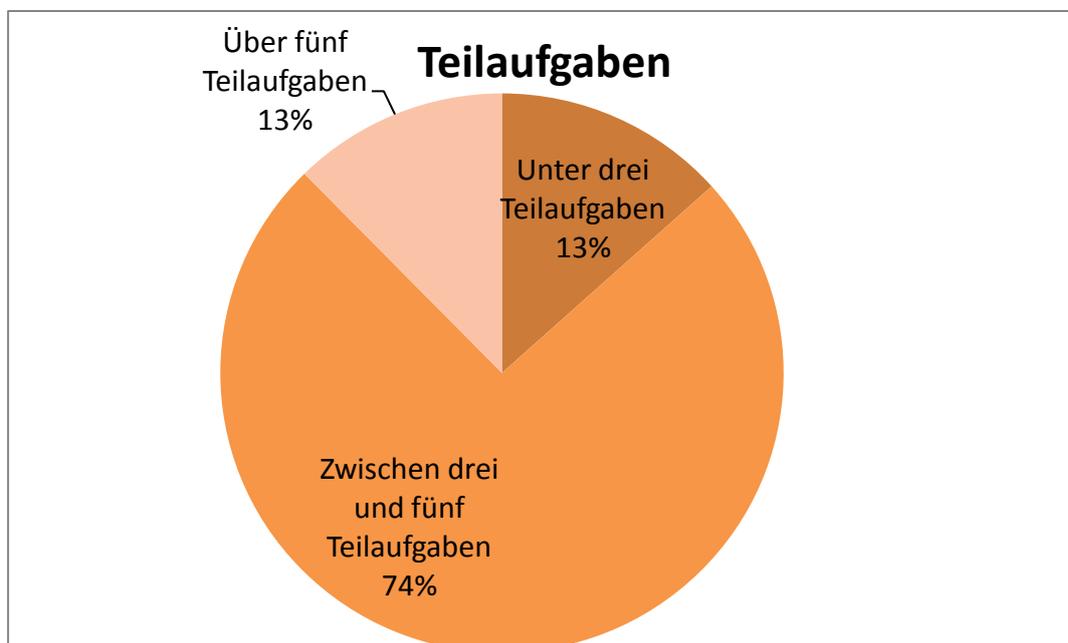


Abb. 8: Anzahl der Teilaufgaben

Die absolute Mehrheit aller Aufgabenstellungen präsentiert sich in Form von drei bis vier Teilaufgaben. Im zweiten Teil der empirischen Analyse, in denen es um den Inhalt der Aufgabenstellungen gehen wird, werden die Teilaufgaben eine größere Rolle spielen und auch inhaltlich analysiert werden.

Schreibaufgaben können sehr detailliert oder sehr offen gestaltet werden. Die Gestaltung der Teilaufgaben übt maßgeblichen Einfluss auf den Schreibplan der Kandidat/innen und auf das spätere Produkt aus. Je genauer die Teilaufgaben gestaltet werden, desto klarer können auch die Beurteilungskriterien formuliert werden. Durch diese Analyse konnte festgestellt werden, dass die Aufgabenstellungen bei der schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch in den meisten Fällen eine starke Lenkung aufweisen. Dies ist angesichts der Tatsache, dass es sich um eine Leistungssituation handelt, nachvollziehbar, denn je offener die Aufgabenstellung gehalten wird, umso schwieriger wird die nachfolgende Beurteilung. Die Musterthemenpakete, die von der Arbeitsgruppe SRDP ausgearbeitet wurden, gliedern sich alle in drei bis vier Teilaufgaben⁸⁴, was zeigt, dass sich rein formal auch in diesem Bereich nicht viel verändern wird.

3.1.4 Kategorie IV: Die Materialbeilagen

Die Aufgabenstellungen enthalten neben den Teilaufgaben häufig auch beigelegte Materialien, auf die sich die Aufgabenstellungen beziehen und aus denen vielfach das relevante Hintergrundwissen für die „Erörterung“ entnommen werden muss. Der Vollständigkeit halber muss hier zwischen Inputmaterial, also verpflichtend einsetzbarem Material, und Impulsmaterial, Material, das bei Bedarf angeführt und verarbeitet werden kann, unterschieden werden. Von 202 Aufgabenstellungen wurde allerdings nur in 4 Aufgabenstellungen die Verwendung der beigelegten Materialien freigestellt. Somit kann nur in zwei Fällen von einem Impulsmaterial gesprochen werden, was erklärt, warum in diesem Kapitel nur von Inputmaterial die Rede sein wird. Die Kompetenzorientierung konzentriert sich stark auf das Textverstehen, das somit auch bei der schriftlichen Reifeprüfung eine zentrale Rolle spielt und dies auch weiterhin tun wird.

Die Untersuchung der Materialbeilagen musste in mehreren Einzelschritten vorgenommen werden, um erfassen zu können, welche Materialbeilagen gewählt werden, wie viele und in welchem Umfang sie vorkommen. Zunächst wurde untersucht, ob der Aufgabenstellung kein Schreibinput, ein Schreibinput oder mehrere Schreibinputs beigelegt wurden.

⁸⁴ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Musterthemenpakete SRDP Deutsch: <https://www.bifie.at/node/514> [30.08.2011].

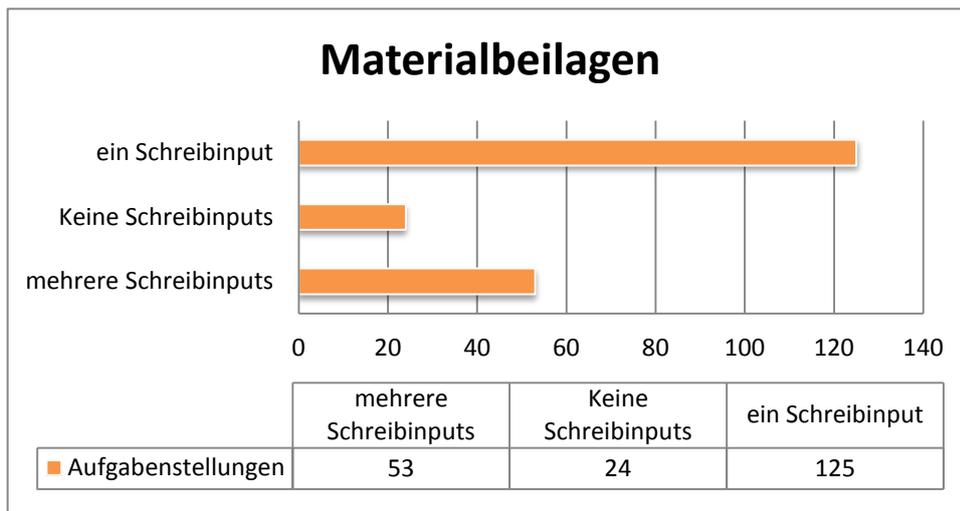


Abb. 9: Vorkommen von Materialbeilagen

Nach einer quantitativen Analyse konnte in Abbildung 9 deutlich erkennbar gemacht werden, dass die Aufgabenstellungen mit Schreibinputs überwiegen. Lediglich 23 Aufgabenstellungen des gesamten Aufgabenpakets wurden ohne Schreibinput in Form von beigelegten Materialien oder Zitaten gestellt, und nur in 4 von 202 Fällen wurde das Hinzuziehen des Materials als Impuls freigestellt. Wie bereits erläutert wurde, wird sich in Zukunft jede Aufgabe der neuen schriftlichen Reifeprüfung auf mindestens einen Ausgangstext beziehen und zwei Outputtexte erfordern. Auf den ersten Blick muss sich also diesbezüglich nicht allzu viel verändern. Bei näherer Betrachtung sehen wir aber, dass die Schreibinputs der gängigen Praxis nicht immer in Form von Texten erfolgen, wie es in Zukunft sein wird.

Zunächst zu den Aufgabenstellungen „ohne“ Schreibinput, die ganz eindeutig die Ausnahme bilden. Zu diesem Bereich wurden Aufgabenstellungen gezählt, die sich nicht auf ein Zitat bezogen und denen keine Materialbeilagen jeglicher Art beigelegt wurden.

Ein gängiges Beispiel für diese Aufgabenstellungen ist Beispiel 14 aus dem Themenpool „Gesellschaft“.

Problembehandlung

Thema: Emanzipation in Österreich „Heimat großer Töchter, Söhne“

Das Bildungsministerium unter Claudia Schmied gab bei Christine Stürmer einen Werbespot in Auftrag, in dem die Bundeshymne mit abgeändertem Text gesungen wird, nämlich mit „Söhnen“ und „Töchtern“.

Schon im Herbst 2005 hatte die damalige Frauenministerin Rauch-Kallat eine Modifikation der österreichischen Bundeshymne vorgeschlagen.

Neben der ersten Strophe sollte auch die dritte geändert werden, nämlich von „Einig lass in Brüderchören, Vaterland dir Treue schwören“ zu „Einig lass in freud’gen Chören,/Heimatland, dir Treue schwören“.

Erläutern Sie, welche Erwägungen hinter diesem Vorschlag stehen, und begründen Sie, warum er ganz unterschiedliche Reaktionen hervorgerufen hat. Gehen Sie sodann auf die Frage ein, ob Frauen heutzutage in Österreich in der Praxis gleichberechtigt sind. Belegen Sie Ihre Behauptungen mit Argumenten und Beispielen!

Bsp. 14: Aufgabenstellung ohne Textinput

Aus Beispiel 14 wird deutlich, dass diese Aufgabenstellungen zwar auch Aussagen als „Input“ beinhalten, aber nicht in Form von Zitaten, was in dieser Kategorie für den Aspekt der Materialbeilagen das Unterscheidungskriterium gewesen ist. Typisch für diese Aufgabenstellungen waren einführende Worte, wahrscheinlich von den jeweiligen Prüfer/innen formuliert, und nachfolgende Teilaufgaben.

Im nächsten Schritt wurden die Aufgabenstellungen mit einem Inputmaterial untersucht. Hierzu wurden auch jene Aufgabenstellungen gezählt, die mehrere Zitate als Input und Texte mit integrierten Bildern beinhalten.

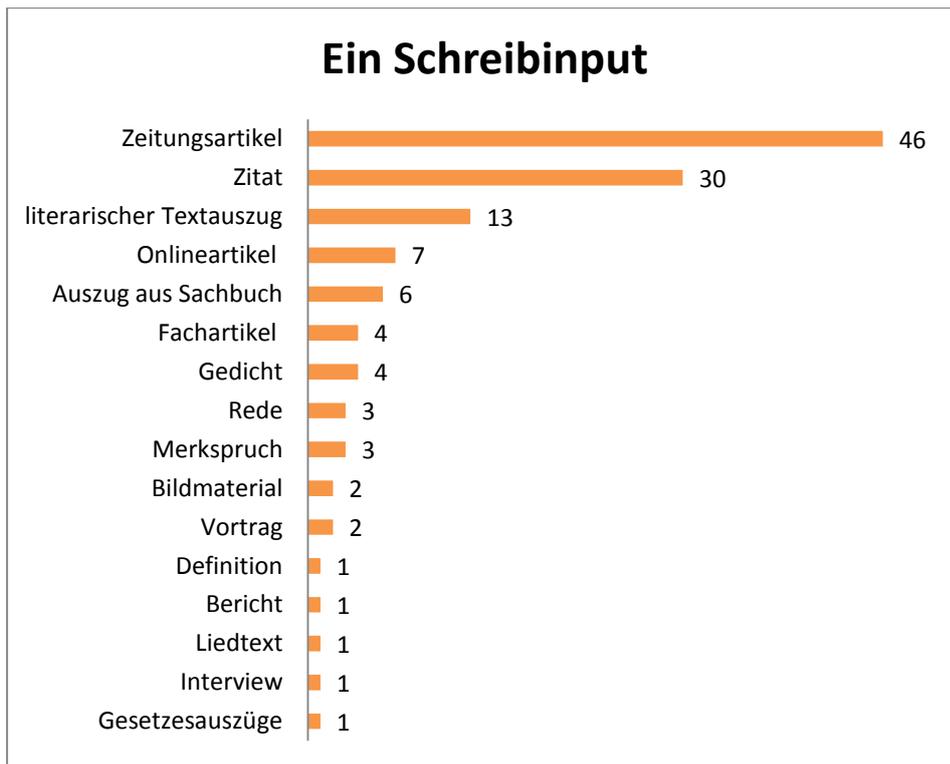


Abb. 10: Arten der Materialbeilagen bei einem Schreibinput

Hier überwiegt eindeutig der Zeitungsartikel, der 41 von 108 Aufgabenstellungen beigelegt wurde. Die Zeitungsartikel wurden aus 12 verschiedenen Tages- und Wochenzeitungen entnommen, darunter 14 aus der Tageszeitung „Die Presse“, 7 aus der Tageszeitung „Salzburger Nachrichten“ und 6 aus der Tageszeitung „Der Standard“. Sofern eine Datumsanzeige angegeben wurde, fiel die Aktualität der Artikel auf. Eine eindeutige Tendenz konnte hier nicht festgestellt werden. Auch der Input in Form von Zitaten stellte sich durch die Analyse als sehr weit verbreitet heraus. 19 Aufgabenstellungen wurden mit einem oder mehreren Zitaten eingeleitet. In 15 von 19 Fällen stammen die Zitate von Literat/innen, der Rest stammt von Wissenschaftler/innen oder Politiker/innen. Jeweils ein Zitat von Erich Fried und Günther Eich wurde zweimal unabhängig von der Schule verwendet.

Der dritte größere Bereich waren literarische Textauszüge, die entweder in Form von Kurztexten, Ausschnitten oder ganzen Werken vorgekommen sind. Beispiel 15 soll stellvertretend demonstrieren, wie gängige Beispiele mit diesem Textinput in der Praxis aussehen:

„Lesen ist Abenteuer im Kopf“

Textbeilage: (Hermann Hesse)

[...]

- Fasse die wichtigsten Aspekte des Textes von Hermann Hesse zusammen!

- Versuche selbst eine Definition von Bildung zu definieren

- Nimm in diesem Zusammenhang zu der Behauptung, Bücher seien – vor allem für junge Menschen – „Schlüssel zum Leben, Tore zur Welt“, Stellung! [...]

Bsp. 15: Materialbeilage mit literarischem Bezug

Die Textbeilage war eine dicht bedruckte A4 Seite aus Hermann Hesse: Eine Bibliothek der Weltliteratur aus dem Jahr 1929, auf der der Sinn der Bildung diskutiert wird. Diese Textbeilage fordert also literarisches Textverstehen, soll aber im Zuge der Aufgabenstellung als Diskussionsgrundlage für die Bildungsfrage dienen. Nur 9 von 13 Aufgabenstellungen, denen bei nur einem Schreibeinput ein literarischer Textauszug beigelegt wurde, befinden sich im Themenpool Literatur. Bei dieser Art von Textbeilagen muss im Hinblick auf das Textverständnis betont werden, dass sich die Rezeption und das Textverstehen von literarischen Texten und Sach- bzw. Gebrauchstexten unterscheidet, und zwar im Hinblick auf die Interpretationskompetenz, die bei der Textanalyse von literarischen Texten eine größere Rolle spielt. Wenn also ein literarischer Textauszug als Inputtext einer Aufgabenstellung dient, in der das argumentierende Schreiben vorrangig ist, sollte in den Beurteilungskriterien vermerkt werden, dass der Anforderungsbereich größer ist. Auf die inhaltlichen Anforderungsbereiche wird in den qualitativen Untersuchungen im zweiten Teil der empirischen Analyse genauer eingegangen.

Onlineartikel und Auszüge aus Sachbüchern bilden außerdem einen weiteren größeren Bereich. Aber Definitionen, Liedtexte, Auszüge aus Berichten, Merksprüche, Interviews. (siehe Abbildung 9) sind nur vereinzelt in der Praxis zu finden. Wie Abbildung 11 zeigt, sind neben den 125 Aufgabenstellungen, denen ein Schreibeinput zu Grunde gelegt wurde, bei 53 Aufgabenstellungen mehr als ein Schreibeinput beigelegt worden.

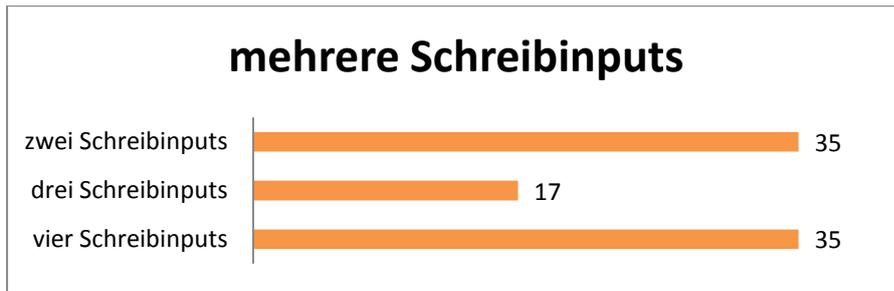


Abb. 11: Aufteilung der Aufgabenstellungen mit mehreren Schreibinputs

Bei den 53 Aufgabenstellungen, denen mehr als ein Inputmaterial beigelegt wurden, konnte festgestellt werden, dass einmal 4 Beilagen, 17 mal 3 Beilagen und 35 mal 2 Beilagen zur Verfügung gestellt wurden. Wie bereits bei den Aufgabenstellungen mit einem Materialinput wurden ein oder mehrere Zitate als eine Materialbeilage gewertet.

Was die Zusammensetzung der Inputmaterialien betrifft, konnten geringfügige Tendenzen festgestellt werden. Untersucht wurden hier die Ähnlichkeiten bei den Aufgabenstellungen, denen zwei, drei und vier Materialbeilagen zu Grunde gelegt wurden.

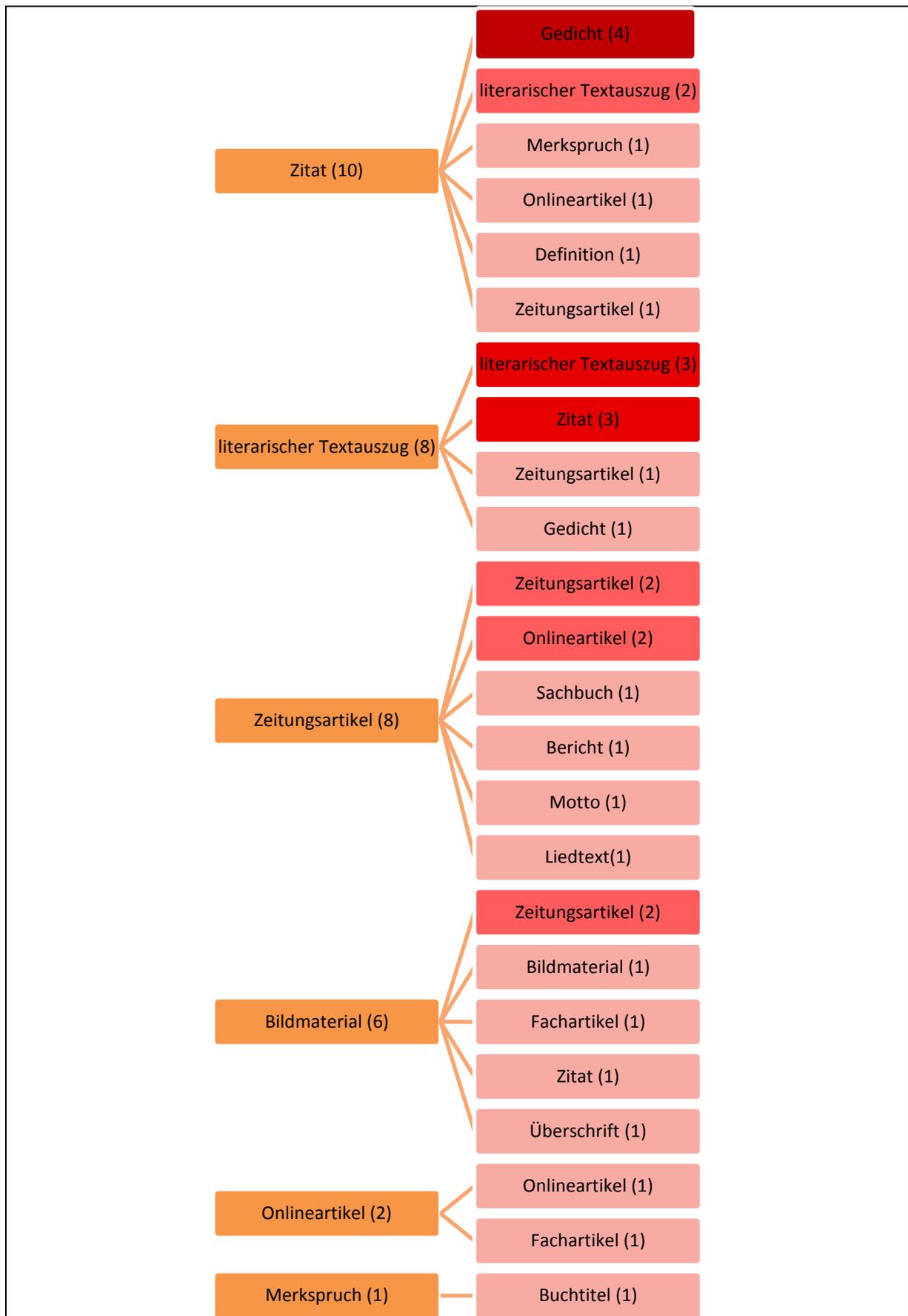


Abb. 12: Arten der Materialbeilagen bei zwei Schreibinputs

Abbildung 12 verdeutlicht die Wahl der Schreibeinputs bei zwei Beilagen. Was die Art der Beilagen betrifft, ist es auch bei zwei Materialbeilagen so, dass die Zeitungsartikel und Zitate, gefolgt von literarischen Textauszügen, deutlich überwiegen.

Hier ist festzustellen, dass die Kombinationen Gedicht und Zitat, Zitat und literarischer Textauszug wie auch die Wahl von zwei Materialbeilagen mit literarischem Textauszug überwiegen. Von den insgesamt 13 literarischen Textauszügen in 10 Aufgabenstellungen konnte hier nur eine Aufgabenstellung dem Themenpool Literatur zugewiesen werden.

Im direkten Vergleich mit den Aufgabenstellungen, denen ein Inputmaterial beigelegt wurde, ist auffällig, dass es sich öfter um Bildmaterial handelt. In 6 von 53 Fällen findet sich Bildmaterial, während bei den 125 Aufgabenstellungen mit einem Schreibeinput nur zweimal Bildmaterial festzustellen war.

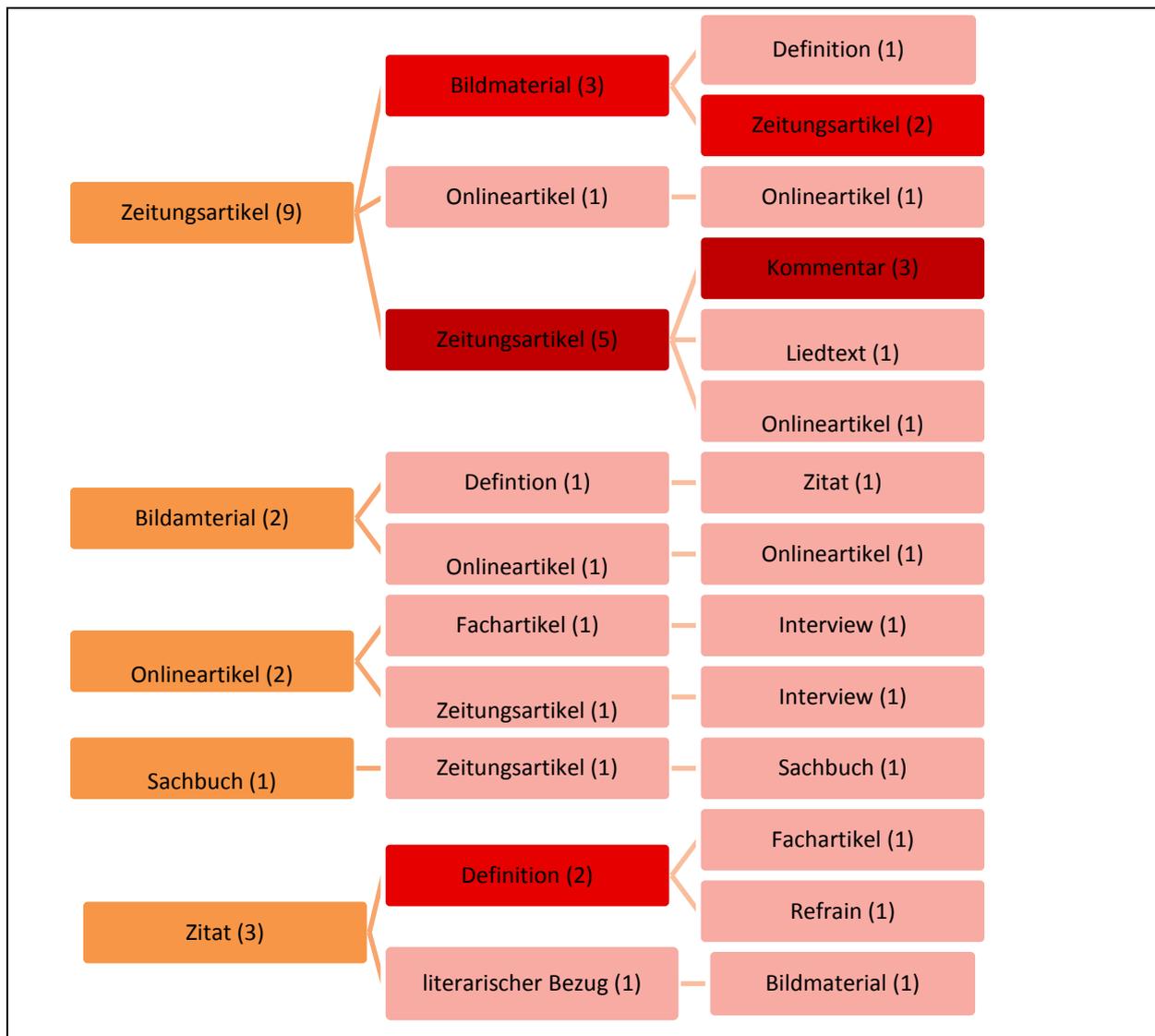


Abb. 13: Arten der Materialbeilagen bei drei Schreibeinputs

Abbildung 13 zeigt, dass es bei drei Schreibinputs zwei auffällige Tendenzen gibt, nämlich die Kombination von zwei Zeitungsartikeln und einem Kommentar oder zwei Zeitungsartikeln und einem Bildmaterial. Allerdings kann man nach genauer Betrachtung weder in Abbildung 12 noch in Abbildung 13 eine eindeutige Linie feststellen. Die Abbildungen 12 und 13 zeigen aber, welche Inputmaterialien in der Praxis verwendet werden und wie häufig diese zum Einsatz kommen. Zeitungsartikel, Zitate und Texte mit literarischem Bezug überwiegen in der Praxis. Insgesamt wurden in 202 Aufgabenstellungen 78 Zeitungsartikel beigelegt, 44 mal dienten Zitate als Input und 29 mal kamen literarische Textauszüge zum Einsatz.

Neben der Untersuchung der Art des Inputmaterials wurde auch dessen „Umfang“ analysiert, weil neben der Textsorte auch der Umfang der Beilagen für das Textverständnis eine beträchtliche Rolle spielt. Zum einen bedeutet ein größerer Umfang mehr Zeitaufwand für das Lesen der Beilage und zum anderen wird auch das Textverstehen komplexer, wenn die Beilagen umfangreicher gestaltet sind. Die genaue Zählung der Worte jeder vorkommenden Materialbeilage wäre für diese Untersuchung zu umfangreich gewesen und deshalb wurde grober eingeteilt.

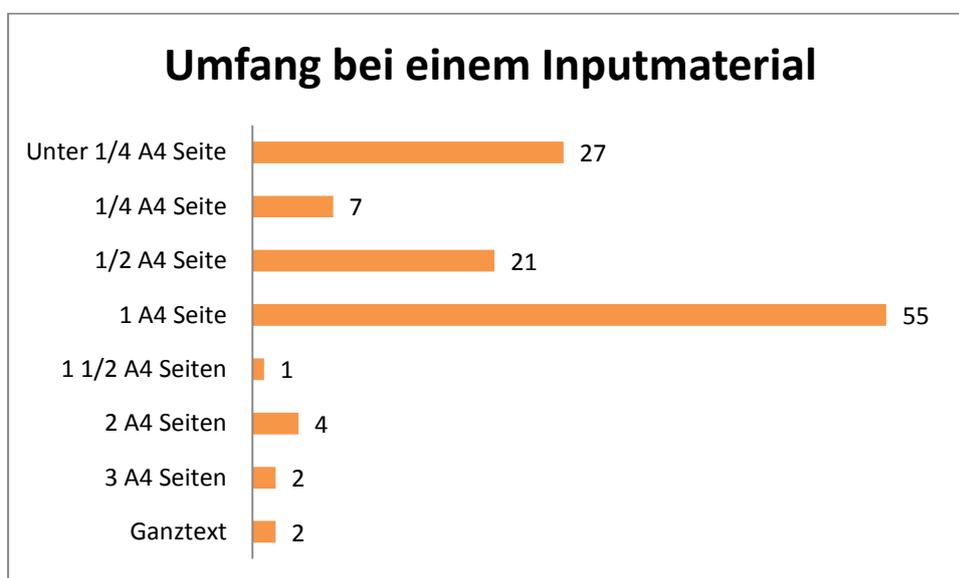


Abb. 14: Umfang der Materialbeilagen bei einem Inputmaterial

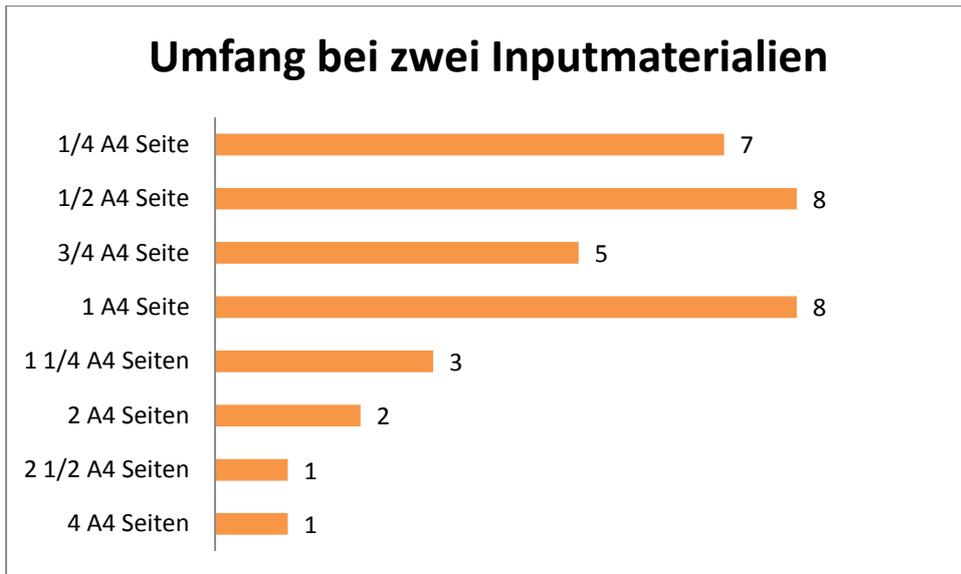


Abb. 15: Umfang der Materialbeilagen bei zwei Inputmaterialien

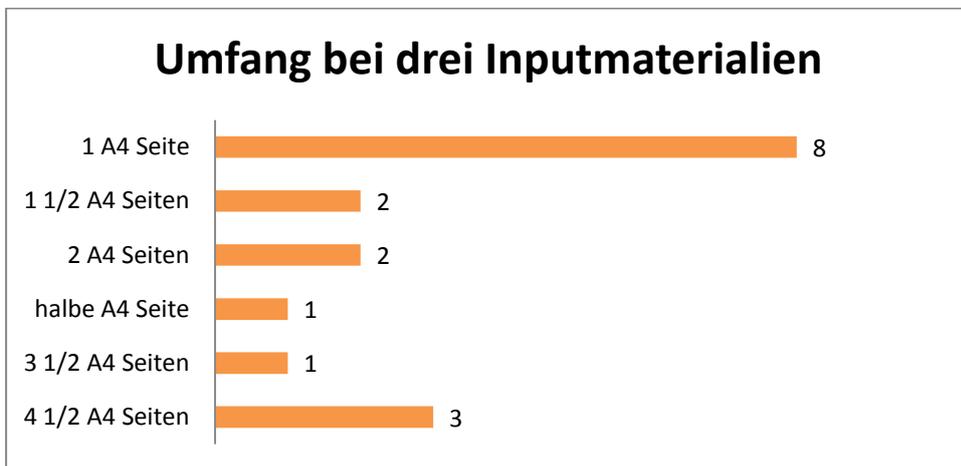


Abb. 16: Umfang der Materialbeilagen bei drei Inputmaterialien

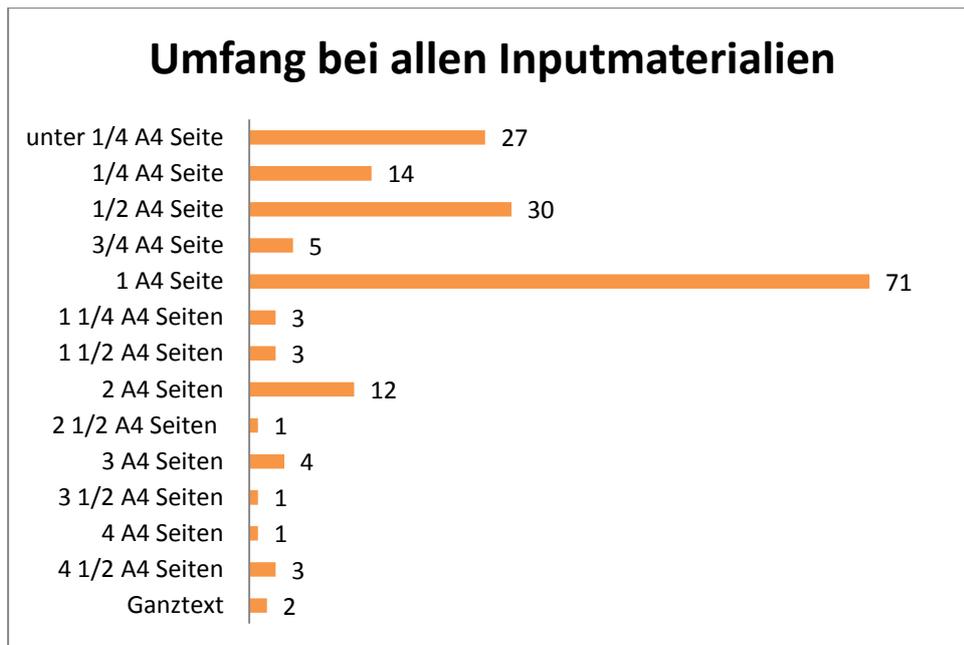


Abb. 17 Umfang der Materialbeilagen bei allen Inputmaterialien

Die Abbildungen 14-17 zeigen, dass die Beilagen im Durchschnitt in etwa auf einer A4 Seite Platz finden. Es kommen aber auch vierseitige und viertelseitige Materialbeilagen vor. Auffällig ist, dass derzeit mehr Materialbeilagen unter einer A4 Seite vorkommen als darunter. Die Abbildungen zeigen, dass mit der Anzahl der Materialbeilagen im Durchschnitt auch ihr Umfang steigt.

Bei den derzeitigen Aufgabepaketen, die von der SRDP als mögliche Zukunftsbeispiele konzipiert wurden, werden für die argumentativen Schreibaufgaben zweimal ein Zeitungsartikel, jeweils einer aus der „Presse“ und einer aus dem „Standard“, präsentiert, eine Graphik und ein Interview von der Plattform „Zeit Online“. Alle Materialbeilagen haben circa den Umfang einer A4 Seite.⁸⁵

3.1.5 Kategorie V: Der situative Kontext

Die Frage nach dem situativen Kontext spielt in Aufgabenstellungen vor allem aus der Sicht der Kandidat/innen eine herausragende Rolle. Eine Schreibaufgabe in einer Leistungssituation ist immer eine fremde Zielsetzung, die von den Kandidat/innen so gut wie möglich umgesetzt werden soll. Es gibt zwei Arten von Zielen: Die globalen Ziele, die die

⁸⁵ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Musterthemenpakete SRDP Deutsch: <https://www.bifie.at/node/514> [30.08.2011].

Rahmenrichtlinien festlegen und sich auf den Lehrplan stützen, und die spezifischen Ziele, die von der Lehrperson oder der Schule definiert werden. Daraus ergeben sich die gängigen Ansichten der Schüler/innen, die für die Schule oder für die Lehrer/innen schreiben, denn es ergeben sich „Notenkonflikte“, wenn die Zielbestimmungen der Kandidat/innen nicht ident mit den globalen oder spezifischen Zielen der Aufgabensteller/innen sind. Für die Kandidat/innen besteht somit die erste Aufgabe darin, sich in den fiktiven Handlungskontext hineinzusetzen und im vorgegebenen Rahmen ein Ziel zu definieren, das seinen/ihren Vorstellungen entspricht, aber auch den globalen und spezifischen Zielen der Aufgabensteller/innen. Es wird also vor allem in Leistungssituationen das geschrieben, was der Leser/die Leserin, also im Falle der schriftlichen Reifeprüfung der Prüfer/die Prüferin, wissen möchte bzw. mit der Absicht, eine vorgegebene Textsorte zu realisieren. Da dies die reale schulische Situation darstellt, ist das der Grund, warum das Schreiben in der Schule von vielen Schüler/innen als Erschwernis betrachtet wird. Ein erleichternder Schritt für die Kandidat/innen ist es somit zumindest Themen zu wählen, die sich am situativen Kontext und am Interesse der Schreiber/innen orientieren, bzw. die Ziele genauer hervorzuheben und in Teilaufgaben zu konkretisieren. Außerdem werden den Kandidat/innen durch die Vorgabe eines Adressaten/einer Adressatin erleichtert, den individuellen Schreibplan zu entwerfen.⁸⁶

Die Musterbeispiele der neuen schriftlichen Reifeprüfung zeigen, dass zukünftig der situative Kontext eine zentrale Rolle spielen wird und alle Teilaufgaben situiert werden, um den Kandidat/innen mehr Sicherheit zu bieten und die Beurteilung der Leistungen transparenter zu machen. Im Zuge der empirischen Untersuchung der Aufgabenstellungen wurden diese deshalb auch im Hinblick auf den situativen Kontext überprüft. Die unten angeführte Abbildung 18 zeigt ganz deutliche Ergebnisse, die aufzeigen, dass die Aufgabenstellungen in diesem Bereich stark verändert werden müssen.

⁸⁶Vgl. Jürgen Baumann und Otto Ludwig: Schreibaufgaben, a.a.O., S.7.



Abb. 18: Der situative Kontext von Aufgabenstellungen

Um dies exemplarisch zu verdeutlichen, wird eine als nicht situiert gewertete Aufgabenstellung zum Thema „Glück“ mit einem situierten Musteraufgabenbeispiel der neuen schriftlichen Reifeprüfung zum selben Thema verglichen:

<p>Problemarbeit mit Impulsen: „Glück“</p> <p><i>1. Impuls</i></p> <p><i>Was macht das Glück lebenswert?</i></p> <p><i>Ist Glück lernbar?</i></p> <p><i>Kann jemand, der Glück hat, unglücklich sein?</i></p> <p><i>Ist ein Leben ohne Hoffnung auf Glück realistischer? Von welchen Umständen hängt Glück ab?</i></p> <p><i>Welche Gemeinsamkeiten bestehen zwischen glücklichen Menschen?</i></p> <p><i>Setze dich mit der Frage auseinander: „Wie werde ich glücklich?“</i></p> <p><i>Was wird den Menschen bei uns heute als Lebensglück, als Lebensziel angepriesen?</i></p> <p><u>Arbeitsanweisung</u></p> <p><i>Überleg dir Antworten zu den Fragen und lasse sie in deine Problemarbeit einfließen. Verwende die Impulstexte als weitere Anregung, dich kritisch mit diesem Begriff und seiner Bedeutung in unserer Zeit auseinanderzusetzen.</i></p> <p><i>(Beilage: Zitat, Impulstext aus dem Ethikunterricht, Zeitungsartikel)</i></p>	<p>Aufgabe 1: Verfassen Sie einen offenen Brief:</p> <p><u>Situation:</u> <i>Die Schulleitung an Ihrer Schule überlegt die Einführung des Wahlpflichtfaches „Glück“. Dies hat zu einer intensiven Diskussion unter den Schüler/innen der Oberstufe/Sekundarstufe II geführt. Im Vorfeld jener Schulgemeinschaftsausschusssitzung, bei der die entscheidenden Weichenstellungen vorgenommen werden sollen, verfassen Sie als Schüler/in einer achten Klasse einen offenen Brief an die Klassensprecher/innen der Oberstufe/Sekundarstufe II. Darin beziehen Sie zu dem strittigen Sachverhalt klar Position.</i></p> <p><i>Lesen Sie den Zeitungsbericht „Glück“ als Schulfach in der Steiermark aus der Tageszeitung „Die Presse“ (Textbeilage 1). Verfassen Sie nun den offenen Brief und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Fassen Sie die wichtigsten Informationen des Berichtes zusammen.</i> - <i>Erörtern Sie die Vor- und Nachteile eines solchen Wahlpflichtfaches.</i> - <i>Nehmen Sie am Schluss Stellung, wie Sie zu</i>
---	---

	<p><i>der Einführung des Wahlpflichtfaches stehen und begründen Sie Ihre Position.</i></p> <p><i>Schreiben Sie zwischen 400 und 500 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.</i></p>
--	---

Bsp. 16: Nicht situierte Aufgabenstellung

Bsp. 17: Situierte Musteraufgabenstellung

Im direkten Vergleich sieht man, dass in Zukunft ein situativer Rahmen vorgegeben wird, der bei den gängigen Beispielen aus der Praxis vorrangig nicht gegeben ist. Lediglich bei 6 Aufgabenstellungen von 202 konnte ein vergleichbarer Rahmen gefunden werden.

Einmal ist eine Adressat/innenposition von den Schüler/innen selbst zu wählen und ein Dialog zu verfassen und zu Beginn anzugeben, wer mit wem in welcher Situation spricht. Diese Aufgabenstellung soll hier exemplarisch verdeutlicht werden:

Egoismus

Beide Aufgabenbereiche sind zu bearbeiten

*A: Analysiere den Begriff „Egoismus“. Bereich „A“ soll in Form eines **Dialogs** dargestellt werden.*

*B: Bei Bereich „B“ sollen **2 kreative Texte** zu einer gemeinsamen Grundsituation verfasst werden. [...]*

Gib vor Beginn des Dialogs an, wer mit wem hier in welcher Situation spricht.

B: Wähle aus deiner Arbeit 2 Facetten des Begriffes „Egoismus“ aus. Denke dir eine Grundsituation aus und erkläre sie genau. Dann stelle diese Grundsituation auf 2 unterschiedliche Arten dar. Jeder einzelne Text soll eine andere – vorher genau definierte – Facette des Begriffes „Egoismus“ zeigen. Und jeder Text soll diese Facette in einer anderen ebenfalls vorher genau angegebenen Textform bringen [...]

Bsp. 18: Situierte Aufgabenstellung

Einmal wird außerdem ein Kommentar für die Zeitung „Schüler Standard“ verlangt und einmal sind ein Tagebucheintrag und ein Brief aus der Perspektive einer literarischen Figur zu verfassen. Außerdem soll zweimal ein „Ratgeber für digitale Analphabeten“ verfasst werden. Einmal ist ein fiktiver argumentativer Brief an den Schriftsteller Günter Eich gefragt.

Nach der quantitativen Analyse konnte festgestellt werden, dass sich in diesem Bereich durch die standardisierte Reifeprüfung am meisten verändern wird, weil die Schaffung von situativen Kontexten in der Praxis wenig bis gar nicht etabliert ist, in Zukunft aber ein fixer

Bestandteil jeder Aufgabenstellung sein wird. Denn jedes Aufgabenpaket muss mindestens eine Aufgabenstellung beinhalten, die in einen situativen Kontext gebettet ist.⁸⁷

3.2 Qualitative Inhaltsanalyse

In diesem zweiten Teil der empirischen Analyse werden ausgewählte Aufgabenstellungen, die stellvertretend für das gesamte Aufgabenpaket stehen, qualitativ untersucht. Die Auswahl der Aufgabenstellungen für die quantitative Untersuchung erfolgte nach genauer, intensiver Auseinandersetzung mit allen Aufgabenstellungen und es wurden 4 ausgewählt, die für die Kategorien exemplarisch gewesen sind und stellvertretend fungieren können. Die ausgewählten 4 Aufgabenstellungen stehen somit stellvertretend für die Kategorien, das heißt genauer, dass Beispiel 1 thematisch exemplarisch ist, Beispiel 2 exemplarisch für die Teilaufgaben ist, Beispiel 3 ein prototypisches Beispiel für die Materialbeilagen ist und Beispiel 4 exemplarisch für den situativen Kontext stehen kann. Für Kategorie I wurde kein exemplarisches Beispiel gewählt, da sich in der quantitativen Analyse in dieser Kategorie kein Beispiel hervorgetan hat, das stellvertretend stehen könnte. Die 4 Aufgabenstellungen werden nachfolgend mit Hilfe eines Kriterienrasters analysiert. Die Grundlage des Kriterienrasters bilden die detaillierten Beschreibungen der Teilkompetenzen, die im aktuellen Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP, die für die standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch der neuen schriftlichen Reifeprüfung zuständig ist, angeführt sind. Es wurden 5 Kompetenzbereiche festgelegt: Die Lesekompetenz, die schriftlichen Kompetenz, die Argumentationskompetenz, die Interpretationskompetenz und die Sachkompetenz. Diese groben Kompetenzbereiche wurden zudem in insgesamt 15 Teilkompetenzen gegliedert und beschrieben. Die Beschreibungen der Teilkompetenzen wurden für die empirische Untersuchung der Aufgabenstellungen adaptiert, wie in der unten angeführten Abbildung 19 ersichtlich ist. Es soll untersucht werden, inwieweit die Aufgabenstellungen in ihren Ausführungen die Anwendung der Teilkompetenzen dezidiert erfordern.

⁸⁷ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Unterrichtssprache Deutsch: Eckpunkte des Prüfungsformats: <https://www.bifie.at/node/77> [30.08.2011].

Lesekompetenz	
Teilkompetenzen	Aufgabenstellung
1. Ermitteln von Informationen der Textbeilage	<ul style="list-style-type: none"> - Müssen Kernaussagen identifiziert werden? - Zusammenfassung? - Textanalyse?
2. Erkennen von Besonderheiten in der Textvorgabe	<ul style="list-style-type: none"> - Kritische Kommentare formulieren? - Leitmerkmale hervorheben? - Textaussagen pointieren?
3. Textvorlagen sprachlich analysieren und reflektieren (Sprachbewusstsein)	<ul style="list-style-type: none"> - Grammatisch - Stilistisch - Rhetorische Mittel finden - Fachtermini verwenden
Schriftliche Kompetenz	
Teilkompetenzen	Aufgabenstellung
4. Adressatenorientierte Texte verfassen (Sprachbewusstheit)	<ul style="list-style-type: none"> - Ist die Aufgabenstellung situiert?
5. Textualitätskriterien berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> - Ist Intertextualität erforderlich?
6. Stilistik und Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> - Sind Fachtermini erforderlich?
7. Formale Richtigkeit	
<i>Eine genauere Analyse der Teilkompetenzen für den Bereich der schriftlichen Kompetenz ist in der Aufgabenstellung nicht möglich.</i>	
Argumentationskompetenz	
Teilkompetenzen	Aufgabenstellung
8. Argumentationslinien identifizieren und darstellen	<ul style="list-style-type: none"> - Soll die Argumentation wiedergegeben werden?
9. Argumentationslinien in der Textvorlage bewerten, in einen Kontext bringen	<ul style="list-style-type: none"> - Müssen Gründe oder Motive für die Argumentation der Textbeilage dargestellt werden? - Ist die Textvorlage mit ähnlichen Argumentationen zu vergleichen ? - Sollen Gegenargumente angeführt werden?
10. Eine eigenständige Position zum Thema der Textvorlage aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> - Sollen Gegenpositionen entwickelt werden? - Soll eine eigene Argumentationslinie entwickelt werden? - Soll die eigene Position mit Argumenten und Informationen gestützt werden?
Interpretationskompetenz	

Teilkompetenzen	Aufgabenstellung
11. Erfassen und Reflektieren der Textintention der Textvorgabe	Soll die Textvorlage hinsichtlich Gedankenführung und Inhalte analysiert werden? Sollen Paraphrasen der vermuteten Textintention formuliert werden? Sollen Textaussagen verdichtet und zusammengefasst werden?
12. Formulieren von Interpretationshypothesen	Sollen Interpretationshypothesen formuliert werden? Sollen Interpretationshypothesen in der Textvorlage identifiziert werden? Ist ein die Textvorlage überschreitender Kontext erforderlich, um die Interpretationshypothesen zu begründen?
Sachkompetenz	
Teilkompetenzen	Aufgabenstellung
13. Identifizieren und Erfassen eines Themas, einer Sachlage oder eines Problems	- Soll die gesellschaftliche Relevanz eines Themas dargestellt werden? - Sollen unterschiedliche Problemdimensionen über die Textvorlage hinaus dargestellt werden?
14. Aktivieren nichttextualisierten Wissens (Weltwissen, Sachwissen) in der Interpretation	- Sollen Bezüge zu anderen Texten hergestellt werden? - Sollen Bezüge zum einen Wissens- und Erfahrungssystem hergestellt werden? - Sollen unterschiedliche Weltansichten und Denkmodelle erkannt und zur Textvorlage in Beziehung gesetzt werden?
15. Aktivieren und Selektieren von spezifischem Sachwissen (Fachwissen)	- Sollen zusätzliche Informationen unter Bezugnahme der Textvorgabe wiedergegeben werden? - Sollen relevante Begriffe, Konzepte, Daten und Argumente wiedergegeben und angemessen eingebettet werden? ⁸⁸

Abb. 19: Kompetenzbereich und Beschreibung der Teilkompetenzen

Die Umformung der detaillierten Beschreibungen in Fragen soll es erleichtern, die Aufgabenstellungen zu analysieren.

⁸⁸ Vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011: http://www.bifie.at/sites/default/files/srp/positionspapier_mai_2011.pdf S.15-19.[12.08.2011].

Neben der Untersuchung der 4 Aufgabenstellungen auf die Forderung von Teilkompetenzen soll untersucht werden, ob und welche Operatoren eingesetzt werden.

Operatoren sind Signalwörter, die festlegen, was bei häufig verwendeten Termini in Aufgabenstellungen genau erwartet wird. Der Begriff „Operator“ ist untrennbar mit dem Terminus Anforderungsbereich verbunden. In Deutschland wurden drei Anforderungsbereiche definiert, die in den Prüfungsanforderungen für das Abitur im Fach Deutsch festgelegt worden sind. In jedem Anforderungsbereich müssen die Kandidat/innen verschiedene Leistungen erbringen, die von den Kandidat/innen mit Hilfe der Operatoren leichter eingeordnet werden können.

Die Anforderungsbereiche sollen zur Erfassung der Teilkompetenzen beitragen, indem Kenntnisse, Fertigkeiten, Einsichten und Fähigkeiten differenziert beschrieben werden. Die Anforderungsbereiche sind nicht abgrenzend zu sehen und es geht nicht darum eine dreiteilige Aufgabenstellung zu entwerfen. Die Aufgabenstellungen beziehen sich auf eine Verstehensleistung, eine Argumentationsleistung und eine Darstellungsleistung. Die Aufgabenstellung bestimmt die Zuordnung der jeweiligen Leistung in einen Anforderungsbereich und Abituraufgaben müssen Anforderungen in allen drei Bereichen beinhalten.⁸⁹

Anforderungsbereich I	Anforderungsbereich II	Anforderungsbereich III
In diesem Anforderungsbereich werden die für die Lösung einer gestellten Aufgabe notwendigen Grundlagen an Wissen/Kennen der konkreten Einzelheiten, der für die Lösung notwendigen Arbeitstechniken und Methoden, aber auch der übergeordneten Theorien und Strukturen erfasst.	Im Zentrum dieses Anforderungsbereiches steht die Organisation des Arbeitsprozesses der Analyse/Interpretation/Erörterung/Gestaltung auf der Grundlage der Aufgabenstellung. Die Lösung der Aufgabe muss in einer miteinander verbundenen Darstellung formaler, sprachlicher und inhaltlicher Aspekte erfolgen. Sie setzt die Übertragung von Gelerntem auf neue Zusammenhänge voraus	Im Mittelpunkt dieses Anforderungsbereiches steht die Fähigkeit zur eigenständigen Urteilsbildung, aber auch der Bewertung von Fragestellungen, die in der Aufgabenstellung gefordert wird oder aber sich aus der Analyse/Interpretation/Erörterung/Gestaltung des vorgegebenen Materials ergibt. Voraussetzung dafür ist zwingend die methodisch wie inhaltlich eigenständige Entfaltung und Gestaltung einer Aufgabe.
Der Anforderungsbereich I umfasst	Der Anforderungsbereich II umfasst	Der Anforderungsbereich III umfasst
- die Wiedergabe von Sachverhalten [...] - die Beschreibung und	- selbstständiges Auswählen, Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter	- Verarbeiten komplexer Gegebenheiten mit dem Ziel, zu einer eigenständig strukturierten

⁸⁹ Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf S.11. [03.11.2011]

Verwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken [...] - die sichere Beherrschung der standardsprachlichen Regelungen	Sachverhalte [...] - selbstständiges Übertragen des Gelernten auf vergleichbare neue Situationen [...]	Darstellung, zu selbstständigen Lösungen, Gestaltungen oder Deutungen, Folgerungen, Begründungen, Wertungen zu gelangen
Der Anforderungsbereich entspricht die folgende Arbeitsanweisung	Der Anforderungsbereich entspricht die folgende Arbeitsanweisung	Der Anforderungsbereich entspricht die folgende Arbeitsanweisung
Erfassen Sie... Beschreiben Sie... Stellen Sie dar... Geben Sie wieder... Geben Sie den Argumentationsgang wieder... Benennen Sie...	Analysieren Sie... Untersuchen Sie... Vergleichen Sie mit... Ordnen Sie in den Zusammenhang ein... Setzen Sie in Beziehung zu... Erläutern Sie... Erklären Sie ...	Interpretieren Sie... Beurteilen Sie... Nehmen Sie kritisch Stellung... Erörtern Sie... Setzen Sie sich mit...auseinander ⁹⁰

Abb. 20: Anforderungsbereiche

Abbildung 20 verdeutlicht kurz und knapp, was in den einzelnen Anforderungsbereichen von den Kandidat/innen verlangt wird. Die Anforderungsbereiche sollen neben differenzierter Kompetenzerfassung die unterschiedliche Wertigkeit sichern und vermeiden, dass stur Wissen abgeprüft wird. In Deutschland sollen bei Abituraufgaben Anforderungen in allen drei Anforderungsbereichen vorkommen.

Anforderungsbereich I bezieht sich auf die Wiedergabe eines Textinhaltes oder von fachbezogenen Sachverhalten und die Anwendung von Arbeitstechniken, mit denen die Textsorte, der Textaufbau und strukturelle Elemente erkannt werden und fachspezifisch in einem korrekten und stilsicheren Gebrauch der deutschen Sprache auch dargestellt werden. Die Operatoren können je nach Aufgabenstellung und Materialbeilage in den Anforderungsbereich II übergehen, in dem es um die Organisation des Arbeitsprozesses geht. Im Anforderungsbereich II ist es erforderlich Gelerntes auf vergleichbare, aber neue Schreibsituationen umzulegen. Dazu gehört es, einen komplexen Text zusammenfassen zu können und in eigenständiger Form wiederzugeben, was auch bedeutet Schlüsselwörter zu erkennen, Argumentationslinien festzustellen, generalisierende Aussagen zu konkretisieren, den Schreibstil zu untersuchen, Folgerungen zu erkennen und zu beschreiben, eine Argumentation zu schreiben sowie das Schreibziel der jeweiligen Kommunikationsform anzupassen. Anforderungsbereich III bezieht sich auf die Urteilsbildung, die die inhaltliche und methodisch eigenständige Ausführung der Aufgabenstellung bedingt. Näher bedeutet

⁹⁰ Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002):
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf S.13-15 [03.11.2011]

das die Einbringung von selbstständig strukturierten Darstellungen, Gestaltungen, Deutungen, Begründungen, Folgerungen, Wertungen und Lösungen. Es geht darum, die Wirkung des Ausgangstextes zu beurteilen, Beziehungen herzustellen, Argumentationsstrategien zu erkennen und zu bewerten, Begründungen zu erschließen, eventuell auch selbstständige Lösungen zu erarbeiten und diese argumentativ zu verteidigen.⁹¹

Zudem gibt es übergeordnete Operatoren, wie den Operator „Erörtern“. Diese Operatoren verlangen die Einbeziehung aller drei Anforderungsbereiche. So verlangt der Operator „Erörtern“ eine dialektische oder steigernde Prüfung einer Problemstellung, eine Schlussfolgerung und eine widerspruchsfreie Stellungnahme. Dieser so genannte „Basisoperator“ kommt bei der schriftlichen Reifeprüfung, bei der freien Erörterung, bei der Texterörterung und bei der literarischen Erörterung vor und ist somit maßgebend für diese empirische Untersuchung. Andere Basisoperatoren sind: *Analysieren, Interpretieren und Gestalten*.

Um welchen Anforderungsbereich es sich bei einer Aufgabe handelt, lässt sich also mit Hilfe ausgewählter Operatoren einschätzen, die Arbeitsaufträge benennen:

Übergeordnete Operatoren	Paraphrase
analysieren	elementare inhaltliche, formale, strukturelle und sprachliche Merkmale literarischer oder pragmatischer Texte ggf. nach Maßgabe einer vorgegebenen oder selbst gewählten Aspektorientierung darstellen
interpretieren	nach Formulierung einer Interpretationshypothese und in Wechselbeziehung zu einer Analyse sinnhaltige Elemente literarischer oder pragmatischer Texte in ihrer funktionalen Bezogenheit aufeinander deuten und in einer Gesamtdeutung des Textteils oder Textes nachvollziehbar darstellen; je nach Methode textintern (immanent) oder -extern (z.B. biographisch), aspektorientiert oder linear bzw., je nach Aufgabenart,

⁹¹ Vgl. Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002): http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf S.13-15. [03.11.2011]

	untersuchend oder gestaltend
erörtern	sich unter Rückgriff auf eine Analyse bzw. Interpretation mit Themen oder Problemgehalten literarischer oder pragmatischer Texte oder von Medienprodukten argumentativ abwägend und wertend auseinander setzen
gestalten	unter Rückgriff auf eine Analyse bzw. Interpretation literarische oder pragmatische Textvorlagen ggf. unter Berücksichtigung textimmanenter bzw. textsortenspezifischer Vorgaben produktiv erschließen und – als Teilaufgabe möglich – anschließend hinsichtlich ihrer Gestaltung erläutern
Operatoren	Paraphrase
AfB I	
(be)nennen	Informationen ohne Kommentierung bezeichnen
beschreiben	spezifische Textaussagen und Sachverhalte in eigenen Worten ohne Wertung strukturiert und fachsprachlich richtig kenntlich machen
wiedergeben	Inhalte bzw. einzelne Textgehalte (Kernaussagen/Handlungsschritte) in eigenen Worten strukturiert und fachsprachlich richtig referieren
zusammenfassen	Inhalte, Zusammenhänge, Texte komprimiert und fachsprachlich richtig wiedergeben
darstellen	größere Zusammenhänge und übergeordnete Sachverhalte strukturiert, methodisch reflektiert und fachsprachlich richtig formulieren
AfB II	
erschließen	Textaussagen, Sinngehalte oder Problemstellungen aus vorgelegtem Material nach vorgegebenen Kriterien ermitteln
erklären	Sachverhalte, Textaussagen auf der Grundlage differenzierter Kenntnisse und Einsichten sprachlich angemessen verständlich machen
erläutern	Sachverhalte, Textaussagen, eigene Textproduktion nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten verständlich machen und mit Hilfe zusätzlicher Informationen veranschaulichen
in Beziehung setzen	Analyseergebnisse, Sachverhalte, Textaussagen, Problemstellungen unter vorgegebenen oder selbst gewählten Aspekten auswertend miteinander in Verbindung bringen
vergleichen	Texte, Sachverhalte, Textaussagen, Problemstellungen unter

	vorgegebenen oder selbst gewählten Aspekten abwägend gegenüberstellen und Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten ermitteln und sprachlich angemessen darstellen
einordnen	eine Aussage, eine Problemstellung, einen Sachverhalt, eine Textdeutung in einen vorgegebenen oder selbst gewählten (etwa literaturgeschichtlichen) Zusammenhang einbinden
AfB III	
begründen	eine Meinung, Argumentation, Urteil, Wertung methodisch korrekt und sachlich fundiert durch Belege, Beispiele absichern
(über)prüfen	die Gültigkeit einer These, Argumentation, Textaussage, eines Deutungsergebnisses, eines Textausschnitts auf einen selbst gewählten oder vorgegebenen Aspekt hin untersuchen und in einem Ergebnis festhalten
(kritisch) Stellung nehmen	zu einzelnen Meinungen, Textaussagen, Problemstellungen eine in der Sache fundierte und wertende Einsicht formulieren
sich auseinander setzen mit	zu einer These, Problemstellung, Argumentation eine differenzierte und begründete Position entwickeln
beurteilen	eine unter Anwendung von Fachwissen nach vorgegebenen Kriterien in der Sache objektive und begründete Ansicht formulieren
bewerten	eine eigene, nach vorgegebenen oder selbst gewählten Normen betont subjektiv formulierte Ansicht vertreten
entwerfen	zu einer literarischen oder pragmatischen Textvorlage nach vorhergehender Analyse unter vorgegebenen oder selbst gewählten Aspekten ein Konzept in wesentlichen Zügen oder eine eigene Produktion ohne anschließende Erläuterung skizzieren oder gestalten ⁹²

Abb. 21: Operatoren

Abbildung 20 zeigt eine Beschreibung von Operatoren, die in dieser empirischen Untersuchung des Aufgabensets verwendet wird. Die Operatoren für die Anforderungsbereiche werden für diese Untersuchung auf die Kompetenzbereiche, die im Zuge der Erarbeitung der neuen schriftlichen Reifeprüfung festgelegt wurden, bezogen. Es werden also die Operatoren, die auf die Anforderungsbereiche zugeschnitten sind, auf die Kompetenzbereiche umgelegt, um das Aufgabenset im Hinblick auf die zu erbringenden Kompetenzen zu analysieren. Zu diesem Zweck wurden vorerst die Anforderungsbereiche

⁹²Niedersächsischer Bildungsserver. Operatoren für das Fach Deutsch: http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/operatoren/operatoren_ab_2010_2011/operatoren_deutsch.pdf [17.08.2011].

etwas genauer erläutert, die nach näherer Betrachtung etwa dieselben Teilkompetenzen beinhalten, wie sie die Arbeitsgruppe SRDP in den Kompetenzbereichen definiert hat.

In den nächsten Kapiteln werden nun die ausgewählten Aufgabenbeispiele auf die Anforderung von Teilkompetenzen und die Verwendung von Operatoren überprüft, außerdem soll durch die Anführung und Diskussion von konkreten, gängigen Aufgabenstellungen die Praxis verdeutlicht und aufgezeigt werden, wie unterschiedlich die inhaltliche Ausführung der Aufgabenstellungen derzeit gestaltet wird.

3.2.1 Exemplarisches Beispiel für die Themenwahl

Problembehandlung ausgehend von einem Textimpuls

Thema: Wertewandel in der Erziehung

Lies den Zeitungsartikel „Eltern würden gern anders erziehen“ (Beilage 1) und fasse zentrale Aussagen zusammen! Braucht die Familie des 21. Jahrhunderts neue Werte? Diskutiere diese Frage und nimm die beiliegende Grafik „Neue Werte- neue Gesellschaft“ (Beilage 2) zu Hilfe.

Beachte dabei folgende Punkte:

Was verstehst du unter einem Wert?

Inwiefern hängen familiärer und gesellschaftlicher Wertewandel zusammen?

Analysiere die Fragestellung, lege eine These fest und plane den Aufbau durch eine Gliederung! Überlege eventuelle Begriffsbestimmungen und prüfe, ob die Argumente für deine These relevant sind!

Beilagen:

Seidl, Conrad: Eltern würden gern anders erziehen. In: Der Standard, 23.01.2010, S.2.

Dr. Werner Beutelmeyer market-Institut, In: Der Standard, 23.01.2010, S.2.

Bsp. 19: Qualitative Inhaltsanalyse: Themenwahl

Beispiel 19 ging aus der quantitative Analyse als prototypisch hervor, weil dieses Beispiel aus dem Themenpool „Gesellschaft“, dem fast die Hälfte aller Aufgabenstellungen angehören, den Wertewandel in der Erziehung als Thema hat, das in der Praxis am häufigsten gewählt wurde. Die Aufgabenstellung gliedert sich in 5 Teilaufgaben, hat zwei Schreibeinputs (insgesamt 2 A4 Seiten) und ist nicht situiert. Somit ist die Aufgabenstellung auch in den anderen Kategorien keine Ausnahme, sondern prototypisch.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse wurde festgestellt, dass in dieser Aufgabenstellung sowohl Teilkompetenzen erforderlich sind als auch Operatoren verarbeitet wurden. Vorerst wird mit dem Operator „zusammenfassen“ eine Textwiedergabe der konkreten Aussagen des Zeitungsartikels gefordert. Um zusammenfassen zu können, muss vorerst der Zeitungsartikel gelesen und verstanden werden, was die Teilkompetenzen des Ermitteln von Informationen aus der Textbeilage und das Erkennen von Besonderheiten in der Textvorgabe erfordert. Außerdem muss die Graphik verstanden und mit den zentralen Aussagen des Zeitungsartikels in Verbindung gesetzt werden können. Hier würden die Operatoren „in Beziehung setzen“ oder „vergleichen“ für mehr Transparenz sorgen. Die Frage, ob die Familie des 21. Jahrhunderts neue Werte braucht, soll diskutiert, also erörtert werden. Damit findet sich auch der für eine „Problembehandlung“ notwendige Basisoperator in dieser Aufgabenstellung wieder. Die Graphik liefert hierfür das nötige Daten- und Faktenwissen. Für diese argumentativ abwägende und wertende Auseinandersetzung wird den Kandidat/innen außerdem vorgeschrieben, ihre eigenen Wertvorstellungen mit einzubringen und den Zusammenhang von familiärem und gesellschaftlichem Wertewandel zu erläutern. Nach der eigentlichen Aufgabenstellung folgt der übergeordnete Operator „analysieren“, der sich aber nicht auf eine dezidierte Teilaufgabe bezieht, sondern auf die allgemeine Herangehensweise an die gesamte Aufgabenstellung. So wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Aufgabenstellung gründlich zu studieren ist. Es soll eine These formuliert werden und eine eigenständige Argumentationslinie entwickelt und verfolgt werden. Die eigene Position soll mit relevanten Argumenten gestützt werden. Mit dem Operator „(über)prüfen“ wird klar festgelegt, dass die Gültigkeit und Eindeutigkeit der These und der Argumente immer wieder überprüft werden sollen. Was den Bereich der schriftlichen Kompetenz betrifft, wird in der Aufgabenstellung auf einen gegliederten Aufbau hingewiesen, was die Teilkompetenz der Berücksichtigung von Textualitätskriterien erfordert. Außerdem wird darauf hingewiesen, Begriffsbestimmungen zu überprüfen, was sich auf die Teilkompetenzen Stilistik/Ausdruck und auf die formale Richtigkeit bzw. die Normangemessenheit bezieht. Die Teilaufgaben der Aufgabe sind nicht kompetenzorientiert ausgerichtet, das heißt, dass nicht jede Teilaufgabe eine andere Kompetenz erfordert, wie es in Zukunft vorgesehen ist. Die Aufgabenstellung bezieht sich sowohl auf alle drei Anforderungsbereiche als auch alle Kompetenzbereiche. Es finden sich in Beispiel 19 die Operatoren: Zusammenfassen, diskutieren (=erörtern),

analysieren, prüfen. Für den Anforderungsbereich II wurde nicht extra ein Operator angeführt, aber es ist nach genauerer Analyse der Aufgabenstellung ersichtlich, dass der Arbeitsprozess organisiert werden muss.

3.2.2 Exemplarisches Beispiel für die Teilaufgaben

Problemarbeit mit Textgrundlage

Thema: Entschleunigung: Der Trend zu weniger Tempo

Unbegrenzt flexibel, ständig verfügbar? Jetzt brauchen wir endlich Entschleunigung und Zeit zum Innehalten.

Nimm, von beiliegendem Text ausgehend, im Rahmen einer Problemarbeit zu dieser Problematik Stellung. Setze dich in deiner Arbeit auch mit den folgenden Fragen auseinander:

- *In welchen Bereichen lässt sich dieser Trend zur Entschleunigung orten?*
- *Wovon ist der Begriff „Entschleunigung“ abzugrenzen?*
- *Wann leistest du dir diesen „Luxus“? Welche Bereiche der „Entspannung“ sind für dich wichtig?*
- *Gibt es deiner Meinung nach auch andere Möglichkeiten, die „work-life-balance“ befriedigender zu gestalten?*

Beilagen:

Wie wollen wir leben? Online unter: <http://www.zeit.de/2007/43Lebensformen?>

Zitat von Christa Wolf

Bsp. 20: Qualitative Inhaltsanalyse: Teilaufgaben

Beispiel 20 ist exemplarisches für die Einteilung der Aufgabenstellungen in Teilaufgaben, weil es sich hier um eine Aufgabenstellung handelt, die aus 4 Teilaufgaben besteht und somit zu jenen 74% aller untersuchten Aufgabenstellungen zu zählen ist, die aus 3 bis 5 Teilaufgaben bestehen. Dieses Beispiel ist besonders exemplarisch, weil es aufzeigt, dass die Einteilung der Teilaufgaben in der Praxis zwar markiert wird, nicht aber jede Teilaufgabe dabei berücksichtigt wird. Somit zählt dieses Aufgabenbeispiel zu den Aufgabenstellungen, die 3 bis 5 Teilaufgaben aufweisen, doch bei genauerer inhaltlicher Betrachtung stellt sich heraus, dass es sich um mehr als 4 Teilaufgaben handelt, was bei der quantitativen Analyse sehr häufig aufgefallen ist und deshalb als typisch bezeichnet werden kann. Beispiel 20 ist aus dem Themenpool „Gesellschaft“, hat zwei Schreibeinputs (insgesamt eine A4 Seiten) und ist nicht situiert.

Durch die qualitative Inhaltsanalyse wurde festgestellt, dass der einleitende Satz vor der eigentlichen Aufgabenstellung die ersten drei Zeilen des beigelegten Onlineartikels aus der

„ZEIT“ beinhaltet. In der eigentlichen Aufgabenstellung finden sich die Operatoren „nimm Stellung“ und „setz dich auseinander“. Beide Operatoren beziehen sich auf den Anforderungsbereich III. Zuerst soll eine wertende Einsicht, die sich die Kandidat/innen durch die Lektüre des beigelegten Zeitungsartikels verschaffen sollen, formuliert werden und danach soll zu einer vorgebrachten These eine begründete Position entwickelt werden. Diese Aufgabe mit den genannten Operatoren wurde nicht als Teilaufgabe markiert. Die eigentlichen Teilaufgaben folgen erst dann in Form von Fragen, die in die Erörterung eingearbeitet werden sollen. Die Teilaufgaben 1 und 2 sollen mit Hilfe der beigelegten Materialien beantwortet werden, was nach der Lektüre des Onlineartikels aber sehr schwierig ist, weil der Text keine konkreten Antworten bietet, sondern sich lediglich mit Bereichen der „Tempogesellschaft“ auseinandersetzt. In diesen Teilaufgaben ist also vorrangig das Weltwissen der Kandidat/innen notwendig. Für diese Teilaufgaben ist die Argumentationskompetenz von Bedeutung, denn es soll nach der Lektüre des Artikels, in dem die Tempogesellschaft mit ihren Bereichen beschrieben wird, im Gegensatz dazu aufgezeigt werden, welche Bereiche der „Entschleunigung“ es gibt und wovon sich der Begriff abgrenzt. Die Kandidat/innen müssen zum Inputtext eine gegenständige Position entwickeln, um Motive von entschleunigten Bereichen der Gesellschaft aufzeigen zu können. Es muss dafür zunächst die Sachlage erfasst und das nichttextualisierte Wissen der Kandidat/innen aktiviert werden, beides Teilkompetenzen aus dem Bereich der Sachkompetenz. Auch die Teilaufgaben 3 und 4 sind allein durch die Lektüre des Onlineartikels nicht zu beantworten. Hier ist die persönliche Meinung der Kandidat/innen gefragt, ein die Textvorlage überschreitender Kontext, was also in den Bereich der Interpretationskompetenz zu zählen ist. Durch die genauere Ausführung der Teilaufgaben wird deutlich, dass ein globales Textverständnis von den Kandidat/innen erfordert wird, nicht aber das selektive Herauslesen von Detailinformationen.

3.2.3 Exemplarisches Beispiel für das Inputmaterial

Um diese Kategorie genauer inhaltlich zu analysieren werden hier zwei Beispiele zur Verdeutlichung angeführt, eines mit einem literarischen Textauszug und eines mit einem Zitat.

Problembehandlung mit Textgrundlage

Der neueren deutschsprachigen Literatur wird oft vorgeworfen, dass sie sich nur mit den Schattenseiten des Lebens befasse, das Schöne, Positive und Lustige aber weitgehend ausspare.

Setze dich kritisch mit dem vorliegenden Text von Bert Brecht auseinander und formuliere deine Auffassung vom Auftrag des Schriftstellers bzw. der Funktion von Literatur in der Gesellschaft. Glaubst du das literarische Werke dazu beitragen können Menschen zu erziehen, zu verändern, zu neuen Erkenntnissen zu führen? Was erwartest du dir von einem guten Buch?

Beilage:

Bertold Brecht: Der Schriftsteller

Bsp. 21: Qualitative Inhaltsanalyse Materialbeilage_literarischer Textauszug

Beispiel 21 wurde als prototypisches Beispiel gewählt, weil es eine Materialbeilage in Form eines literarischen Textauszugs über 1 A4 Seite als Inputtext enthält, was sich in der quantitativen Analyse als sehr häufig herausgestellt hat. Außerdem sollte auch ein Beispiel aus dem Themenpool Literatur inhaltlich untersucht werden. Die Aufgabenstellung gliedert sich in drei Teilaufgaben und ist nicht situiert.

Die Aufgabenstellung beginnt mit einer These. Es folgt die Anweisung „sich kritisch mit dem beiliegenden Text auseinandersetzen“. Der Operator „sich auseinandersetzen mit“ kommt hier zum Einsatz. Um den Text lesen zu können, müssen die Kandidat/innen über Sprachbewusstsein verfügen und ihre Fähigkeit zum Erfassen und Reflektieren der Intention der Textvorgabe unter Beweis stellen. Danach soll eine eigene Auffassung vom Auftrag des Schriftstellers bzw. der Funktion von Literatur in der Gesellschaft formuliert werden. Hierfür ist es notwendig, eine eigenständige Position zum Thema der Textvorlage aufzubauen, was eine Teilkompetenz der Argumentationskompetenz ist, wie auch die Aktivierung von nichttextualisiertem Wissen, was eine Teilkompetenz der Sachkompetenz ist. Die eben

genannten Teilkompetenzen sind auch für die zweite und dritte Teilaufgabe von Bedeutung. Wie genau der Text von Bertold Brecht in die kritische Auseinandersetzung mit einfließen soll, wird nicht genauer beschrieben. Ungesagt bleibt auch, ob die angeführte These, dass sich die deutschsprachige Literatur nur mit den Schattenseiten des Lebens beschäftige, unterstützt oder widerlegt werden soll. Diese Aufgabenstellung stellt die eigene Meinung der Kandidat/innen in den Mittelpunkt, ihre persönliche Beziehung zur deutschsprachigen Literatur und ihre eigenen Erfahrungen mit ihr.

Problembehandlung mit Impulszitat

Die für unsere Schulen Verantwortlichen haben offenbar noch nicht bemerkt, dass sich die Welt verändert hat. Heute brauchen Unternehmen Mitarbeiter, die mitdenken, die sich einbringen, die kreativ sind. Stattdessen kommen aus dem gegenwärtigen Schulsystem unendlich viele Schüler heraus, die frustriert sind, die ihre Lust am Lernen meist endgültig verloren haben.

Gerald Hüther, in: Der Standard, 1.9.2010

Erörtere diese Aussage des Hirnforschers Gerald Hüther zum Thema Schule unter Berücksichtigung folgender Aspekte:

- Veränderungen auf dem Gebiet der Wirtschaft, Technik und Gesellschaft*
- Gesteigertes Bedürfnis nach Kreativität und Selbstständigkeit in den Unternehmen*
- Verlust der Freude am Lernen durch die Unzulänglichkeiten des gegenwärtigen Schulsystems*

Gehe weiters dem Gedanken nach, inwiefern sich das Lernen selbst grundlegend verändert hat und wie weit wir in Zukunft dieser Tatsache positiv begegnen können.

Beilagen:

Zitat

Bsp. 22: Qualitative Inhaltsanalyse: Materialbeilage_Zitat

Beispiel 22 ist Bestandteil des Themenpool Schule und Schülerleben, hat eine Materialbeilage in Form eines Inputzitats (unter einer viertel Seite), gliedert sich in vier Teilaufgaben und ist nicht situiert.

Die Aufgabenstellung wird mit dem Basisoperator „erörtere“ eingeführt, was es den Kandidat/innen sofort ermöglicht, die Aufgabenstellung auf einen Blick einzuordnen.

Die Teilaufgaben 1-3 erfordern die Berücksichtigung der Aussage von Gerald Hüther in drei verschiedenen Aspekten und bilden eine Hilfslinie für den Aufbau des Textes der Kandidat/innen. Die Teilaufgabe 1 und 2 erfordern vorrangig den Bereich der Sachkompetenz, zum einen durch die Herstellung von Bezügen zum eigenen Wissens- und Erfahrungssystem, also die Aktivierung von nichttextualisiertem Wissen, und zum anderen auch die Identifikation des Themas, der Sachlage. Teilaufgabe 3 stellt einen Wirklichkeitsbezug her und kann mit Hilfe von eigenen Erfahrungen beantwortet werden.

Die Aufgabenstellung fordert die Kandidat/innen im Bereich der Lesekompetenz nur sehr wenig. Es sind lediglich 5 Zeilen, verstanden werden müssen, was keinen Aufschluss über das Textverständnis der Kandidat/innen liefern kann. Da der Input in Form des beigelegten Materials sehr gering ist, ist die Sach- und Fachkompetenz der Kandidat/innen in erhöhtem Maße erforderlich. Welt-, Sach- und Fachwissen zum Thema muss aktiviert werden. Die vierte Teilaufgabe bezieht sich auf die Veränderungen des Lernens. Es soll aufgezeigt werden, wie man auf Veränderungen des Lernens in Zukunft positiv reagieren soll. Hier ist nicht zu erwarten, dass diese Frage von den Kandidat/innen mit Wissen beantwortet werden kann, sondern sich eher auf den Bereich der Interpretationskompetenz bezieht. Der Bereich der Argumentationskompetenz wird in dieser Aufgabenstellung nicht genauer definiert. In allen Teilaufgaben ist es erforderlich, die Argumentationslinie zu identifizieren. Ob die Argumentationslinie verfolgt werden soll oder ob eine Gegenposition einzunehmen ist, bleibt den Kandidat/innen freigestellt. Wichtig ist die Entwicklung einer eigenen Argumentationslinie.

3.2.4 Exemplarisches Beispiel für die situierte Aufgabenstellung

Problembehandlung

Thema: Facebook & Co. – harmloses Freizeitvergnügen oder Gefahr?

- Welche Vorteile siehst du in Internetplattformen? Welche Möglichkeiten der Kommunikation bzw. der Freizeitgestaltung werden durch sie eröffnet?
- Welche Nachteile und vielleicht sogar Gefahren können sie mit sich bringen?
- Sind diese „social networks“ wirklich die Kommunikationsform der Zukunft oder ein krankhafter Auswuchs einer übertechnisierten Gesellschaft?

Verwende bei deiner Arbeit Zitate aus den beigelegten Zeitschriftenartikeln!

Beilagen:

Hager Angelika, Sebastian Hofer: Ich bin dann mal weg. In: Profil, 31.08.2009, S. 71-75.

Biedermann Brigitte: Seelische Peinigung im Internet. Die Cyber-Quälerei. In: Weekendmagazin, 20/2009, S.8-9.

2 Kommentare e-media 6/2009, S.9

Bsp. 23: Qualitative Inhaltsanalyse: der situative Kontext

Beispiel 23 wurde hier exemplarisch ausgewählt, weil es sich bei 196 von 202 untersuchten Aufgabenstellungen um nicht situierte Aufgabenstellungen handelt. Das Beispiel aus dem Themenpool „Medien und Technik“ verdeutlicht die derzeitige Praxis. Die Aufgabenstellung geht vom realen Leben der Kandidat/innen aus und die Adressat/innen bleiben undefiniert. Man kann deshalb annehmen, dass die Prüfer/innen die Adressat/innen sind, genau aber wird es nicht angegeben. Die ausgewählte Aufgabenstellung besteht aus 3 Teilaufgaben und hat 3 Schreibeinputs (insgesamt 4 1/2 A4 Seiten).

In dieser Aufgabenstellung finden sich überhaupt keine Operatoren, was die Analyse der Aufgabenstellung und die spätere Bewertbarkeit aber nicht massiv erschwert, da die Teilaufgaben eine klare Linie vorgeben. Die Teilaufgaben 1-3 beziehen sich nicht primär auf die beigelegten Inputtexte, sollen aber mit Zitaten aus den Zeitungsartikeln gespickt werden. Die Inputmaterialien beschäftigen sich alle ausschließlich mit den Schattenseiten des World Wide Webs: Internetsucht, soziale Verwahrlosung, Zwanghaftigkeit, Datenmissbrauch, Cyber-Mobbing bis hin zum Selbstmord einer Jugendlichen, Jobverlust und Schulabbruch wegen Facebook und Co.

Teilaufgabe 1 fordert von den Kandidat/innen die positive Argumentation von Internetplattformen. Im Hinblick auf die Textvorlagen muss eine Gegenposition zum Thema der Textvorlage aufgebaut werden, was eine Teilkompetenz aus dem Bereich der Argumentationskompetenz ist. Auch der Kompetenzbereich der Sachkompetenz ist vonnöten, da nichttextualisiertes Wissen aktiviert und die Sachlage erfasst werden muss.

Die zweite Teilaufgabe fordert von den Kandidat/innen, die Nachteile und die Gefahren von Internetplattformen aufzuzeigen. Für diese Teilaufgaben können wesentliche Elemente der Textvorlage wiedergegeben werden. Dafür müssen die Informationen aus der Textbeilage ermittelt und Leitmerkmale hervorgehoben werden können, was beides Teilkompetenzen aus dem Bereich der Lesekompetenz sind. In Teilaufgabe 3 soll über die Zukunft von social networks diskutiert werden. Diese Teilaufgabe erfordert die eigene Meinung der Kandidat/innen und die Einbringung einer nicht vorgegebenen Argumentationslinie. Für diese Teilaufgabe ist die Interpretationskompetenz wichtig, denn hier muss eine Interpretationsthese formuliert werden, für die sowohl die Identifikation der Textvorlage als auch ein die Textvorlage überschreitender Kontext von Nöten ist. Für alle Teilaufgaben ist dringend erforderlich, dass die Kandidat/innen die Argumentationslinie identifizieren können. Auch wenn das dezidierte Eingehen auf die Textvorlage nur mit der Wiedergabe von Zitaten verlangt wird, ist das Textverständnis für die korrekte Ausführung der Aufgabenstellung unbedingt notwendig. Neben der Einbeziehung der Texte ist aber auch die Aktivierung von nichttextualisiertem Wissen gefragt. Dieses Beispiel konzentriert sich sehr stark auf den Bereich der Argumentationskompetenz und verfolgt intensiv das schulisch gängige Argumentationsmuster bzw. das Pro-Contra-Schema, das in der derzeitigen Bildungspolitik kritisiert wird. Was den Bereich der schriftlichen Kompetenz betrifft, findet sich in diesem Aufgabenbeispiel keinerlei Anweisung. Zum Bereich der Lesekompetenz ist zu sagen, dass die Materialbeilagen sehr umfangreich sind und ein hohes Leseverständnis erfordern. Kernaussagen müssen identifiziert und behalten werden, weil in der schriftlichen Arbeit Zitate eingebaut werden sollen.

4 Conclusio

Ziel der vorliegenden Studie war es, die formalen und inhaltlichen Aspekte von Aufgabenstellungen zu Erörterungen bei der schriftlichen Reifeprüfung aufzuzeigen. Zu diesem Zweck wurde einerseits mittels einer Datenbank quantitativ untersucht, wie Aufgabenstellungen zur Problembehandlung bei der schriftlichen Reifeprüfung bezeichnet werden, welche Themen gängig sind, ob und in welchem Ausmaß die Aufgabenstellungen untergliedert sind, ob Inputmaterial und in welchem Umfang beigefügt wird und ob die Aufgabenstellungen situiert sind. Diese Analyse konnte an Hand von 202 Aufgabenstellungen, die im Jahr 2010 bei der schriftlichen Reifeprüfung in den AHS der Wiener Bezirke gestellt und vom Stadtschulrat für diese empirische Untersuchung freigegeben wurden, geschehen. Andererseits wurden im zweiten Teil der empirischen Analyse exemplarische Aufgabenstellungen, die sich aus der quantitativen Analyse für die unterschiedlichen Kategorien herauskristallisiert haben, untersucht. Ziel war es herauszufinden, wie die Kompetenzorientierung in den derzeitigen Aufgabenstellungen berücksichtigt wird, ob Operatoren in der Praxis verwendet werden und, wenn ja, welche.

Zunächst konnte festgestellt werden, dass die Textsorte der Erörterung, die seit der Antike Teil der Ausbildung ist, heute ein fixer Bestandteil in der Schule und bei der schriftlichen Reifeprüfung ist und dies laut Musteraufgabenpaketen der SRDP auch weiterhin bleiben wird. Durch die empirische Untersuchung wurde ersichtlich, dass in allen Bereichen mehr oder weniger große Veränderungen durch die neue schriftliche Reifeprüfung erfolgen werden. Zunächst wird es nicht mehr möglich sein, interne Bezeichnungen für bestimmte Textmuster zu verwenden. Die Bezeichnungen Problembehandlung, Problemarbeit, Erörterung usw. werden in Zukunft einheitlich gestaltet werden und einem bestimmten Muster folgen.

Mit Hilfe der Analyse konnten 8 Themenpools als Sammelbecken, für die auf den ersten Blick sehr uneinheitlichen Themenstellungen, festgelegt werden, in denen die Themen mehr oder minder eindeutig eingeteilt wurden. Der Themenpool Gesellschaft mit Aufgabenstellungen, die sich um Wertvorstellungen, Lebenseinstellungen, Gesellschaft und Kultur drehen bildet hier mit Abstand den größten Themenpool, gefolgt von dem Themenpool Schule und

Schülerleben. Die Umfänge der einzelnen Themenpools waren nicht überraschend, da es sich bei Erörterungen, um argumentationsfähige, diskutierbare Themen des täglichen Leben handeln sollte, die im Erfahrungs- und Interessenshorizont der Kandidat/innen liegen.

Ähnlich klar ist die Analyse in der Kategorie der Teilaufgaben ausgefallen. Im Durchschnitt wird eine Aufgabenstellung in der derzeitigen Praxis in 3 bis 4 Teilaufgaben unterteilt, wieder mehr oder minder genau. Dies entspricht auch den derzeitigen Musteraufgabenpaketen der SRDP, zumindest was die formellen Merkmale der Teilaufgaben betrifft. Auch in Zukunft wird auf Teilaufgaben gebaut, die für die Kandidat/innen Transparenz schaffen und die Beurteilungskriterien klarer hervorheben sollen.

Die Analyse der Materialbeilagen hat gezeigt, dass es zwischen den Aufgabenstellungen sehr große Schwankungen gibt, was sich in Zukunft bei einer standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung ganz sicher ändern wird. Die unterschiedlichen Textsorten und Umfänge der Materialbeilagen sind vor allem im Hinblick auf die Objektivität und die Vergleichbarkeit von Aufgabenstellungen ein großes Problem, weil so die Lesekompetenz und die Textkompetenz in unterschiedlichen Maßen erforderlich sind. Ändern wird sich freilich auch die Tatsache, dass vielfach Materialbeilagen beigelegt werden, die unter einer A4 Seite oder sogar unter einer viertel A4 Seite liegen, da sie das Textverständnis, das in Zukunft eine beträchtliche Rolle spielen wird, in zu geringem Maße überprüfen können. Die starken Unterschiede in dieser Kategorie bewirken auch starke Unterschiede für die Vergleichbarkeit der gesamten Aufgabenstellung und machen deutlich, wie unterschiedlich die Aufgabenstellungen in der derzeitigen Praxis existieren und welche unterschiedlichen Leistungsniveaus diese erfordern.

Große Veränderungen werden in der inhaltlichen Gestaltung der Aufgabenstellung in der neuen schriftlichen Reifeprüfung sichtbar werden. Es konnte anhand der Musterthemenpakete der Arbeitsgruppe SRDP deutlich festgestellt werden, dass die Aufgabenstellungen in einen situativen Kontext eingebaut werden und dass alle Teilaufgaben mit Operatoren konkretisiert werden und sich jeweils auf einen Anforderungsbereich beziehen. Die inhaltliche Analyse hat ergeben, dass in der Praxis derzeit mit Operatoren gearbeitet wird und auch die Kompetenzbereiche berücksichtigt

werden, nicht aber nach einem einheitlichen Muster, sondern eher zufällig und nach individuellen Kriterien. Die inhaltliche Analyse hat stark die derzeitige Situation der Prüfer/innen als Individuen gezeigt, indem jede Aufgabenstellung für sich individuell konzipiert wurde und demnach auch individuelle Zielsetzungen verfolgt, die von den Kandidat/innen umgesetzt werden müssen und die den Kandidat/innen aus vorangegangenen Prüfungssituationen der besuchten Klasse bereits bekannt sind. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung hingegen wird nach einem zentralisierten Muster konzipiert und ist für die Kandidat/innen eine neue Herausforderung, deren Bewältigung von den Lehrpersonen abhängen, die die Kandidat/innen auf die schriftliche Reifeprüfung vorbereiten.

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Veränderungen für die Kandidat/innen durchaus positiv bewertet werden können, da sie ein hohes Maß an Transparenz, Objektivität und Vergleichbarkeit mit sich bringen werden. Die gravierenden inhaltlichen Unterschiede in den Aufgabenstellungen und der unterschiedliche Anforderungsgrad, der durch die empirische Analyse festgestellt werden konnte, machen deutlich, dass es derzeit in Österreich keine Niveaugleichheit gibt, was den Abschluss Matura betrifft.

5 Quellenverzeichnis

5.1 Literatur

Abraham, Ulf | Müller, Astrid: Aus Leistungsaufgaben lernen. In: Praxis Deutsch 214/2009. S. 4-12.

Atteslander, Peter: Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. 2008.

Baurmann, Jürgen | Ludwig, Otto: Die Erörterung- oder: Ein Problem schreibend erörtern? Versuch einer Neubestimmung. In: Praxis Deutsch 99/190. S. 16-25.

Baurmann, Jürgen | Ludwig, Otto: Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. In: Praxis Deutsch 186/2001. S. 6-11.

Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 7. Aufl. bearbeitet von Sandra Ausborn-Brinker. Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH 2010 (Grundlagen der Germanistik; Bd. 29).

Fandrych, Christian | Thurmair, Maria: Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht. Staufenburg: Brigitte Narr GmbH 2011.

Fix, Martin: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. 2. Aufl. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.

Fritsche, Joachim: Chancen und Probleme von Multiple-Choice-Tests zur Ermittlung des Textverständnisses im Unterricht. In: Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Hrsg. v. Juliane Köster, Will Lütgert, Jürgen Creutzburg. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2004. S. 209-227.

Frommer, Harald: Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2009. (Deutschdidaktik aktuell. Hrsg. v. Günter Lange, Werner Ziesenis; Bd. 30).

Gollnick, Rüdiger | Houben, Heribert | Pelster, Theodor: Text- und Problemerkörterung: Schriftliches Arbeiten auf der Grundlage nicht fiktionaler Texte. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann 1979 (Deutsch Sekundarstufe II).

Homberg, Dietrich: Lexikon Deutschunterricht: Fachwissen für Studium und Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2009.

Kliewer, Heinz-Jürgen: Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006.

Krause, Wolf Dieter: Textsorten. Kommunikationslinguistische und konfrontative Aspekte. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH 2000 (Sprache; Bd. 33).

Ludwig, Otto: Der Schulaufsatz. Seine Geschichte in Deutschland. Berlin: de Gruyter 1988.

Ludwig, Otto | Spinner, Kaspar H.: Mündlich und schriftlich Argumentieren. In: Praxis Deutsch 160/2000. S.16-22.

Köster, Juliane: Was wird im Deutschabitur geprüft? Anforderungen und Leistungen im Bereich der „Erschließung literarischer Texte“. In: Literatur im Abitur- Reifeprüfung mit Kompetenz? Hrsg. v. Peggy Fiebich u. Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2010 (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik; Bd. 1) S. 145-164.

Merz-Grötsch, Jasmin: Schreiben als System. Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl. 2001 (Bd. 2).

Piel, Alexandra: Aufsätze konkret – Tipps und Schreibanleitungen vom Unfallbericht bis zum Zeitungsartikel. Mülheim: Verlag a.d. Ruhr 2008.

Portmann-Tselikas, Paul. R.: Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Textkompetenz. Neue Perspektive für das Lernen und Lehren. Hrsg. v. Paul R. Portmann u. Sabine Schmölzer-Eibinger. Wien: Studienverlag 2002. S. 13-44.

Portmann-Tselikas, Paul. R. | Schmölzer-Eibinger, Sabine: Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts (Heft 39). München: Klett Verlag 2008. S. 5-16.

Schnell, Rainer | Hill, Paul B. | Esser, Elke: Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Aufl. Oldenburg: Wissenschaftsverlag GmbH.

Schwetz, Herbert | Swoboda, Birgit | Benischek, Isabella | Mallaun, Josef | Samac, Klaus | Straßegger-Einfalt, Renate: Einführung in das quantitativ orientierte Forschen und erste Analysen mit SPSS 18. 2. Aktualisierte u. erweiterte Aufl. Wien: Facultas Universitätsverlag 2010.

Söllinger, Peter: Das Schreibatelier. Themen und Aufgabenstellungen für die Oberstufe. 1. Aufl. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky 1996 (hpthek Unterrichtsthemen; Bd. 6).

Staud, Herbert |Taubinger, Wolfgang: Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In: Schreiben in der Sekundarstufe II. Hrsg. v. Annemarie Saxalber und Elfriede Witschel. Innsbruck, Wien, Bozen: Studien Verl. 2010 (Heft 4 34. Jahrgang). S. 39-48.

Staud, Herbert: Literaturthemen im Licht zentraler Aufgabenstellungen. In: Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Hrsg. v. Peggy Fiebich und Sigrid Thielking. Bielefeld: Aisthesis Verlag 2010 (Hannoversche Beiträge zu Kulturvermittlung und Didaktik; Bd. 1). S. 15-42.

Weinert, Franz E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Hrsg. v. Franz E. Weinert. Weinheim: Basel 2001. S. 17-31.

Willenberger, Heiner: Wie und wie weit kann man Textverstehen durch Textaufgaben erfassen? In: Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der empirischen Basis des DESI-Projekts. Hrsg. v. Heiner Willenberger. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2007.S. 19-32.

Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften 2003. (Europäische Hochschulschriften Reihe XI Pädagogik; Bd. 890).

5.2 Internetquellen

Lehrplan 2004 der AHS-Oberstufe für den Pflichtgegenstand Deutsch.

Online unter: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf
[03.08.2011].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Die Darstellung der Arbeitsgruppe zur Reifeprüfung in Deutsch in vollem Wortlaut.

Online unter: <http://www.bifie.at/darstellung-arbeitsgruppe-reifepruefung-deutsch-vollen-wortlaut> [03.08.2011].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011.

Online unter: [Positionspapier der Arbeitsgruppe SRP Deutsch, Mai 2011 \(PDF/529KB\)](#)
[01.08.2011].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Unterrichtssprache Deutsch: Eckpunkte des Prüfungsformats.

Online unter: <https://www.bifie.at/node/77> [30.08.2011].

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Musterthemenpakete SRDP Deutsch.
Online unter: <https://www.bifie.at/node/514> [30.08.2011].

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur: Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung.
Online unter: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1> [03.08.2011].

Bundesminister für Unterricht, Kunst und Kultur: Verordnung über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen (=RPVO) §9. BGB1. Nr. 432/90, zuletzt geändert durch BGB1. II. Nr. 211/2008 v. 18.6.2008.
Online unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml [30.03.2011].

Einheitliche Prüfungsanforderung in der Abiturprüfung Deutsch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002) S. 11-16.
Online unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Deutsch.pdf [03.11.2011].

Niedersächsischer Bildungsserver. Operatoren für das Fach Deutsch:
Online unter:
http://www.nibis.de/nli1/gohrgs/operatoren/operatoren_ab_2010_2011/operatoren_deutsch.pdf [17.08.2011].

Portmann-Tselikas, Paul R.: Was ist Textkompetenz? S. 1-18.
Online unter:
<http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/textkompetenz/uploads/Main/PortmannTextkompetenz.pdf> [03.08.2011].

6 Anhang

Abstract

Vanessa Elwitschger: Aufgabenstellungen von Erörterungen bei der schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch, 96 Seiten.

Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Textsorte der Erörterung, die durch die derzeitige RPVO zu einem fixen Bestandteil jeder schriftlichen Reifeprüfung wird. In einem theoretischen Teil wird die Textfunktion, das Textmuster und die Themenentfaltung der Textsorte der Erörterung erläutert und deren historische Entwicklung dargestellt. Eine gegenwärtige Positionierung und ein historischer Ausblick auf die zentralisierte, kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung vervollständigen den theoretischen Teil der Arbeit. Im zweiten Teil folgt eine quantitative empirische Analyse von 202 Aufgabenstellungen zu Erörterungen, die bei der schriftlichen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Deutsch, im Jahr 2010 an Schulen der Wiener Gemeindebezirke gestellt wurden. Hierfür wurden die fünf Kategorien: Bezeichnung der Aufgabenstellungen, Themen der Aufgabenstellungen, Unterteilung der Aufgabenstellungen in Teilaufgaben, Materialbeilagen zu den Aufgabenstellungen und der situative Kontext der Aufgabenstellungen, konzipiert. Aus der quantitativen Analyse haben sich für jede dieser Kategorie Prototypen herauskristallisiert, die in einem zweiten Schritt inhaltlich, qualitativ untersucht wurden. Ziel der Arbeit ist eine praxisnahe Darstellung von gegenwärtigen Aufgabenstellungen zur Textsorte der Erörterung und das Aufzeigen von wahrscheinlichen Veränderungen, die die neue zentralisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung mit sich bringen werden.

Vanessa Elwitschger: Tasks of argumentative essays in the written final examination in the teaching of German, 96 Pages.

This paper deals with the text type of an argumentative essay, which is according to the current RPVO a fixed element of the written part of the final examination. The theoretical part discusses the text function, the text sample and the topic development of the text type, and illustrates whose historical evolution. A current positioning and a historical outlook on the centralized, competence-oriented written final examination complete the theoretical part of the paper. The second part comprises a quantitative empirical analysis of 202 tasks for argumentative essays, which have been set at the written final examination in the subject German in 2010 in Viennese schools. Therefore five categories have been designed: declaration of the tasks, topics of the tasks, subdivision of tasks in subtasks, additional material for the tasks and the situational context of the tasks. The quantitative analysis showed prototypes for each of these categories, which have been qualitative examined in the second step. The primary objective of the paper is to practically visualize current tasks of the text type of the argumentative essay and to show the probable changes which will be introduced by the new centralized, competence-oriented final examination.

Lebenslauf

Person

Name: Elwitschger Vanessa Felicitas
Adresse: Neubaugürtel 44/17-18, 1070 Wien
Geburtsdaten: 17.09.1987, St. Veit an der Glan
Staatsbürgerschaft: Österreich
Familienstand: ledig

Ausbildung

seit September 2007: Lehramtsstudium Deutsch und Geschichte, Sozialkunde und politische Bildung an der Universität Wien
2006 – 2007: Lehre als Versicherungskauffrau
Juni 2006: Reifeprüfung
2002 – 2006: Bundesoberstufenrealgymnasium Spittal an der Drau
1998 – 2002: Musikhauptschule Seeboden
1994 – 1998: Volksschule Millstatt

Beruflicher Werdegang

Praktika

Seit Oktober 2011: DaF-Trainerin bei ACTILINGUA | 1030 Wien
Sommersemester 2011: Unterrichtspraktikum am Innovationszentrum Universität Wien | 1090 Wien
Sommersemester 2011: Unterrichtspraktikum Deutsch am Bildungszentrum Mater salvatoris | 1070 Wien
Wintersemester 2010: Unterrichtspraktikum Geschichte am BG8 | 1080 Wien
Wintersemester 2009: Unterrichtsbeobachtungen in der KMS 14 im Zuge der einführenden Übung DaZ unter der Leitung von Mag. Dr. Elisabeth Furch | 1140 Wien
Wintersemester 2009: Pädagogisches Praktikum am Musikgymnasium | 1070 Wien