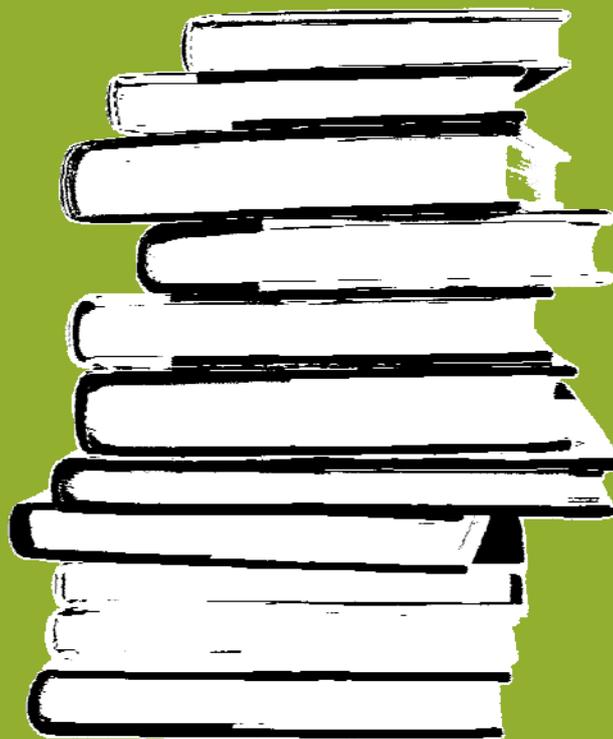


Die kompetenzorientierte Reifeprüfung

Deutsch

Richtlinien und Beispiele für Themenpool
und Prüfungsaufgaben



Impressum:

Herausgeber und Verleger:

Bundesministerium für Bildung und Frauen

Minoritenplatz 5, 1014 Wien

Tel.: +43 1 531 20-0*

www.bmbf.gv.at

Koordinatorin: HR Mag. Martha Siegel

Landesschulinspektorin für AHS im LSR-NÖ

Leiter der Arbeitsgruppe und inhaltliche Konzeption:

OStR Mag. Wolfgang Taubinger

Layout: Johannes Raunig, BMBF

Wien, 12/2012

Die kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung in den Unterrichtsgegenständen

Deutsch

Empfehlende Richtlinien und Beispiele für Themenpool und Prüfungsaufgaben

Zum Geleit

HR Mag. Martha Siegel, LSI für AHS im LSR für NÖ

Die Arbeitsgruppe „Mündliche Reifeprüfung Deutsch“ hat gemäß dem Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (Abt. I/3b, Mag. A. Schatzl) einen Leitfaden für die Erarbeitung und Gestaltung eines „Themenbereichskorbes“ für die mündliche Reifeprüfung aus Deutsch erstellt, der von der Schulaufsicht der AHS bundesweit sowie vom BMUKK als grundlegend erachtet wird.

Der Souverän für die Erstellung des Themenpools bleibt nach wie vor die Fachlehrer/innenkonferenz an den einzelnen Schulstandorten; ebenso liegt die Verantwortung für die Erstellung von mindestens zwei konkreten Aufgabenstellungen zu den einzelnen Themenbereichen bei den jeweiligen Fachlehrerinnen und Fachlehrern. Die Inhalte der vorliegenden Handreichung sind vor allem als Hilfestellung und Orientierung gedacht.

Allen Mitgliedern der Arbeitsgruppe, die seit Jahren durch ihre Entwicklungsbemühungen um das Fach Deutsch sowie durch ihren Einsatz in der Arbeitsgemeinschaft „Schriftliche kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Deutsch“ hohes Engagement bewiesen haben, sei an dieser Stelle (nachstehend in alphabetischer Reihenfolge) für den gegenständlichen Leitfaden recht herzlich gedankt, ganz besonders Herrn OStR Mag. Taubinger, der als unermüdlicher Leiter der Arbeitsgruppe für die inhaltliche Gesamtkonzeption verantwortlich zeichnet.

LSI i.R. Mag. Dr. Karl Blüml (SSR für Wien)

Mag. Maria-Rita Helten-Pacher (AHS-Lehrerin, AG-Leiterin AHS-Deutsch in Wien, KPH-Wien – D als Zweitsprache, Universitätslektorin / Wien)

OStR Mag. Herbert Staud (PH Wien und PH OÖ - Bildungsstandards, Schulbuchautor, Universitätslektor / Wien)

OStR Mag. Wolfgang Taubinger (Arbeitsgruppenleiter „Mündliche RP- Deutsch“, AHS-Lehrer, AG-Leiter AHS-Deutsch in NÖ, PH NÖ und PH OÖ - Bildungsstandards, Universitätslektor / NÖ)

Univ.-Prof. Dr. Ulf Abraham (Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur der Universität Bamberg, Mitherausgeber der Zeitschrift „Praxis Deutsch“ / Bamberg)

Das Bestreben der Arbeitsgruppe war es, bereits die Themenbereiche möglichst kompetenzorientiert zu halten (wenngleich grundsätzlich an den Lernzielen des gültigen Lehrplans orientiert), um die Formulierung von kompetenzorientierten Fragestellungen bei der Reifeprüfung zu erleichtern.

Das Unterrichtsfach Deutsch hat den Vorteil, dass schon im gültigen Lehrplan die Lernziele überwiegend kompetenzorientiert formuliert sind, was die Aufgabe erleichtert hat. Darüber hinaus ist das Unterrichtsfach Deutsch von Natur aus grundsätzlich kompetenzorientiert, denn der sach- und fachgerechte Umgang mit Literatur und Sprache ist keine bloße „Stoff“-Frage, sondern eine Frage des Wissens *und* Könnens – also eine Kompetenz-Frage. Der Arbeitsauftrag „Interpretiere den beiliegenden Text!“ verlangt in diesem

Sinn sowohl Sachwissen (etwa in Form von Fachbegriffen) als auch Methodenwissen für eine sinnvolle Auseinandersetzung mit einem Text.

Die Kompetenzorientierung und die Koppelung der Aufgabenstellung an Texte unterschiedlicher Art hat die mündliche Reifeprüfung mit der schriftlichen gemeinsam. Letztlich handelt es sich dabei um das Ziel des Deutschunterrichts an der höheren Schule überhaupt – sich mit jedem Text **analysierend, interpretierend, argumentierend und sachlich einwandfrei** auseinandersetzen zu können. Das bedeutet, sich nicht auf den Bereich des Faktenwissens zu beschränken, sondern den Schülerinnen und Schülern Fertigkeiten zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, prozedurales Wissen anzuwenden.

Die mündliche Reifeprüfung – mit der Verpflichtung, im Kreise der Fachkollegenschaft jene Lernziele (Themenbereiche) zu definieren, die das Unterrichtsfach Deutsch als entscheidende Bildungsbereicherung im Rahmen des Unterrichts an der höheren Schule kennzeichnen – ist eine Chance für Grundsatzüberlegungen, zu denen wir mit dieser Handreichung eine Anregung bieten wollen. Die Entscheidung über diese Themenbereichskörbe („Themenpool“) findet, wie schon erwähnt, an der Schule statt. Die Diskussion darüber sollte als Chance für die Orientierung des Faches Deutsch im Rahmen des schulischen Fächerkanons genutzt werden.

Inhaltsverzeichnis

1. Der Aufbau der Handreichung	7
2. Zum Kompetenzbegriff	7
3. Notwendige Kompetenzen für die neue mündliche Reifeprüfung	9
4. Überlegungen zur Qualität von Aufgabenstellung im Allgemeinen.....	10
5. Basisinformationen zur mündlichen Reifeprüfung	12
6. Schlussfolgerungen für die Praxis	13
7. Wahlpflichtgegenstand Deutsch bei der mündlichen Reifeprüfung	15
8. Themenbereiche und Kern-Kompetenzen in der Oberstufe	16
8.1 Gespräch über literarische Texte	16
8.2 Analyse und Interpretation von Erzähltexten	16
8.3 Analyse und Interpretation von Gedichten.....	16
8.4 Analyse und Interpretation von Dramen	16
8.5 Literaturgeschichte	17
8.6 Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeiten.....	17
8.7 Kanonische Texte	17
8.8 Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur	17
8.9 Österreichische Literatur	17
8.10 Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur.....	18
8.11 „Gender“ und Geschlechterrollen	18
8.12 Kinder- und Jugendliteratur.....	18
8.13 Literatur und Gesellschaft	18
8.14 Literaturmarkt und Lesekultur	18
8.15 Sachtexte	19
8.16 Analyse und Interpretation von Reden.....	19
8.17 Faktoren kommunikativer Prozesse	19
8.18 Struktur der Sprache.....	19
8.19 Sprache, Denken und Wirklichkeit	19
8.20 Sprachentwicklung, Sprachwandel und sprachliche Varietäten	20
8.21 Sprache in Verwendung.....	20
8.22 Medienkulturkompetenz	20
8.23 Analyse und Interpretation von Film(sequenzen)	20
8.24 Nachrichtenmedien und Journalismus	20
9. Beispiele für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen.....	21
10. Vorschlag für eine thematische Schwerpunktsetzung	45
11. Operatoren-Katalog	48
12. Literaturverzeichnis	51

1. Der Aufbau der Handreichung

Im Mittelpunkt dieser Handreichung steht ein Vorschlag für einen „Themenbereichs-Korb“ für die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus dem Fach Deutsch. Vorangestellt sind diesem Vorschlag Überlegungen zum Kompetenz-Begriff und zur Aufgabenstellung im Allgemeinen. Nach den 24 Themenbereichen folgen Beispiele für Aufgabenstellungen, ein Vorschlag für mögliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen im Fach Deutsch in der Oberstufe sowie ein Operatoren-Katalog.

2. Zum Kompetenz-Begriff

Die mündliche Reifeprüfung ist – im Gegensatz zur schriftlichen – nicht standardisiert, aber ebenso kompetenzorientiert. Da es in der Fachdidaktik derzeit kein konsensfähiges Kompetenzmodell für das Fach Deutsch gibt¹, gelten für die mündliche Reifeprüfung vergleichbare Überlegungen wie für die schriftliche: Der verwendete Kompetenz-Begriff ist ein Arbeitsbegriff, der sich einerseits am Lehrplan der Oberstufe der AHS und andererseits an entsprechenden fachwissenschaftlichen Überlegungen orientiert.

- Kompetenz meint demzufolge „die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungs-bewusst und situationsangemessen zu verwenden.“ (Meyer 2007, 148)
- Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse, das Können der Schüler/innen, ab. Einen Verzicht auf (Fach-)Wissen bedeutet das nicht, denn Kompetenzen sind weitgehend an das Fach und seine Lernbereiche („Domänen“) gebunden! Kompetentes Handeln setzt Wissen voraus!
- Kompetenzorientierung bedeutet aber nicht nur, Ziele im Auge zu behalten, die die Schüler/innen am Ende eines bestimmten Zeitraumes erreichen sollen, sondern meint ebenso, die Kompetenzen der Schüler/innen zum Ausgangspunkt der Lernaktivitäten zu machen, „Altes mit Neuem, Vertrautes mit Fremdem, Konkretes mit Abstraktem, Beispielhaftes mit Gesetzmäßigem für alle nachvollziehbar“ (Meyer 2007, 202) zu verknüpfen und für eine „angemessene Gestaltung von Lernwegen“ (Ziener ²2008, 29) zu sorgen, sodass die Kompetenzen der Schüler/innen immer wieder eingefordert, aktiviert, neue angebahnt und gefestigt werden. Dies sollte umso leichter gelingen, als der seit dem Jahr 2004 gültige Oberstufen-Lehrplan bereits (weitgehend) kompetenzorientiert ist.
- Der angestrebte Kompetenz-Zuwachs unterstellt eine Entwicklung, die in vielen Bereichen messbar ist. Dazu bedarf es eines Produktes („Performanz“), aus der die Kompetenz mit der gebotenen Vorsicht erschlossen werden kann. Dabei wird es sich in den meisten Fällen um schriftliche oder mündliche Texte der Schüler/innen handeln.

¹ In einem *Didaktik Deutsch*-Sonderheft mit dem Titel „Kompetenzen im Deutschunterricht“ (2008) fasst Martin Böhnisch die Diskussion folgendermaßen zusammen: „Obwohl im Zuge von DESI [i. e. Deutsch Englisch Schülerleistungen International, Anm. d. Verf.] eine Reihe viel versprechender Modelle entstanden sind [...], lässt sich nicht bestreiten, dass einerseits die vorhandenen Ansätze Disparitäten aufweisen [...], andererseits diverse Kompetenzen, die der Deutschdidaktik traditionell am Herzen liegen, nur schwer oder überhaupt nicht messbar sind.“

- Mit der Ausrichtung des Unterrichts an Kompetenzen verlieren die Lernziele nicht ihre Daseinsberechtigung, sie erhalten aber einen anderen Stellenwert. Sie müssen sich aus den Kompetenzen ableiten lassen und immer darauf bezogen werden können. Der Übergang zwischen Kompetenz und Lernziel ist deswegen fließend, weil aus der Kompetenz eine Lernzielbeschreibung wird, sobald sie für die einzelnen Unterrichtsstunden und -einheiten auf ein konkretes Ziel ausgerichtet wird. Damit ist ein wichtiger Unterschied zwischen Kompetenz und Lernzielen angesprochen: Lernziele, insbesondere solche, die der Planung einzelner Stunden zu Grunde liegen, zeichnen sich durch ein hohes Maß an Konkretheit aus. Sie benennen (Grob- und Fein-)Ziele, die die Schüler/innen innerhalb einer kurzen Zeit – in einer oder mehreren Stunden – erreichen können.
- Eine Kompetenz hingegen kann man nicht durch einzelne, isolierte Leistungen darstellen oder erfassen. Sie ist als individuelle Verhaltensdisposition ein komplexes Bündel verschiedener Faktoren, vor allem von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten. „Die Entwicklung und Förderung von Kompetenzen muss daher eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen umschließen.“ (Klieme u. a. ²2009, 74) Kompetenzen können daher nur über einen längeren Zeitraum systematisch aufgebaut werden.
- Um eine Kompetenz zu charakterisieren, müssen der Lernbereich (die Domäne), die Art der Aneignung und die dazugehörigen Niveaustufen genannt werden. Bei der Art der Aneignung geht es darum, „unter welchem Zugriff ein Gegenstandsbereich erschlossen werden soll“ (Ossner 2010, 144):
Die Schüler/innen sollen
 - „– etwas wissen,
 - auftretende Probleme lösen können,
 - über Prozeduren der Handlungsausführung verfügen,
 - sein [ihr] Können einschätzen können.“ (Ebd.)

Ein Beispiel:

Im Zusammenhang mit dem Themenbereich „Analyse und Interpretation von Dramen“ werden die Schüler/innen sich ein bestimmtes Fachvokabular aneignen, Personenverzeichnisse erschließen, unterschiedliche Formen des Monologs analysieren und interpretieren, verschiedene Inszenierungen eines Dramas vergleichen, bewerten usw. Damit bauen sie langfristig die Kompetenz auf, Dramen zu analysieren und zu interpretieren. Die Niveaustufen dafür zu definieren bedeutet zu fragen, wann Schüler/innen im Bereich dieser Kompetenz „über ein Mindestmaß“ an Wissen und Können verfügen, wann über ein „durchschnittliches Maß“, wann über ein „Höchstmaß“.

- Ziel des kompetenzorientierten Unterrichts ist es, intelligentes Wissen entstehen zu lassen, das die Schüler/innen langfristig behalten und auf neue Inhalte anwenden können, das also transferierbar ist und die Vernetzung mit anderen Lernfeldern begünstigt.

3. Notwendige Kompetenzen für die neue mündliche Reifeprüfung

Kompetenz für Zuhören und Sprechen: Dazu zählen Gesprächsbeiträge planen, formulieren und verstehen, verbale und nonverbale Ausdrucksmittel angemessen einsetzen und deuten, Gesprächsbeiträge passend situieren, Gesprächsregeln einhalten, mündliche Darstellungen mit Medienunterstützung präsentieren und Verständnisprobleme metakommunikativ thematisieren (vgl. etwa Abraham 2008, 32 – 34).

Angelehnt an das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung Deutsch neu“ (Wintersteiner u. a. 2011) lassen sich die weiteren Kompetenzbereiche folgendermaßen kurz charakterisieren:

Lesekompetenz meint die Ermittlung von Informationen und Positionen aus unterschiedlichen Texten und Bildern, Reflexion der Adressatenorientierung und Intention des Textes. Lesekompetenz ist für das Textverstehen unabdingbar. Sie kann über die Paraphrasierung von Textinhalten nachgewiesen werden, zeigt sich jedoch auch implizit über die thematische Bezugnahme auf die Textvorlage.

Unter **Argumentationskompetenz** ist die Kompetenz zu verstehen, zu einem Sachverhalt, der durch die Aufgabenstellung vorgegeben wird (eventuell mit Hilfe eines eigenen Textes), eine eigene Position aufzubauen und diese zu begründen sowie zu veranschaulichen.

Die **Analyse- und Interpretationskompetenz** meint die Kompetenzen der Erschließung, Deutung, Beurteilung und Bewertung pragmatischer und poetischer Texte und Bilder.

Die **Sach-/Fachkompetenz** umfasst die Kenntnisse der relevanten Konzepte und Begriffe des jeweiligen Themas, Kenntnisse von Daten und Zusammenhängen. Sie äußert sich über die sprachlich angemessene Darstellung von Inhalten und die korrekte Wiedergabe von inhaltlichen Zusammenhängen. Sie umfasst Weltwissen im weitesten Sinn sowie Sachwissen und konkretes Fachwissen, z.B. die Kenntnis fachsprachlicher Begriffe. Ein weiteres Merkmal von Sachkompetenz ist die kontextuelle Einbettung von Sachinformationen bzw. deren intertextuelle Verknüpfung.

Die **Sprachreflexionskompetenz** ist ein integratives Element in allen Bereichen des Deutschunterrichts. Das systematische Nachdenken über Sprache ist jedoch auch eines der zentralen Themen des Deutschunterrichts. Im Wesentlichen verfolgt es zwei Ziele: Es soll die Schüler/innen befähigen, Texte zu analysieren und interpretieren. Gleichzeitig sollen sie die eigene Sprache situations- und intentionsadäquat einsetzen und die eigene Sprachproduktion daraufhin bewerten können.

4. Überlegungen zur Qualität von Aufgabenstellungen im Allgemeinen

Neben der Beachtung der gesetzlichen Vorgaben – des Schulunterrichtsgesetzes, der Leistungsurteilungsverordnung und der Reifeprüfungsverordnung – sind folgende Überlegungen zu berücksichtigen:

„Qualitätsvolle Aufgaben haben eine hohe Inhaltsvalidität, d. h. sie müssen das messen, was gemessen werden soll. Dies setzt voraus, dass ein unmissverständlicher Zusammenhang zwischen dem besteht, was unterrichtet wurde, [!] und was geprüft wird.“ (Dubs 2008, 265)

Dies ist nicht so zu verstehen, dass nur eine bloße Reproduktionsleistung gefordert wird, doch die Kompetenzen, die zur Lösung der Aufgabenstellung notwendig sind, müssen im Unterricht ausreichend geübt worden sein, damit ein Transfer möglich ist.

Gleichzeitig muss die Aufgabenstellung unterschiedlich komplexe Anforderungen enthalten. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, mit der Beantwortung der leichteren Teilaufgaben zu beginnen, andererseits gewährleisten komplexere Teilaufgaben auch, dass die Schüler/innen jene Eigenständigkeit unter Beweis stellen können, von der die Leistungsbeurteilungsverordnung bereits bei der Definition eines Befriedigend spricht. Als Hilfestellung kann eine Differenzierung der Anforderungen in drei Bereiche mit Hilfe von Operatoren dienen. Operatoren fordern die Schüler/innen zu Handlungen auf, mit denen sie Kompetenzen nachweisen sollen, etwa das Analysieren und Interpretieren erzählender Literatur.

Diese Anforderungsbereiche lassen sich in aufsteigender Reihenfolge mit „Reproduktion“, „Reorganisation und Transfer“ und „Reflexion und Problemlösung“ etikettieren². Vor einer ausschließlichen Orientierung an der jeweiligen Operatorenkategorie beim Festlegen des Anspruchsniveaus einer Aufgabenstellung muss jedoch gewarnt werden. Als Beispiel möge die Tätigkeit des Zusammenfassens dienen, die in den gängigen Operatoren-Katalogen grundsätzlich dem niedrigsten Anforderungsbereich zugeordnet wird, jedoch von der Komplexität des zusammenzufassenden Textes abhängig ist.

Die Schwierigkeit einer Aufgabe kann also weder losgelöst von der Komplexität des vorgelegten Textes noch vom Umfang des verlangten Sachwissens gesehen werden!

Ein genauerer Blick auf die in einer Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren liefert wertvolle Informationen: Sie geben vor, was genau verlangt wird und ob die Aufgabenstellung primär auf der Ebene der Reproduktion angesiedelt ist oder anspruchsvollere kognitive Operationen verlangt.

Anzahl sowie Inhalt der Operatoren entscheiden weiters über Offenheit und Geschlossenheit der Aufgabenstellung. Völlig offene Aufgabenstellungen („Analysiere und interpretiere den Text XY!“) sind als Prüfungsaufgaben wenig geeignet, weil die Notwendigkeit einer an den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität

²Ein Vorschlag für einen solchen Operatoren-Katalog findet sich im Anhang.

orientierten Bewertung und Beurteilung dagegen spricht. In Kombination mit hoher Komplexität überfordern sie die Schüler/innen vielfach. Die Koppelung großer Einfachheit mit der Geschlossenheit einer Aufgabe unterfordert die Schüler/innen hingegen.

„Als günstig erweist sich die Konstruktion eines begrenzenden Rahmens, der Orientierung gibt, aber hinreichend Raum für Lerneraktivitäten bietet. Ein flexibles Gleichgewicht von Offenheit und Komplexität auf mittlerem Anforderungsniveau begrenzt das Arbeitsfeld, ohne die Lösung bis ins Detail festzulegen, und spricht dadurch eine große Zahl von Lernern an.“ (Köster o. J., 13)

Konkret bedeutet das, die Aufgabenstellung sollte nicht nur aus der Nennung des Themas (= Gegenstand, über den gesprochen werden soll) bestehen, sondern mit Hilfe von Operatoren, die den Schüler/innen vertraut sind, die von diesen verlangten Handlungen klar benennen und somit einen Rahmen für deren Aktivitäten abstecken. Diese Informationen erfolgen in Aussage- oder Aufforderungssätzen. Auf einen eventuell zu behandelnden Text muss eindeutig verwiesen werden.

Den Aufgabenstellungen haben immer Texte zu Grunde zu liegen. Die Schüler/innen werden dadurch veranlasst, sowohl Kompetenzen unter Beweis zu stellen, die zur Erfassung der Texte erforderlich sind, als auch ihre Fähigkeit, durch die Verknüpfung vorgegebener Inhalte mit dem eigenen Weltwissen angemessen auf einen Text zu antworten.

Die Formulierungen von Aufgabenstellungen sollten bestimmte sprachliche und technische

Regeln berücksichtigen:

- Vertrautes Vokabular wählen
- Nach Möglichkeit Sätze mit Negationen meiden
- Konkreter Darstellung den Vorzug gegenüber abstrakter Information geben
- Aktiven Formulierungen Vorrang gegenüber passiven geben
- Sätze mit vielen Substantiven meiden
- Teilaufgaben nicht voneinander abhängig formulieren, da sich das Scheitern bei einer Teilaufgabe sonst automatisch auf die Folgeaufgaben auswirkt

(vgl. Dubs 2008, 270 – 272)

Aufgabenstellungen für Leistungsaufgaben zu planen heißt auch, ihre Beurteilbarkeit zu reflektieren. Diese sollte den Testgütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität möglichst entsprechen. Dazu wird es dienlich sein, die erbrachte Leistung der Schülerin/des Schülers mit Hilfe der oben genannten drei Anforderungsbereiche zu strukturieren und in einen Zusammenhang mit der Notendefinition zu bringen. Formuliert Erwartungshorizonte stellen dabei eine sinnvolle Hilfe dar.

5. Basisinformationen zur mündlichen Reifeprüfung:

„Die **mündliche Reifeprüfung** umfasst in erster Linie die folgenden Elemente, die ihren innovativen Charakter ausmachen:

- einen schulspezifischen 'Themenkorb', der eine intensive Kooperation innerhalb der Fachgruppen an den Schulen erfordert und einen beträchtlichen Schub für die Unterrichtsentwicklung bewirkt;
- die 'Ziehung der (lernzielorientiert formulierten) Themenbereiche' durch die Kandidatinnen und Kandidaten, die einen wichtigen Beitrag zu Seriosität und Objektivität der Reifeprüfung leistet, aber dennoch Platz lässt für individuelle Fragestellungen und schulautonome Schwerpunktsetzungen;
- die 'Kompetenzorientierung der Aufgabenstellungen', die das eigentliche Innovationspotenzial darstellt und eine dialogische Prüfungskultur unbedingt notwendig macht;
- eine Rückwirkung dieser Kompetenzorientierung auf Unterricht und Prüfungskultur. Resümierend gewährleistet die mündliche Reifeprüfung, dass trotz aller Standardisierung auch autonome Schwerpunktsetzungen der Schulen und individuelle Prioritäten der Kandidatinnen und Kandidaten Berücksichtigung finden, ohne Seriosität, Vergleichbarkeit, Objektivität und Verlässlichkeit der Reifeprüfung zu gefährden.“
(Hinteregger u. a. 2011, 6)

Die vorliegende Handreichung folgt grundsätzlich diesen Überlegungen, indem sie die für das Fach Deutsch vorzusehenden 24 Themenbereiche präsentiert, die sich am Lehrplan orientieren. Jedem Themenbereich sind wichtige Kompetenzen zugeordnet, die als Ausgangspunkt entsprechender Fragestellungen fungieren können. Einen verbindlichen Charakter haben diese Themenbereiche nicht. Sie erheben auch keinen Ausschließlichkeitsanspruch.

In diesem Zusammenhang ist der Hinweis angebracht, dass mit *einem* Inhalt unterschiedliche Kompetenzen geschult werden können: Eine Kurzgeschichte kann im Zusammenhang mit der Analyse und Interpretation epischer Texte behandelt werden, gleichzeitig lassen sich eventuell damit Kommunikationsprobleme thematisieren, oder man kann literaturgeschichtliches Orientierungswissen vermitteln.

Der vorliegende Themenbereichs-Korb wurde bewusst nicht nach Schuljahren gestaltet, weil echte Kompetenzen nur durch eine dauernde, immer wiederkehrende Beschäftigung mit der Materie angebahnt, gefestigt und vertieft werden können. Eine Kompetenz wie etwa das „Analysieren und Interpretieren von Erzähltexten“ entwickelt sich in der kontinuierlichen Arbeit mit Texten – in der 5. Klasse mit anderen als in der 8. Klasse. Sinnvoll erscheint es freilich, thematische Schwerpunkte in den einzelnen Schuljahren zu setzen. Wie eine solche Schwerpunktsetzung aussehen sollte und wovon sie (unter anderem) abhängen kann, zeigt ein Dokument im Anhang.

6. Schlussfolgerungen für die Praxis

a. Regelmäßige Treffen der Fachkollegenschaft

Die Reifeprüfungsverordnung sieht vor, dass die (Fach)Lehrer(innen)konferenz die Themenbereiche entweder für eine Abschlussklasse oder für eine Abschlussgruppe (zB Fremdsprachengruppe) beschließt.

Es wird dringend empfohlen, für die (Fach)Lehrer(innen)konferenz ein Beschlussfassungsprozedere zu wählen, das einerseits der einzelnen Fachlehrkraft bei der Auswahl der Themenbereiche mögliche gewünschte (Lehr- und Methoden)Freiheiten lässt, andererseits aber den verbindlichen Charakter des (Fach)Lehrplans und die mit der Reform der Reifeprüfung beabsichtigte Intention der inhaltlichen Vergleichbarkeit innerhalb der Fachgruppe zulässt.

Eine größtmögliche Einheitlichkeit auf der Jahrgangsebene ist jedenfalls notwendig, denn auch im Fall der Neukonstituierung von Gruppen bzw. Klassen muss gewährleistet sein, dass alle Schülerinnen und Schüler alle Themenbereiche, die gezogen werden können, auch im Unterricht behandelt haben. Die RPVO schließt nämlich schülerindividuelle Themenkörbe, welche die Alternative wären, dezidiert aus (vgl. § 28 Abs. 1).

Um die Anforderungen in Hinblick auf Transparenz, Vergleichbarkeit sowie Lehr- und Methodenfreiheit zu erfüllen, werden folgende Umsetzungsmaßnahmen in der Konferenz **dringend empfohlen:**

1. Innerhalb der Fachkonferenz der betreffenden Lehrpersonen klären (in einem ersten Schritt) die Fachlehrerinnen und Fachlehrer des entsprechenden Maturajahrganges die in Frage kommenden Themenbereiche ihrer jeweils unterrichteten Klasse ab und formulieren gemeinsame Themen, die auf Grund des Lehrplans für alle bzw. mehrere Klassen zutreffen.
2. In einem weiteren Schritt wird unter Federführung des jeweiligen Klassenlehrers/der jeweiligen Klassenlehrerin ein „Klassenpaket“ entwickelt, das folgenden Kriterien zu entsprechen hat:
 - Lehrplanrelevanz
 - Einbindung jahrgangsrelevanter Themen
 - Berücksichtigung klassenspezifischer Themen

Beim Zusammenstellen des „Klassenpaketes“ hat der jeweilige Klassenlehrer/die jeweilige Klassenlehrerin zu achten, dass ein Großteil des gemeinsam formulierten Themenkatalogs erhalten bleibt.

3. Die Fachkonferenz der betreffenden Lehrpersonen legt abschließend unter Beachtung der rechtlichen Rahmenbedingungen und der pädagogischen Aspekte die „Klassenpakete“ fest.

Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, wenn die Fachkollegenschaft einer Schule jährlich eine Konferenz abhält, um einerseits das kommende Schuljahr voranzuplanen und andererseits im Rückblick die Realisierung der geplanten Vorhaben zu evaluieren und festzuhalten, welche Kompetenzen anhand welcher Inhalte in dem jeweiligen Schuljahr angebahnt und/oder gefestigt worden sind.

Vernünftig erscheint es, den Schüler/innen des betreffenden Jahrganges nach solchen Fachgruppenbesprechungen die darin festgelegten Themenbereiche bekannt zu geben – mit dem Hinweis auf eine gewisse Vorläufigkeit, weil sich bis zur endgültigen Bekanntgabe in der 8. Klasse durchaus noch Änderungen ergeben können.

Es spricht auch nichts dagegen, die Erarbeitung/Formulierung von je zwei kompetenzorientierten Aufgabenstellungen zu einem Themenbereich im Team der Fachkollegenschaft aufzuteilen.

Aus diesem Grund ist es empfehlenswert, wenn die Fachkollegenschaft einer Schule jährlich eine Konferenz abhält, um einerseits das kommende Schuljahr voranzuplanen und andererseits im Rückblick die Realisierung der geplanten Vorhaben zu evaluieren und festzuhalten, welche Kompetenzen anhand welcher Inhalte in dem jeweiligen Schuljahr angebahnt und/oder gefestigt worden sind.

Vernünftig erscheint es, den Schüler/innen des betreffenden Jahrganges nach solchen Fachgruppenbesprechungen die darin festgelegten Themenbereiche bekannt zu geben – mit dem Hinweis auf eine gewisse Vorläufigkeit, weil sich bis zur endgültigen Bekanntgabe in der 8. Klasse durchaus noch Änderungen ergeben können.

Es spricht auch nichts dagegen, die Erarbeitung/Formulierung von je zwei kompetenzorientierten Aufgabenstellungen zu einem Themenbereich im Team der Fachkollegenschaft aufzuteilen.

b. Empfehlungen zur Leseliste

Grundsätzlich gilt: Es müssen so viele Texte gelesen werden, dass der Lehrplan abgedeckt wird.

Wie bisher wird bei der zukünftigen mündlichen Reifeprüfung zwischen zwei Leselisten zu unterscheiden sein:

Die „Klassenleseliste“ bildet die gemeinsame schulische (auch als Leseaufgabe gestellte) Lektüre der Oberstufe ab. Als Richtwert gelten 12 bis 15 Werke. Um möglichst große Transparenz hinsichtlich des aufzubauenden Themenbereichs-Korbes zu erzielen, sollte die Lehrkraft bereits ab der neunten Schulstufe am Ende einer thematischen Einheit, des Semesters oder zumindest des Schuljahres darlegen, in welchem Themenbereich der durchgenommene Stoff, im konkreten Fall das literarische Werk, schwerpunktartig anzusiedeln ist. (Ein Beispiel dafür findet sich im Anhang.) Spätestens bis Ende November der achten Klasse sollten die Themenbereiche den Schülerinnen und Schülern offiziell bekannt gegeben werden. Die Klassenleseliste sollte Berücksichtigung in den Aufgabenstellungen finden.

Die „individuelle Leseliste“ der Schüler/innen sollte etwa 8 bis 10 Werke enthalten. Deren schwerpunktmäßige Zuordnung zu einem Themenbereich erfolgt in Absprache mit der Lehrkraft. Der Abgabetermin der individuellen Leseliste erscheint im Hinblick auf eventuelle Anpassungen am günstigsten im Oktober/November der achten Klasse. Auf Grund des kontinuierlichen Aufbaus des Themenbereichs-Korbes über mehrere Jahre hinweg können die Schüler/innen ihre individuelle Leseliste den Themenbereichen angleichen und ermöglichen somit im Prüfungsgespräch darauf abzielende Zwischenfragen.

7. Wahlpflichtgegenstand Deutsch bei der mündlichen Reifeprüfung

Ein vierstündiger (also meistens über zwei Jahre mit je zwei Jahreswochenstunden dotierter) Wahlpflichtgegenstand ist selbstständig maturabel. Es ist aber nicht möglich, die erforderliche Anzahl von Stunden für die Reifeprüfung aus dem Pflichtgegenstand Deutsch und einem Wahlpflichtgegenstand Deutsch zu gewinnen (bei zwei mündlichen Prüfungen mindestens zehn Stunden, bei drei mindestens 15 Stunden).

Wenn also jemand aus einem vierstündigen Wahlpflichtgegenstand Deutsch als selbstständigem Gegenstand zur Reifeprüfung antritt (dann kann er/sie natürlich im Pflichtfach Deutsch nicht antreten), gelten gemäß den allgemeinen Bestimmungen 12 Themenbereiche (4 Stunden x 3) im Themenbereichs-Korb als verbindlich.

Die Themenbereiche in einem Wahlpflichtgegenstand Deutsch können sich natürlich mit dem Pflichtgegenstand Deutsch überschneiden (der Wahlpflichtgegenstand ist ja ein „vertiefender“ zum Pflichtfach), es kann aber nicht sein, dass im Wahlpflichtgegenstand sozusagen auf dem Umweg die Lernziele des Pflichtfaches Deutsch abgeprüft werden. Der Wahlpflichtgegenstand ist ein Reifeprüfungsfach eigener Ordnung (sui generis).

Der Themenbereichs-Korb muss laut derzeit geplanter Verordnung durch die (Fach-) Lehrerkonferenz der Schule beschlossen werden. Die Vorgangsweise für die Festlegung der Themenbereiche kann also nur sein, dass die Lehrer/innen des Wahlpflichtgegenstandes (es können auch zwei sein, wegen Krankheit, Karenz etc. sogar mehr) im Rahmen der an der Schule angesetzten Fachlehrer/innen-Konferenz ihre Themenkörbe vorstellen und durch die Konferenz beschließen lassen. Das schränkt zwar einerseits die Autonomie der Wahlpflichtfach-Lehrer/innen ein, garantiert aber andererseits, dass die Lernziele aus den Wahlpflichtgegenständen im Fachkreis allgemein bekannt und im Notfall (Prüfer/innen-Wechsel aus diversen Gründen) von allen mitgetragen werden.

8. Themenbereiche und Kern-Kompetenzen im Deutsch-Unterricht der Oberstufe

8.1 Gespräch über literarische Texte

- a) Grundlegende Kennzeichen literarischer Texte erkennen (vor allem Fiktionalität und Polyvalenz)
- b) Werkpoetik: Ort, Figuren, Geschehen, Zeit als literarische Grundelemente untersuchen
- c) Gattungspoetik: Merkmale von Gattungen, Textarten und Genres feststellen und als Mittel des Ausdrucks der Textintention verstehen
- d) Rezeptionspoetik: Texte auf ihre Wirkung untersuchen
- e) Urteil über literarische Texte fällen und begründen
- f) Literarische Texte in Zusammenhang mit historischen, kulturellen, biografischen ... Kontexten bringen
- g) Analytische Aspekte und Kategorien zur Texterschließung heranziehen
- h) Unterschiedliche Ansätze der Interpretation anwenden (werkimmanente, biographische, historische ... Interpretation)
- i) Fachbegriffe verwenden
- j) Interpretationshypothesen formulieren

8.2 Analyse und Interpretation von Erzähltexten

- a) Merkmale epischer Textsorten aufzeigen
- b) Erzählperspektiven erkennen – Funktion der Erzählerin/des Erzählers erfassen
- c) Gestaltung von Räumen und Schauplätzen erarbeiten
- d) Zeitstrukturen im Hinblick auf ihre Funktion analysieren
- e) Figurendarstellungen beschreiben und bewerten
- f) Produktions- und Rezeptionsgeschichte berücksichtigen

8.3 Analyse und Interpretation von Gedichten

- a) Formale Mittel der Lyrik erarbeiten
- b) Bezüge zwischen Form und Inhalt herstellen
- c) Mit den sprachlichen Besonderheiten der Lyrik umgehen
- d) Formen der Lyrik kennen
- e) Lyrisches Ich in seiner Funktion erfassen
- f) Gedichte deuten
- g) Produktions- und Rezeptionsbedingungen berücksichtigen

8.4 Analyse und Interpretation von Dramen

- a) Elemente und Strukturen des Dramas erkennen
- b) Figurenkonstellation und Konfliktentwicklung aufzeigen
- c) Dramentypen unterscheiden
- d) Dramenszenen interpretieren
- e) Produktions- und Rezeptionsbedingungen berücksichtigen

8.5 Literaturgeschichte

- a) Möglichkeiten der Ordnung der Literaturgeschichte benennen
- b) Typische Themen und Stilmerkmale von Epochen aufzeigen
- c) Epochenmerkmale aus Texten entwickeln
- d) Epochenbegriffe problematisieren
- e) Epochen mit repräsentativen Schriftstellerinnen und Schriftstellern verbinden
- f) Literarhistorisches Wissen für Interpretation nutzen

8.6 Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeiten

- a) „Thema“, „Stoff“ und „Motiv“ begrifflich unterscheiden
- b) Motive und Mythen in Texten benennen
- c) Die Gestaltung von Motiven und Mythen aufzeigen
- d) Motive und Mythen auf ihre (Nach-)Wirkung untersuchen
- e) Motive und Mythen in unterschiedlichen Texten vergleichen
- f) Motive und Mythen mit literarhistorischen Epochen in Verbindung bringen

8.7 Kanonische Texte

- a) Kennzeichen beispielhafter Texte aufzeigen
- b) Ursachen für eine Kanonisierung von Texten herausarbeiten
- c) Kanonisierung als Orientierungshilfe und Wahrnehmungsverengung erkennen
- d) Literarische, gesellschaftliche und historische Relevanz von kanonischen Texten erläutern
- e) Epochenrepräsentanz von kanonischen Texten aufzeigen
- f) Aktualität von kanonischen Texten herausarbeiten

8.8 Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur

- a) Kriterien für den Begriff „Weltliteratur“ reflektieren
- b) Anhand ausgewählter Werke (eines ausgewählten Werkes) die Kulturprägtheit, Historizität, nationale und internationale Relevanz von literarischen Texten, Genres und Gattungen verstehen
- c) Wichtige Entwicklungen der Weltliteratur in Beziehung zur deutschsprachigen Literatur setzen
- d) Erzählende, dramatische und lyrische Texte untersuchen und verstehen
- e) Die Problematik der Übersetzung reflektieren

8.9 Österreichische Literatur

- a) Den Begriff der österreichischen Literatur reflektieren
- b) Besonderheiten der österreichischen Literatur anhand von Texten nachvollziehen: Sprachvarietäten, Themen, Genres
- c) Sprachreflexion und Erzählproblematik als Themen der österreichischen Literatur verstehen
- d) Wichtige Vertreter/innen und Texte der österreichischen Literatur kennen
- e) Wichtige Texte österreichischer Literatur interpretieren

8.10 Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur

- a) Sprachliche Vielfalt im Kontext von Migration, Integration und Transkulturalität sichtbar machen
- b) Kulturelle Grenzen hinsichtlich Sprachen, literarischen Gattungen und Themen reflektieren
- c) Literaturen der autochthonen Minderheiten und Migrantinnen und Migranten in Österreich kennen
- d) Wahrnehmungsmuster des Eigenen und des Anderen hinterfragen
- e) Durch Sprachenvergleich Sprachbewusstheit zeigen

8.11 „Gender“ und Geschlechterrollen

- a) Den Begriff der „Frauenliteratur“ kritisch reflektieren
- b) Männliche und weibliche Rollenbilder als kulturell und historisch geprägte Konstruktionen verstehen und bewerten
- c) Die „Frauenfrage“ als Thema der Literatur reflektieren (Frauenthemen/Frauschicksale, Emanzipation und Feminismus in der Literatur, Frage nach einer „weiblichen Ästhetik“...)
- d) Geschlechterdifferenzen/-klischees anhand literarischer Charaktere und ihrer Handlungen beschreiben
- e) Texte in Bezug auf Gendersensibilität/Gendergerechtigkeit reflektieren und beurteilen

8.12 Kinder- und Jugendliteratur

- a) An einem Beispiel – etwa dem Adoleszenzroman – den Wandel einer Gattung charakterisieren
- b) Unterschiedliche thematische Schwerpunkte der Kinder- und Jugendliteratur kennen
- c) Textausschnitte analysieren und interpretieren
- d) Film und Buch vergleichen – ästhetische Differenzerfahrungen bewerten
- e) Medienverbundphänomene kennen und kritisch kommentieren

8.13 Literatur und Gesellschaft

- a) Textinhalt erfassen, Textsinn verstehen, den Text reflektieren und bewerten
- b) Moralische, ethische, politische Fragestellungen in Texten erfassen
- c) Den Einfluss von Entstehungsbedingungen auf inhaltliche, sprachliche und formale
- d) Gestaltung erkennen
- e) Mögliche Autoren/Autorinnen-Intention herausarbeiten
- f) Den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf die Textbewertung erfassen

8.14 Literaturmarkt und Lesekultur

- a) Zusammenhänge zwischen Literaturmarkt und Lesekultur herstellen
- b) Literaturbetrieb als Wirtschaftsfaktor erkennen
- c) Spannungsfeld zwischen Autoreninteressen, Verlagsinteressen und Publikumsinteressen aufzeigen
- d) Auswirkungen der „neuen Medien“ auf den Literaturmarkt aufzeigen
- e) Veränderungen in der Lesekultur nachvollziehen
- f) Populärkulturelle Phänomene benennen
- g) Den Einfluss von Staat und Institutionen auf die Literatur(produktion) reflektieren

8.15 Sachtexte

- a) Verschiedene Textsorten und Textfunktionen unterscheiden
- b) Mit Hilfe von Lesestrategien Textinhalt erfassen und Textsinn verstehen
- c) Verschiedene Standpunkte im Text(vergleich) erkennen
- d) Mittel und Wirkungen kontinuierlicher und diskontinuierlicher schriftlicher Texte analysieren
- e) Text-Bild-Kombinationen verstehen und interpretieren
- f) Mögliche Adressaten/Adressatinnen benennen
- g) Textstrategien untersuchen
- h) Produktions- und Rezeptionsbedingungen reflektieren

8.16 Analyse und Interpretation von Reden

- a) Redesituation aufzeigen
- b) Thema/Problemgehalt benennen
- c) Absicht einschätzen
- d) Redeaufbau nachvollziehen
- e) Strategien und Taktiken nachvollziehen
- f) Stilistisch-rhetorische Mittel analysieren

8.17 Faktoren kommunikativer Prozesse

- a) Kommunikationsmodelle kennen
- b) Kommunikationsmodelle für die Analyse mündlich oder schriftlich rezipierter Kommunikationssituationen nützen
- c) Bedeutung von Rolle und Rollenerwartung aufzeigen
- d) Anlass und Intention bewusst machen
- e) Symmetrische und asymmetrische Gesprächssituationen erfassen
- f) Kontextbezogenheit von Kommunikation erfassen
- g) Metakommunikation über geglücktes bzw. missglücktes Kommunikationsverhalten führen

8.18 Struktur der Sprache

- a) Sprachtheoretische Grundbegriffe beherrschen
- b) Grammatische Phänomene in ihrem Kontext reflektieren
- c) Syntaktische, semantische und pragmatische Dimension von sprachlichen Zeichen erfassen
- d) Auswirkungen grammatisch-stilistischer Erscheinungen und semantischer Beziehungen nachvollziehen
- e) Besonderheiten literarischer Sprache beachten
- f) Funktion von Fach- und Sondersprachen unterscheiden

8.19 Sprache, Denken und Wirklichkeit

- a) Zusammenhänge zwischen Sprache, Denken und Wirklichkeit herstellen
- b) „Krise der Sprache“ als wichtiges Thema der Literatur erfassen
- c) Sprache als Spiegel einer Kultur begreifen
- d) Sprachenvielfalt in multikulturellen Kontexten reflektieren

8.20 Sprachentwicklung, Sprachwandel und sprachliche Varietäten

- a) Die geschichtliche Dimension der Sprache begreifen
- b) Sprachwandel als gesellschaftlichen Wandel verstehen
- c) Zusammenhang von Medien und Sprachentwicklung aufzeigen
- d) Sprachvarietäten (Standardsprache, Dialekt, Soziolekt...) erkennen und erklären

8.21 Sprache in Verwendung

- a) Sprache und ihre Funktionen (Sprachmodelle) verstehen
- b) Sprachliche Strategien in der Kommunikation reflektieren
- c) Öffentlichen Sprachgebrauch analysieren und kritisch bewerten
- d) Zu sprachkritischen Diskursen (feministische Sprachkritik, politisch korrekte Sprache...) Stellung beziehen
- e) Formen sprachlicher Manipulation erläutern

8.22 Medienkulturkompetenz

- a) Unterschiedliche Medienproduktionsformen (Buch, Printmedien, Film, Fernsehen, Neue Medien) kennen sowie ihre Organisationsstrukturen erfassen
- b) Medienformate unterscheiden
- c) Die historische Entwicklung der Medien überblicken
- d) Interessen und Absichten hinter medialen Texten analysieren
- e) Unterschiedliche Wirkungen verbaler, visueller, akustischer Ausdrucksmöglichkeiten erfassen

8.23 Analyse und Interpretation von Film(sequenzen)

- a) Filmsemiotik wahrnehmen und beschreiben
- b) Narrative und dramaturgische Elemente des Films nachvollziehen
- c) Funktion des Tons (Sprache, Musik, Geräusch) im Film erklären
- d) Werbefilme, Videoclips und andere Filmprodukte analysieren
- e) Unterschiede und Wechselwirkungen literarischer und filmischer Erzählweisen aufzeigen
- f) Literaturverfilmungen analysieren

8.24 Nachrichtenmedien und Journalismus

- a) Die Rolle der Nachrichtenmedien in der Demokratie aufzeigen
- b) Nachrichtenformate in unterschiedlichen Medien unterscheiden
- c) Wirkung von Massenmedien reflektieren
- d) Interessen und Absichten analysieren und manipulative Zielsetzungen erkennen
- e) Die journalistische Medienlandschaft in Österreich in Grundzügen einschätzen können

9. Beispiele für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Vorbemerkung: Die folgenden Beispiele orientieren sich inhaltlich, sprachlich und strukturell an den unter Punkt sieben genannten Überlegungen. Sie gehen von einer Vorbereitungszeit von mindestens 20 Minuten und einer durchschnittlichen Prüfungszeit von 10 bis 15 Minuten aus.

Die Aufgabenstellungen umfassen drei bis fünf Teilaufgaben, die kompetenzorientiert zu formulieren sind. Das bedeutet, dass sie folgenden Anforderungsbereichen entsprechen müssen:

- Reproduktion
- Reorganisation und Transfer
- Reflexion und Problemlösung

9.1. Themenbereich 1: Gespräch über literarische Texte

Per Nilsson: So lonely (Auszug)

Renate Jäger: Der erste Kuß (Auszug)

Beide Textstellen thematisieren das Zusammentreffen zweier ineinander verliebter Menschen.

- Fassen Sie den Inhalt beider Texte zusammen.
- Analysieren und interpretieren Sie die sprachlichen und formalen Auffälligkeiten. Erklären Sie, welche Wirkungen damit erzielt werden.
- Beurteilen Sie beide Texte im Hinblick auf die Frage, ob sie eine für die heutige Zeit typische Form des Umgangs verliebter Menschen miteinander darstellen.
- Vergleichen Sie die beiden Textausschnitte hinsichtlich ihrer literarischen Qualität.

Per Nilsson: So lonely

Reden und reden und lachen und eine Tasse Tee trinken und der Abend verstrich und er konnte es nicht begreifen, konnte es nicht fassen: Er war bei ihr zu Hause. Er war mit ihr allein. Bei ihr zu Hause. Wie war es dazu gekommen? Wie war er hier gelandet? Er konnte es einfach nicht verstehen.

Und er redete und redete und lachte und noch nie war es so schnell zehn Uhr geworden.

»Oje. Jetzt muss ich aber los.« »Ich glaub, du hast doch ein bisschen Angst vor meiner Mutter, was«, spöttelte sie.

»Nicht die Bohne«, log er. »Als ob ich nicht schon Tausende von Mädchenmüttern getroffen hätte. Aber mein Fahrrad verwandelt sich Punkt zehn in einen Kürbis.«

»Vergiss nicht deinen gläsernen Schuh zu verlieren, wenn du die Treppe runter rennst«, sagte sie und lachte.

Er stand auf.

Auf dem Fensterbrett entdeckte er fünf gleich aussehende Topfpflanzen mit hellgrünen Blättern.

»Was sind das da für Pflanzen?«

»Komm«, sagte sie, zwickte von einer Pflanze zwei Blätter ab und gab ihm eines davon.

»So musst du das machen.« Sie rieb ihr Blatt zwischen dem Daumen und dem Zeigefinger.

Er machte es ihr nach.

»Und jetzt?«

Da nahm sie vorsichtig seine Hand in die ihre und führte sie ihm unter die Nase.

STOPP!

Können wir diese Sequenz bitte noch einmal vorgeführt bekommen, in Zeitlupe und Großaufnahme:

Sie - nahm seine Hand - in die ihre - und - ihre Hand - war - weich - und - warm.

Die erste Berührung. Danke.

WEITER:

»Riech mal!«

Er schnupperte. Mmm. Es duftete frisch und gut und stark nach Zitrone.

»Mmm ... «

Sie hatte seine Hand losgelassen und sah ihn zufrieden an. »Gut, was?«

Er nickte glücklich.

»Was ist das? Irgendeine verbotene Droge oder ... ?«

»Herzrost«, antwortete sie.

»Was?«

»Herzrost. Das ist eine Gewürzpflanze. Sie heißt Herzrost oder Zitronenmelisse. Aber Herzrost - ist schöner. Findest du nicht auch?«

»Viel schöner.«

Dann runzelte er die Stirn.

»Was ist?«, fragte sie.

»Dieser Duft kommt mir irgendwie bekannt vor. Hab nur versucht mich daran zu erinnern, wo ich ihn schon mal gerochen hab ... «

Sie lächelte vor sich hin, sagte aber nichts.

»Du kannst gern einen Topf haben. Wenn du willst. Ich hab ja fünf. Hab sie selbst gesät. Man kann die Blätter in den Salat tun oder Tee daraus machen. Der fördert den Schlaf und verleiht angenehme Träume.«

»Natürlich. Gern.«

Er nahm den Topf entgegen, den sie ihm reichte.

»Ich stell ihn in meine Tüte.«

»Also, dann tschüss.«

»Tschüss. Und vielen Dank für Herzrost.«

»Bitte, gern geschehen.«

Schweigen. Aber er rührte sich nicht vom Fleck.

»Pass auf, dass du nicht ertrinkst«, sagte sie lächelnd, worauf er zusammenfuhr.

»Oh, verzeih. Ich glaube, ich bin hypnotisiert worden«, sagte er.

»Du hast schöne Augen«, sagte sie.

Was soll man darauf antworten? Innerhalb von drei Sekunden hatte er sich zwanzig verschiedene Antworten ausgedacht, doch dann kam:

»Deine sind auch nicht gerade affenscheußlich.«

»Wow, du kannst vielleicht Komplimente einstecken. Und austeilten«, sagte sie mit einem Seufzer, sah dabei aber zufrieden aus. »Man merkt deutlich, dass du schon mit Tausenden von Mädchen zusammen gewesen bist.«

Er nickte.

»So, jetzt fahr ich nach Hause und träume angenehme Träume«, sagte er.

»Viel Erfolg«, sagte sie.

»Tschüss. «

»Tschüss.«

Jetzt musste er gehen.

Er brach die Verzauberung und ging.

Im Treppenhaus begegnete er einer rothaarigen Frau.

Erst als er die Topfpflanze zu Hause in seinem Zimmer auspackte, entdeckte er, dass er die deutsche Grammatik wieder mitgenommen hatte.

Er lachte.

»Meines Herzens Trost«, flüsterte er. »Das bist du ... «

(Quelle: Per Nilsson (1999): So lonely. Stuttgart (= dtv pocket plus 78134), 41-45. Text in alter Rechtschreibung)

Renate Jäger: Der erste Kuß

Einen Augenblick hatte sie nicht auf den Weg geachtet und einen tief hängenden Ast zu spät bemerkt. Sie sah nur einen Schatten und spürte einen Schlag gegen den Kopf. Von dem Augenblick an wußte sie nichts mehr.

Der Rappe kam zu seiner Herrin zurück, die bewegungslos am Boden lag. Sein aufgeregtes Wiehern war bald weithin zu hören.

Baron Götz von Herbeck hob lauschend den Kopf. Er zügelte sein Pferd und lenkte es in die Richtung, aus der das aufgeregte Wiehern kam.

Als er wenig später die junge Baroneß von Bergen auf dem Waldweg liegen sah, durchfuhr ihn ein heißer Schreck. Er sprang aus dem Sattel und kniete an der Seite der Gestürzten nieder. Fassungslos starrte er auf das blutüberströmte schöne Gesicht.

«Marion-», stieß er erschrocken hervor. Mit seinem Taschentuch tupfte er das Blut von ihrem Antlitz und stellte zu seiner Erleichterung fest, daß die Wunde am Kopf nicht so tief war, wie er zuerst befürchtet hatte.

Er beugte sich über sie, als ein tiefer Atemzug ihren Lippen entfloß.

Zärtlich glitt seine Hand über ihr seidiges Haar.

«Marion», flüsterte er erschüttert. «Liebes, was ist nur geschehen?»

Nie hätte er gewagt, ihr zu gestehen, wie es in seinem Herzen aussah, denn sie sollte nicht denken, daß er, der verarmte Baron, seine Hände nach der reichen Baroneß ausstreckte. Doch in dieser Situation, wo er um sie bangte, vergaß er alle Vorsicht.

Er tastete mit bebenden Händen ihre Glieder ab, um festzustellen, ob irgendetwas gebrochen war. Als er wieder besorgt in ihr Antlitz schaute, hatte sie die Augen geöffnet.

«Götz ... » Ihre Stimme klang unsicher. Aber sie hatte ihn erkannt. «Marion». Er streichelte mit zitternder Hand ihr Gesicht. «Was ist denn nur passiert?», fragte er.

«Ich sah zu spät den Ast, der über dem Weg hing», erklärte sie. «Was tut dir weh?», fragte er bang.

«Alles», stöhnte sie und versuchte sich aufzurichten.

Er half ihr dabei, stützte sie liebevoll, bis sie saß. Da sank ihr Kopf erschöpft an seine Brust.

Er hielt sie mit seinen Armen fest umschlungen.

«Sei vorsichtig, Liebes», sagte er erregt. «Vielleicht sollte ich zum Schloß reiten und Hilfe holen.»

«Nein, bleib bei mir, Götz», bat sie. Sie hatte Götz von Herbeck immer gut leiden mögen und es bedauert, daß er sich so zurückzog. Jetzt klammerte sie sich an ihn. «Ich kann gleich schon aufstehen», sagte sie tapfer.

Er drückte sie zärtlich an sich.

«Ich war furchtbar erschrocken, als ich dich hier liegen sah», gestand er. Sie schloß die Augen und dachte beglückt: So müßte er mich immer halten. In seinen Armen fühlt man sich geborgen.

Er blickte mit heißem Verlangen auf ihren zuckenden Mund, um den sich ein weiches Lächeln schlich. Sekundenlang dachte er, daß es unfair war, ihre augenblickliche Lage auszunutzen. Doch da übermannte ihn schon das Verlangen. Immer näher kamen seine Lippen ihrem Mund. Sein Atem streichelte ihre Wange. Dann küßte er sie voll inniger Liebe.

Marion schlang zögernd ihre Arme um seinen Nacken. Sie hielt die Augen immer noch geschlossen, doch zaghaft erwiderte sie seine Küsse.

Die beiden Pferde begannen am Wegrand zu grasen, während für zwei junge Menschen sich die Welt von einer Sekunde zur anderen verwandelte.

[Quelle: Günter Waldmann (1980): Literatur zur Unterhaltung 2. Texte, Gegentexte und Materialien zum produktiven Lesen. Hamburg , 310-311. Text in alter Rechtschreibung]

9.2. Themenbereich 2: Analyse und Interpretation von Erzähltexten

- Fassen Sie den Inhalt beider Textstellen zusammen.
- Benennen Sie auffällige charakteristische sprachliche Mittel.
- Charakterisieren Sie die Sichtweise der Natur durch den jeweiligen Erzähler.
- Führen Sie Ihre Untersuchungsergebnisse zu einer Gesamtinterpretation des jeweiligen Textes zusammen.

Ludwig Ganghofer: Der Herrgottschnitzer von Ammergau (Kapitel 1)

Die Wiesen, die den Ammerfluß auf beiden Ufern auf dessen Weg geleiten, waren kurz geweiht, und ihre Farbe spielte schon ein wenig in jenes müde Gelbgrün, das für die ganze sprossende Natur der erste Vorbote des nahenden Absterbens ist.

Still und unbelebt lagen die Wiesen unter einem unfreundlich graublauen Himmel. Nur vereinzelte Emmerlinge sah man von Zeit zu Zeit aus den Büschen aufflattern, die da und dort den Weg der Ammer bezeichnen oder den Lauf der Landstraße, die sich von Kohlgrub her in das Oberammertal hineinzieht.

Folgte der Fluß in geräumigem Bett träge seinem Lauf, so ließ er ein recht schwermütiges Bild gewahren; hatte er doch nichts anderes zu spiegeln als den kurzgrasigen Uferassen und darüber die schweren Wolken, die den Himmel verhüllten. Darunterhin zogen die leichten, grauen Nebel, die sich aus dem das Tal zur linken Seite begleitenden Höhenzug des Steckenberges emporhoben und in steter Verwandlung schräg über das Tal hinweghuschten, um sich in die schwarzen Tannenwipfel und zwischen die plumpen Kuppen des Aufackers zu verlieren, der mit seiner Zinne tief in Dunst und Wolken steckte. Das gleiche Schicksal teilten auch die anderen, das Tal umringenden Bergspitzen; nur die jäh emporsteigende Kobelwand hatte mit ihren groben, eckigen Konturen den Nebelschleier zerrissen und blickte finster auf das zu ihren Füßen liegende Ammergau herab, während sich das auf ihrer höchsten Spitze errichtete Kreuz in zwei scharfen Strichen vom grauen Himmel abhob.

Mitten in diesem lichtarmen Bilde lag das freundliche Dorf mit seinen weißen, appetitlichen Häusern und seinem stolz aufragenden Kirchturm. Es lächelte dem Beschauer so herzlich entgegen, als wollte es durch seinen lieben Anblick den verstimmten Wanderer mit der grauen, düsteren Miene der Landschaft wieder versöhnen.

Gleich unter den ersten Häusern, an denen man vorüberkommt, wenn man, von Kohlgrub herkommend, die Ammer auf der alten hölzernen Brücke überschreitet, stand auch das alte, kleine

Haus, in dem diese Geschichte hier beginnt. Es war ein einstöckiges Haus von halb städtischer Bauart, mit der sich die dem Stil der Gebirghäuser entnommene Galerie vor dem Dachgeschoß einer jeden Giebelseite und der geschnitzte Zierat auf den Firsten zu einem angenehmen Ganzen vereinigten. Zwei alte Birnbäume streckten ihre knorrigen Äste schützend über das braune Dach, und ein kleiner, sorgsam gepflegter, von einem grüngestrichenen Staketenzaun eingegegelter Blumen- und Gemüsegarten umzog die sauberen, weißen Wände.

(Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/2137/1>; 26. 12. 2011; Text in alter Rechtschreibung)

Georg Büchner: Lenz

Den 20. Jänner ging Lenz durchs Gebirg. Die Gipfel und hohen Bergflächen im Schnee, die Täler hinunter graues Gestein, grüne Flächen, Felsen und Tannen.

Es war naßkalt; das Wasser rieselte die Felsen hinunter und sprang über den Weg. Die Äste der Tannen hingen schwer herab in die feuchte Luft. Am Himmel zogen graue Wolken, aber alles so dicht – und dann dampfte der Nebel herauf und strich schwer und feucht durch das Gesträuch, so träg, so plump.

Er ging gleichgültig weiter, es lag ihm nichts am Weg, bald auf-, bald abwärts. Müdigkeit spürte er keine, nur war es ihm manchmal unangenehm, daß er nicht auf dem Kopf gehn konnte. Anfangs drängte es ihm in der Brust, wenn das Gestein so wegsprang, der graue Wald sich unter ihm schüttelte und der Nebel die Formen bald verschlang, bald die gewaltigen Glieder halb enthüllte; es drängte in ihm, er suchte nach etwas, wie nach verlorenen Träumen, aber er fand nichts. Es war ihm alles so klein, so nahe, so naß; er hätte die Erde hinter den Ofen setzen mögen. Er begriff nicht, daß er so viel Zeit brauchte, um einen Abhang hinunter zu klimmen, einen fernen Punkt zu erreichen; er meinte, er müsse alles mit ein paar Schritten ausmessen können. Nur manchmal, wenn der Sturm das Gewölk in die Täler warf und es den Wald herauf dampfte, und die Stimmen an den Felsen wach wurden, bald wie fern verhallende Donner und dann gewaltig heranbrausten, in Tönen, als wollten sie in ihrem wilden Jubel die Erde besingen, und die Wolken wie wilde, wiehernde Rosse heransprengten, und der Sonnenschein dazwischen durchging und kam und sein blitzendes Schwert an den Schneeflächen zog, so daß ein helles, blendendes Licht über die Gipfel in die Täler schnitt; oder wenn der Sturm das Gewölk abwärts trieb und einen lichtblauen See hineinriß und dann der Wind verhallte und tief unten aus den Schluchten, aus den Wipfeln der Tannen wie ein Wiegenlied und Glockengeläute heraufsummte, und am tiefen Blau ein leises Rot hinaufklomm und kleine Wölkchen auf silbernen Flügeln durchzogen, und alle Berggipfel, scharf und fest, weit über das Land hin glänzten und blitzten – riß es ihm in der Brust, er stand, keuchend, den Leib vorwärts gebogen, Augen und Mund weit offen, er meinte, er müsse den Sturm in sich ziehen, alles in sich fassen, er dehnte sich aus und lag über der Erde, er wühlte sich in das All hinein, es war eine Lust, die ihm wehe tat; oder er stand still und legte das Haupt ins Moos und schloß die Augen halb, und dann zog es weit von ihm, die Erde wich unter ihm, sie wurde klein wie ein wandelnder Stern und tauchte sich in einen brausenden Strom, der seine klare Flut unter ihm zog. Aber es waren nur Augenblicke; und dann erhob er sich nüchtern, fest, ruhig, als wäre ein Schattenspiel vor ihm vorübergezogen – er wußte von nichts mehr.

Gegen Abend kam er auf die Höhe des Gebirgs, auf das Schneefeld, von wo man wieder hinabstieg in die Ebene nach Westen. Er setzte sich oben nieder.

Quelle: Georg Büchner: Werke und Briefe. Frankfurt a.M. ¹³1979, S. 85-86. Abrufbar unter: <http://www.zeno.org/Literatur/M/B%C3%BCchner,+Georg/Erz%C3%A4hlung/Lenz;> 27.02.2012)

(Text in alter Rechtschreibung)

9.3. Themenbereich 3: Analyse und Interpretation von Gedichten

Friedrich Hölderlin: Hälfte des Lebens

- Beschreiben und charakterisieren Sie die Bildlichkeit in beiden Strophen des Gedichts.
- Hölderlin war 33 Jahre alt, als er das Gedicht verfasste. Setzen Sie die Überschrift in Beziehung zum Inhalt der beiden Strophen.
- Deuten Sie das Bild der Schwäne. Beziehen Sie in Ihre Überlegungen mit ein, dass der „Dichterschwan“ bis ins 19. Jahrhundert eine gängige Metapher für den Dichter war.
- Interpretieren Sie mit Hilfe der Ausschnitte aus den Briefen, die Sie im Anhang finden, das Gedicht biographisch. Die Briefe stammen einerseits von Hölderlin, andererseits von der Frankfurter Bankiersgattin Susette Gontard, zu der Hölderlin eine Liebesbeziehung unterhielt.

Friedrich Hölderlin: Hälfte des Lebens

Mit gelben Birnen hänget
Und voll mit wilden Rosen
Das Land in den See,
Ihr holden Schwäne,
Und trunken von Küssen
Tunkt ihr das Haupt
Ins heilignüchterne Wasser.

Weh mir, wo nehm' ich, wenn
Es Winter ist, die Blumen, und wo
Den Sonnenschein,
Und Schatten der Erde?
Die Mauern stehn
Sprachlos und kalt, im Winde
Klirren die Fahnen.

(Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/262/16>; 26. 12. 2011)

BRIEFAUSSCHNITTE:

Hölderlin an Susette Gontard, 1799

Hätte ich mich zu Deinen Füßen nach und nach zum Künstler bilden können, in Ruhe und Freiheit, ja ich glaube, ich wär es schnell geworden, wonach in allem Leide mein Herz sich in Träumen und am hellen Tage, und oft mit schweigender Verzweiflung sehnt. Es ist wohl der Tränen alle wert, die wir seit Jahren geweint, dass wir die Freude nicht haben sollten, die wir uns geben können, aber es ist himmelschreiend, wenn wir denken müssen, dass wir beide mit unsern besten Kräften vielleicht vergehen müssen, weil wir uns fehlen. Und sieh! das macht mich doch so stille manchmal, weil ich mich hüten muss vor solchen Gedanken.

Susette Gontard an Hölderlin, 1799

Wie oft tadle ich Dich und mich, dass wir so stolz alle Beziehungen uns ohnmöglich gemacht, uns nur auf uns selbst verlassen haben wir müssen jetzt vom Schicksal betteln, und durch tausend Umwege einen Faden zu leiten suchen, der uns zusammenführt. Was wird aus uns werden, wenn wir für einander verschwinden sollten? - - [...]

So *lieben wie ich Dich*, wird Dich nichts mehr, so *lieben wie Du mich*, wirst Du nichts mehr, (verzeihe mir diesen eigennützigen Wunsch) aber verstocke Dein Herz nicht tue ihm keine Gewalt [...] Du solltest jetzt erst anfangen zu leben, zu handeln, zu wirken, lass mich kein Hindernis sein, und verträume nicht Dein Leben in hoffnungslose Liebe. Die Natur die Dir alle edeln Kräfte hohen Geist, und tiefes Gefühl gab, hat Dich bestimmt ein edler vortrefflicher glücklicher Mann zu werden, und es in allen Deinen Handlungen zu beweisen.

Isaac von Sinclair an Friedrich Hölderlin, 1802

So schrecklich mir die Nachricht ist, die ich Dir zu geben habe, so kann ich doch nicht das dem Zufall überlassen, wogegen die Hülfe der Freundschaft zu gering ist. [...] Der edle Gegenstand Deiner Liebe ist nicht mehr [...]. Du glaubtest an Unsterblichkeit, da sie noch lebte, Du wirst itzt gewiss mehr als vorher glauben, da das Leben Deiner Liebe sich vom Vergänglichen geschieden hat. [...] Am 22. dieses Monats ist die G. gestorben, an den Röteln, am 10. Tag ihrer Krankheit.

(Quelle: Nutz 2010, 17)

9.4. Themenbereich 5: Literaturgeschichte

Peter Weiss: Die Ermittlung (Textauszug)

INFORMATION:

Das 1965 uraufgeführte Stück dokumentiert szenisch den Frankfurter Auschwitz-Prozess, der zwischen 1963 und 1965 stattfand und an dem der Autor Peter Weiss als Beobachter teilnahm. In dem Drama verarbeitete er seine Eindrücke sowie dokumentarisches Material. Angeklagt waren 20 Personen, denen zur Last gelegt wurde, an den Morden und Misshandlungen im KZ Auschwitz-Birkenau beteiligt gewesen zu sein.

- Fassen Sie die Aussagen der in diesem Textausschnitt vorkommenden Figuren zusammen.
- Beschreiben Sie die verschiedenen Sprachebenen des Textausschnitts.
- Analysieren und bewerten Sie die Aussagen des Angeklagten 2 vor dem Hintergrund der entsprechenden historischen Ereignisse des Zweiten Weltkrieges.
- Stellen Sie einen Bezug her zwischen dem vorliegenden Ausschnitt und der folgenden Aussage von Peter Weiss:
„Theater, in dem Figuren auf der Bühne so sein müssen, dass der Zuhörer sich mit ihnen identifiziert, ist für mich fremd. Ich glaube, dass es viel stärker ist, wenn man die Figur auf der Bühne darstellt als Figur, die eine ganz bestimmte Aussage tut und dass der Zuschauer diese Aussage entgegennimmt, bewertet und kritisiert.“
(vgl. Lindenhahn 2007, 38 - 39)

VERTEIDIGER Waren es nicht die Funktionshäftlinge die schlugen?

ZEUGE 8 Ich sah Boger und Dylewski mit den Schläuchen in der Hand

RICHTER Wohin schlugen sie

Zeuge 8 Auf das Gesäß

den Rücken die Schenkel

die Hände und Füße

und den Hinterkopf

Vor allem aber waren die Geschlechtsteile

den Schlägen ausgesetzt

Sie zielten besonders darauf

Dreimal wurde ich ohnmächtig

und man übergoss mich mit Wasser

RICHTER Angeklagter Bogner

Geben Sie zu

dass Sie diesen Zeugen misshandelt haben

ANGEKLAGTER 2 Darauf gibt es nur ein klares und bestimmtes Nein

Zeuge 8 Bis heute habe ich Spuren davon

ANGEKLAGTER 2 Aber nicht von mir

RICHTER Angeklagter Bogner

Haben Sie Behandlungen an dem hier geschilderten Instrument vollzogen
 ANGEKLAGTER 2 In gewissen Fällen
 hatte ich sie anzuordnen
 Ausgeführt wurde die Strafe
 von den Funktionshäftlingen
 unter meiner Aufsicht
 RICHTER Angeklagter Bogner
 halten Sie die Darstellung des Zeugen
 für lügenhaft
 ANGEKLAGTER 2 Die Darstellung ist lückenhaft
 und nicht in allen Teilen
 der Wahrheit entsprechend
 RICHTER Wie war die Wahrheit
 ANGEKLAGTER 2 Wenn der Häftling gestanden hatte
 wurde die Bestrafung sofort eingestellt
 RICHTER Und wenn der Häftling nicht gestand
 ANGEKLAGTER 2 Dann wurde geschlagen bis Blut kam
 Da war Schluss
 RICHTER War ein Arzt anwesend
 ANGEKLAGTER 2 Ich habe nie einen Befehl gesehn
 der von der Hinzuziehung eines Arztes sprach
 Dies war auch unnötig
 denn im Augenblick in dem das Blut strömte
 brach ich ab
 Der Zweck der verschärften Vernehmung
 war erreicht
 wenn das Blut durch die Hosen lief
 RICHTER Sie sahen sich berechtigt
 die verschärften Vernehmungen durchzuführen
 ANGEKLAGTER 2 Sie unterlagen meiner befehlsbestimmten
 Verantwortung
 Im Übrigen bin ich der Meinung
 dass auch heute noch
 die Prügelstrafe angebracht wäre
 zum Beispiel im Jugendstrafrecht
 um Herr zu werden über manche Fälle
 von Verrohung.

(Quelle: Peter Weiss: Die Ermittlung; zit. nach Lindenhahn, 38-39)

9.5. Themenbereich 11: „Gender“ und Geschlechterrollen

Elfriede Jenlinek: „ein schönes Erlebnis mit Christoph, wenn es auch kurz war, war es doch schön“

- Fassen Sie den Inhalt des Textes zusammen.
- Benennen Sie einige Klischees, mit denen hier „typisch weibliches“ und „typisch männliches“ Verhalten beschrieben wird.

- Zeigen Sie, wie die Machtverhältnisse zwischen den Geschlechtern sprachlich deutlich werden, und interpretieren Sie diese.
- Erläutern Sie, welches Bild der Text von den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen der Frauen in dieser Zeit zeichnet.

Elfriede Jelinek: ein schönes Erlebnis mit Christoph, wenn es auch kurz war, war es doch schön

was herrscht ist eine Stimmung wie an einem kalten Oktobertag. es ist ein kalter Oktobertag. es folgt hier eine Beschreibung des kalten Oktobertags, die den meisten Platz einnimmt. ich habe am Kinobüfett einen Schluck gegen die Kälte getrunken, und plötzlich sah ich ihn. oft sind manche in solchen Momenten erschrocken. ich erschrecke: blondes Haar, das mich sofort an Weizen, Sonne und Wind denken läßt. sofort denke ich an Weizen, Sonne & Wind. Augen von einem unwahrscheinlichen Blau wie der Himmel. man nennt es Blau, aber es ist mehr, viel mehr. ein Mund, der zugleich lockt, aber durch einen leicht herben Zug um die Winkel sagt: Vorsicht! Feuergefahr! mein Jägerinstinkt war erweckt. auch waren die Augen von einer Tiefe. ich mußte an viele tiefe Dinge denken, vor allem an die Höhlen von Lascaux. dabei denke ich an Frankreich und dessen Naturschönheiten. ich starre ihn an. er fühlt meine Blicke auf seiner Haut & blickt davon. eine Ewigkeit scheint zu vergehen, in Wirklichkeit vergeht nur eine kurze Zeit, die mir wie eine Ewigkeit vorkommt.

er schaut krampfhaft weg. die Beschreibung des Tages, den man durch die Fenster vergehen sehen kann, gilt noch immer. unter den modischen Jeans, die der Junge trägt, kann man aufregende lange Beine mehr ahnen als sehen. auch der Pullover enthüllt mehr als er verbirgt. er enthüllt einen Brustkasten, den er gleichzeitig verbirgt. man kann ihn nicht sehen, aber man kann ihn ahnen. auch das Andere ist durch und durch aufregend an ihm, vor allem der Übergang vom Kind zum Mann. ich versuche einen Anerkennenden Pfiff. er gelingt, und ich pfeife Anerkennend. es kann sein, daß ich dadurch ein innerliches Erdbeben ausgelöst habe, es kann aber auch sein, daß ich dadurch gar nichts ausgelöst habe, man sieht nur daran, daß sich seine unterkiefermuskeln zu verkrampfen scheinen, daß ich etwas ausgelöst haben muß. außerdem wird er rot und zeigt so, wenn auch unbewußt, daß eine innere Spannung zwischen uns besteht. vielleicht bemächtigt sich seiner jetzt endlich die Erregung, die sich meiner schon bemächtigt hat. jeder Jäger kennt das Gefühl dem Wild gegenüber: Erregung. wie im Film gehe ich schlafwandlerisch, von unsichtbaren Fäden gezogen, auf ihn zu & sage „komm mit“. komm mit - nicht mehr. aber eine Welt liegt darin! es ist, als ob wir einander immer schon gekannt hätten, nicht nur kurz.

er ist trotzdem Verkäufer, obwohl er wie etwas Besseres aussieht. er redet über Schallplatten. ich hingegen fahre den Sportwagen schnell & sicher durch den Cityverkehr. mir genügt, was man ahnen kann, aber nicht sehen: das ungezähmte Feuer unter der glatten Oberfläche. er plaudert noch immer, über Platten wie ein Plattenspieler. wie es wohl sein mag, diesen Mund, außer über Schallplatten, über etwas anderes sprechen zu hören? sicher schön. wie es wohl sein mag, diesen Mund, außer über Schallplatten, die Worte der Liebe („ich liebe dich“) sprechen zu hören? sicher auch schön.

im Stiegenhaus küsse ich ihn kurz & hart. fast brutal. obwohl ich es als weich empfinde, empfindet er - Christoph - es doch mehr als hart und brutal. in meinem Appartement angekommen, mache ich Licht. es wird hell. er will in die Küche und uns etwas gu-

tes machen. er ist begeistert von den vielen exotischen düften & gewürzen. er sagt, wie gut er kochen kann. er zeigt mit den händen, wie gut er kochen kann: sooo gut! als er zum kühlschrank eilt, zeichnen sich seine hütten unter dem dünnen stoff ab. es ist wie ein elektr. schlag. die erregung von absatz zwei, die noch immer in mir ist, wird stärker, sie ist fast unerträglich stark. eben jetzt ist sie besonders stark. christoph fragt die uralte frage: "bist du verheiratet?" ich antworte nein. etwas wie freude zeichnet sich auf seinem gesicht ab, das vorhin eher ernst war. kein zweifel, es ist freude. wir gehen nach nebenan. dorthin, wo das erlebnis stattfinden soll, das auch stattfindet. wir erleben intensiver als andre. sein zieren entspringt nicht einer koketterie, sondern tiefer innerer scheu, so sagt etwas in mir. auf einmal sind die alten, abgegriffenen worte wieder ganz neu, nämlich die worte: liebe, ehe, kinder, mutter, vater etc. die alten worte wirken auf mich, als hätte ich sie noch nie gehört. „was ist das - liebe'?" frage ich z. b. die 2. uralte frage. das war ein schöner tag. für einen 2. ist hier fast kein platz mehr. und doch gibt es für uns einen, wenn auch in geraffter form.

zweiter und letzter tag, 4 uhr früh.

christoph spricht. ich lausche seiner rauhen, tiefen, fast einschläfernden stimme. es ist, als ob meine verstorbene mutter zu mir sprechen würde, nur tiefer & rauher, wie zuhausesein. endlich daheim! er spricht von der wohnung, die er tapezieren will- er kann es selbst machen - in hellen, fröhlichen farben, vom kinderzimmer, das her muß, von der küche, die er versorgen will, vom geld, das er sparen möchte, von seiner mutter, die zu uns ziehen soll, vom teppich, den er einmotten will, von den kleidern, die er selber nähen kann und für die er den stoff von seiner firma kriegt, von der marmelade, die er einkochen könnte, usw. usw. ich soll auch nicht immer so spät arbeiten bis in die nacht. = ungesund. dafür öfters ins grüne mit mann & kindern. und ob er sich so schuhe kaufen soll, die modernen mit den hohen plateausohlen. ferner, ob mir seine frisur so gefällt mit den ponyfransen oder ohne fransen & ob er brote schmieren soll. gesagt getan. kaum ist an das brot gedacht, ist es auch gemacht. dabei eine menge technische scheiße über brote und die folgen. das ERLEBNIS schwingt noch in mir nach, z. b. spreche ich die alten & doch immer neuen worte, nämlich er soll endlich den mund halten, sonst klebe ich ihm das brot, aufstrich nach vorn, ins gesicht, und das wird ihm keinen spaß machen, wenn ich das tue, und weiter: "sei schön und halt den mund!" grobe worte. er ißt gleich erschrocken sein brötchen auf. tränenerstickt. er schluckt. endlich kommt handlung in die verfahrenre geschichte. obwohl keiner was tut, ist da doch eine innere tragik, die bald eine äußere werden kann. nämlich die Tragik, daß chr. verkaufen gehen muß, weil es bald tag wird. nämlich die tragik, daß es überhaupt tag zu werden scheint für mann & frau.

chr. will von seinem schönen erlebnis im geschäft erzählen, daß es vielleicht was festes wird, und von dem schönen, schnellen auto. mir erzählt er zur sicherheit gleich, daß ich nicht so schnell fahren soll und vorher nichts trinken mit den freundinnen, vom einfamilienhaus seiner mutti, und daß ich dort den rasen mähen soll, und daß wir dorthin mit den kindern fahren müßten, wegen der guten luft und dem fehlenden verkehr und dem nichtvorhandenen lärm. und gleich werde ich ihn in den kampf ums dasein treten, und da schicke ich ihn schon hinein ins berufsleben. gleich ist er drin. und der tag geht noch viel weiter. und das telefon klingelt um 9 uhr: er fragt, ob das brot aufgeessen ist, und ob er einkaufen soll, und ob ich auch brav bin und an ihn denke, und ich sage: „nein, hau ab!" und sage auch sonst böse grobe sachen. und später alle halben stunden ein heulender chr., der mir einen pullover stricken will und die wohnung saubermachen und ku-

chenbacken und mich seiner mutter vorstellen und abends mit mir fernsehen will (einen krimi) und so fort. doch von meiner seite ist nur freundliches dazu zu hören und die schicksalshaften worte: "es ist aus!" und so ist es auch. der tag ist aus, und christoph = auch zur neige gegangen.

(Quelle: „Neue Kronenzeitung“, 29. 10. 1972)

9.6. Themenbereich 15: Sachtexte

- Fassen Sie den Inhalt des Textes „Siziliens schönstes Ende“ aus dem Clubmagazin des ÖAMTC zusammen.
- Begründen Sie, um welche Textsorte es sich handelt.
- Ordnen Sie dem Text eine Intention zu. Ziehen Sie semantische und syntaktische Auffälligkeiten als Belege für Ihre Begründung heran.
- Bringen Sie Ihre Zuordnung in einen Zusammenhang mit der beigefügten Übersicht über gängige Textsorten und die zentralen Funktionen der Sprache. Erläutern Sie die Grafik. Reflektieren Sie mit ihrer Hilfe, welche Schwierigkeiten ein solcher Ordnungsversuch mit sich bringt.

INFORMATION

Auto Touring: Clubmagazin des ÖAMTC

"Auto Touring" heißt das Clubmagazin des Österreichischen Automobil-, Motorrad- und Touring Club (ÖAMTC), das monatlich an die Clubmitglieder verschickt wird. Durch die große Bedeutung des ÖAMTC in Österreich als Club für Autofahrer/innen, Biker und auch andere Verkehrsteilnehmer/innen hat das Magazin eine Auflage von über 1,3 Millionen Stück.

Im "Auto Touring" werden viele aktuelle Themen rund um den Straßenverkehr abgehandelt. Es gibt Autotests, Tests von Zubehör, Informationen über Motorräder und neue Trends und allgemeine verkehrspolitische Beiträge.

[...]

Neben dem Autofahren, Motorradfahren, der Verkehrssicherheit und weiterer entsprechender Themen gibt es auch Reiseberichte und Urlaubstipps. Für Erheiterung sorgt die Rubrik "Neues aus Schilda", in der Fotos von Mitgliedern gezeigt werden, die sinnlose oder oft skurrile Verkehrszeichen abgelichtet haben. Die Rubrik ist so beliebt, dass daraus sogar ein Buch entstand.

(Quelle: <http://www.wissenswertes.at/index.php?id=magazin-auto-touring>; 24.08.2011)



Quelle: Steinig/Hunecke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: Schmidt, 2002, S. 106

Siziliens schönstes Ende

Jenseits der Klischees: Lebenslust und Kultur westlich von Palermo.



Die arabische Kasbah © Fibich

Als alle frischen Meeresfrüchte vertilgt und die Weinflaschen geleert sind, erreicht die Stimmung in dem kleinen, schattigen Hinterhof am Fischerhafen ihren Höhepunkt. Vito,

der von allen "Sinatra" genannt wird, schnappt sich das Mikrofon: "Azzuuurrrroo..." - der zeitlose Italo-Hit von Adriano Celentano bringt die versammelten Familien und die Freunde aus Österreich zum Tanzen. Ganz zum Schluss legt Namensvetter Vito, genannt "die Schnattergans" und Gastgeber, auf dem rasch abgeräumten Holztisch noch einen ausgelassenen Solotanz hin.

Willkommen in Mazara del Vallo in der Provinz Trapani am westlichsten Rand Siziliens! Die 50.000-Einwohner-Stadt, die von Fischfang, Weinbau und Landwirtschaft lebt, ist sicher nicht die Tourismus-Hauptstadt der großen Insel im Süden Italiens. Aber sie hat mit ihrer stillen tunesischen Altstadt (Kasbah), dem großen Hafen, den wenigen Resten einer Normannenfestung und einigen wirklich sehenswerten Kirchen eine angenehme Atmosphäre. Und: Am 4. März 1998 fand die Mannschaft des Fischkutters "Capitan Ciccio" im Meer die Bronzestatue eines griechischen Satyrs in Gestalt eines wild und orgiastisch tanzenden Jünglings. Die Figur ist mittlerweile so etwas wie der zweite Stadtheilige von Mazara geworden und kann in einer eigens zum Museum umgebauten ehemaligen Kirche bewundert werden.

Mazara del Vallo hat Menschen wie Vito, der sich mit geradezu rührender Umtriebigkeit darum bemüht, dass auch seine über alles geliebte Heimat den zustehenden Anteil an den kreuz und quer durch Sizilien fließenden Touristenströmen erhält. Neue 3- und 4-Sterne-Hotels sind entstanden - Vito hat sogar selbst eines, das Hotel Greta, das praktischerweise gleich neben seiner eigenen Tankstelle liegt.

Griechen, Phönizier, Normannen: Die großen Sehenswürdigkeiten aus der Geschichte des Westens Siziliens sind fast alle in ein bis zwei Stunden Fahrzeit ab Mazara del Vallo erreichbar. Erfrischend ist der Spaziergang durch das auf zwei Hügeln über dem Meer gelegene Selinunte, der westlichsten griechischen Stadt der Antike. Gleich "ums Eck" finden sich mit dem "Lido Zabbara" Bar und Restaurant direkt am Sandstrand. In den Hügeln im Norden ist der dorische Tempel von Segesta ein Monument wissenschaftlicher Höchstleistungen in der Antike. Auf Mozia, der kleinen Insel in der Lagune Stagnone, kann man mehr von Phöniziern und Karthagern sehen als in dem von den Römern vollständig platt gemachten Karthago nahe des heutigen Tunis. Durch endlose Wein- und Olivengärten geht es in das mittelalterliche Bergstädtchen Erice, von wo man überwältigende Ausblicke auf die Ägadischen Inseln und das Meer genießt, die sogar jene vom Ätna in den Schatten stellen sollen. Die Festung wurde zum Hotel umgebaut, Zimmer ab 200 Euro.

Echte Erlebnisse. Der eigentliche Trumpf von Mazara del Vallo? Kultur- und Erlebnis-Tourismus ist ja auch eine Suche nach dem Unverfälschten. Man kann sich also etwa mit unzähligen Gleichgesinnten durch das berühmte Taormina am Fuße des Ätna wälzen oder als einziger Gast aus Österreich in Mazara del Vallo in der schicken Bar an den Normannenruinen den berühmten süßen Marsala schlürfen und dabei mit den Einheimischen scherzen. Ideal ist es natürlich, beide Variationen zu kombinieren. Schon bieten Reiseveranstalter Sizilien-Rundfahrten an, die sowohl die klassischen Höhepunkte wie Taormina, den Ätna, Syrakus und Agrigent als auch Geheimtipps wie Mazara del Vallo im Programm haben.

(Quelle: Auto Touring April 2006, Autor: Roland Fibich)

9.7. Themenbereich 16: Analyse und Interpretation von Reden

- Stellen Sie dar, welche inhaltlichen Positionen der Redner vertritt.
- Analysieren Sie den Textausschnitt hinsichtlich der verwendeten stilistisch-rhetorischen Mittel.
- Charakterisieren Sie spezifische Strategien der politischen Sprache.
- Beurteilen Sie vor dem Hintergrund der Analyse-Ergebnisse die Funktion der Rede. Berücksichtigen Sie dabei den Redeort sowie den ideologischen Hintergrund des BZÖ.

Nationalratssitzung am 9. April 2008 zum Thema EU-Reformvertrag

Was: Wortmeldung zum EU-Reformvertrag und einer Volksabstimmung

Wann: 9. April 2008

Wo: 1010 Wien, Parlament, Nationalratssitzungssaal

Wer: Peter Westenthaler (BZÖ):

Frau Präsidentin! Herr Bundeskanzler!

Herr Vizekanzler! Meine sehr geehrten Damen und Herren von der Bundesregierung!

Herr Kollege Cap, wenn Sie in Ihrer ganzen Oppositionszeit in den vergangenen Jahren ein nur ansatzweise so glühender Verteidiger der Europäischen Union gewesen wären, dann hätten Sie wahrscheinlich das sogenannte Komet-Syndrom: Sie wären verglüht bis heute. Das hätten Sie nicht durchgehalten. Ich darf Sie daran erinnern, dass Sie in Ihrer Oppositionszeit einer der schärfsten Kritiker in der Erweiterungsfrage waren, einer der schärfsten Kritiker waren, wenn drübergefahren wurde; übrigens auch Ihr großer Vorsitzender, Herr Dr. Gusenbauer, den ich daran erinnern darf, dass er noch am 31. Mai 2005 in einem Interview, damals noch als Oppositionschef, gesagt hat – ich zitiere ihn wörtlich –:

„Europa hat sich von den wirklichen Bedürfnissen der Bürger entfernt. Genau aus diesen Fehlern muss gelernt werden. Daher zurück an den Start. Die Verfassung muss völlig neu verhandelt werden und dann muss im Rahmen eines gesamteuropäischen Referendums darüber abgestimmt werden.“ – Hört, hört! Der SPÖ-Vorsitzende Gusenbauer vor mittlerweile ziemlich genau drei Jahren. Die Verfassung ist aber nicht völlig neu verhandelt worden. Es hat keinerlei andere Beschlüsse gegeben, es ist weiter drübergefahren worden, es gibt weiter keine Referenden. Und jetzt passiert eine Art Umkehr. Herr Kollege Cap, was mich an Ihren Äußerungen stört, ist, dass Sie Menschen, die Europa kritisch gegenüberstehen, die Kritik äußern, als schlechte Europäer hinstellen, und Menschen, die willenlos das umsetzen, was von Brüssel und von Europa kommt, die guten Europäer sind. Dagegen verwahre ich mich, dagegen verwahrt sich meine Fraktion, denn wir sind glühende Österreicher und auch gute Europäer, weil wir kritisch hinterfragen, was uns von Brüssel und von der Europäischen Union alles vorgesetzt wird, meine sehr geehrten Damen und Herren. [...]

Daher verstehe ich auch nicht, warum es nicht möglich sein kann, einen Volksentscheid herbeizuführen – einen Volksentscheid, Volksbefragung oder Volksabstimmung, einen Volksentscheid, damit man die Menschen mit einbaut. Auch ein EU-Kommissar, einer, der es wissen muss, einer aus dem Zentrum der Europäischen Union, nämlich der frühere EU-Kommissar Frits Bolkestein, den wir kennen, hat Folgendes gesagt – ich zitiere –: „Ein Referendum über den Vertrag ist notwendig, um der Idee entgegenzutreten, dass

Europa dem Volk durch die Hintertür gewaltsam aufgedrängt wird.“ Das sagt ein EU-Kommissar. Damit hat er zu 100 Prozent Recht. Es geht nicht immer nur um pro und contra, um die Argumente und den Dialog über den EU-Vertrag, sondern es geht darum, dass man die Menschen dafür gewinnt, auch Teil von Europa zu sein. Und das geht nur, wenn man sie in die Entscheidungen einbindet und sie Teil Europas lassen wird. Das ist die einzige Entscheidung, die wir wollen. [...]

(Quelle: <http://www.wien-konkret.at/politik/europa/verfassung/parlament/westenthaler;04.05.2011>)

Erläuterung:

Der Vertrag von Lissabon ist ein völkerrechtlicher Vertrag zwischen den 27 Mitgliedstaaten der Europäischen Union, der am 13. Dezember 2007 unter portugiesischer Ratspräsidentin Lissabon unterzeichnet wurde und am 1. Dezember 2009 in Kraft trat. Der Vertrag von Lissabon reformierte den Vertrag über die Europäische Union (EU-Vertrag) und den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (EG-Vertrag).

BZÖ:

Das Bündnis Zukunft Österreich (BZÖ) ist eine rechtspopulistische österreichische Partei. Sie wurde im April 2005 von Mitgliedern der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ) um Jörg Haider gegründet. Bei den Nationalratswahlen 2006 und 2008 schaffte das BZÖ jeweils den Einzug ins Parlament. Auf Länder- und Gemeindeebene ist die Partei – von der Kärntner Landtagswahl 2009 abgesehen – kaum vertreten. Im Dezember 2009 sagte sich die Kärntner Landesgruppe von der Mutterpartei los und kooperiert unter dem Namen Die Freiheitlichen in Kärnten seitdem mit der FPÖ. Seit dem Tod Jörg Haiders versucht die Führungsspitze des BZÖ, vermehrt wirtschaftsliberale Wähler anzusprechen.

Außenpolitik

Das 2010 abgeseignete Grundsatzprogramm des BZÖ befürwortet eine proeuropäische, aber EU-kritische Haltung. Es fordert mehr Transparenz, Bürgerbeteiligung und Bürokratieabbau innerhalb der Europäischen Union. Zudem besteht seit Parteigründung der Wunsch nach der Erschaffung eines sogenannten Kerneuropas, um das Länder bestehen sollten, die weniger in der Lage sind, die Politik der Union mitzugestalten. Um ein solches Modell aufzustellen, bedarf es laut Grundsatzprogramm die Einführung drei verschiedener Stufen. Auf der ersten Stufe stehen die Länder, die an der gesamten Union arbeiten wollen, auf der zweiten jene, die nur Teile umsetzen und auf der dritten sind die – wie etwa die Türkei –, für die ausschließlich eine Partnerschaft in Frage kommt. Für das BZÖ ist allerdings auch klar, dass die Freiheit des einzelnen Bürgers immer über der Weiterentwicklung des Integrationsprozesses steht. Über Zusammenarbeit mit den Nachbarstaaten will das Bündnis wirtschaftlichen und sozialen Wohlstand sichern. Das BZÖ steht außenpolitisch als einzige Partei im Nationalrat da, die dezidiert einen NATO-Beitritt fordert.

(Wikipedia: http://de.wikipedia.org/wiki/Bündnis_Zukunft_Österreich; 05.08.2011)

9.8. Themenbereich 17: Faktoren kommunikativer Prozesse verstehen

Sybille Berg: Vera sitzt auf dem Balkon

- Fassen Sie den Inhalt von Sibylle Bergs Text „VERA sitzt auf dem Balkon“ zusammen.
- Untersuchen Sie die Äußerung „Ein schöner Abend“ aus diesem Text hinsichtlich der vier Seiten einer Nachricht.
- Begründen Sie, wie Vera mit dieser Äußerung ihre Beziehung zu ihrem Ehemann definiert, und beschreiben Sie dessen Reaktion.
- Erläutern Sie mit Hilfe des Auszugs aus „Die menschliche Kommunikation“ (1969) von Paul Watzlawick u. a. den Zustand der Gesprächslosigkeit zwischen den beiden Ehepartnern.

Sybille Berg: Vera sitzt auf dem Balkon

Vera und Helge sind verheiratet. Schon lange. Wissen sie eigentlich gar nicht, warum.

Sie sitzen draußen, auf dem Balkon. Es ist ein Sommerabend. Die Luft fleischwarm und macht im Menschen das Gefühl, dass er etwas unternehmen müsste, in dieser Nacht, das ihr gerecht wird, in der Aufregung, die sie verursacht. Was kann ich machen, mit so einer schönen Nacht, denkt sich Vera und weiß keine Antwort. Und eigentlich auch keine Frage. So eine Nacht ist eben eine Nacht. Die will gar nichts gemacht kriegen. Vera sieht Helge an. Der sitzt neben ihr und ist tausend Gedanken entfernt.

Sie würde gerne rübergehen, zu ihm. Aber sie weiß nicht wie. Sie schaut in den Himmel und sucht dort den Satz. Der alles ändert. Ein Satz nur. Himmel, schenk mir einen. Der Himmel bleibt stumm und schön, und Wunder gibt es eben nicht. Wunder muss es aber geben, denkt Vera und guckt stur in den Himmel. Und dann guckt sie zu Helge rüber und der guckt geradeaus. Helge trinkt Bier.

"Helge ... " Helge trinkt Bier.

"Ein schöner Abend."

Helge bleibt stumm, und Vera könnte gut tot umfallen. So leer fühlt sie sich an und weiß gar nicht, warum sie noch hier sitzen soll, oder aufstehen, oder weiterleben. Der Himmel ist ein Verräter, und einen Gott gibt es nicht. Vera nimmt ihre Hand und legt sie auf die von Helge. Da liegt sie dann so. Helges Hand bewegt sich nicht.

Sie fühlt, dass ihre Hand weglaufen möchte. Sie mag das schwitzige Ding nicht anfassen müssen. Nichts ist peinlicher als eine Hand, die man anfasst und die sich nicht bewegt, denkt Veras Hand, sondern nur atmet. Vor lauter Widerwillen laut atmet. Das denkt sich Veras Hand so, und Vera selbst schämt sich und nimmt ihre Hand weg, um sich eine Strähne aus dem Gesicht zu wischen. Sie steht auf und geht in die Küche. Der Abwasch steht noch da. Vera bindet sich die Schürze um. Sie wäscht ab und überlegt sich, was sie morgen ins Büro anziehen soll. Dann fällt ihr ein, dass Nora bald Geburtstag hat, und sie schüttelt den Kopf. Es gibt doch wirklich wichtigere Sachen als so einen blöden, warmen Abend und eine Hand, die nicht von ihr angefasst werden will.

(Quelle: Einecke/Nutz 2009, 54)

Paul Watzlawick u. a.: Die Interpunktion von Ereignisfolgen
Diskrepanzen auf dem Gebiet der Interpunktion sind die Wurzel vieler Beziehungskonflikte. Ein oft zu beobachtendes Eheproblem besteht z. B. darin, dass der Mann eine im Wesentlichen passiv-zurückgezogene Haltung an den Tag legt, während seine Frau zu übertriebenem Nörgeln neigt. Im gemeinsamen Interview beschreibt der Mann seine Haltung typischerweise als einzig mögliche Verteidigung gegen ihr Nörgeln, während dies für sie eine krasse und absichtliche Entstellung dessen ist, was in ihrer Ehe wirklich vorgeht: dass nämlich der einzige Grund für ihre Kritik seine Absonderung von ihr ist. Im Wesentlichen erweisen sich ihre Streitereien als monotones Hin und Her der gegenseitigen Vorwürfe und Selbstverteidigungen [...].
(Quelle: Einecke/Nutz 2009, 57 – 58)

9.9. Themenbereich 21: Sprache in Verwendung beschreiben

Im Rahmen der EURO 2008 gab es etliche Publikationen über „Fußballsprache“. Mit diesem Begriff werden sprachliche Erscheinungen, die mit dem Reden und Schreiben über den Fußballsport in Verbindung gebracht werden, zusammengefasst.

- Erläutern Sie das unten abgebildete Sprachmodell von H. Löffler.
- Ordnen Sie drei der angeführten Texte der Fußballsprache in dieses Sprachmodell ein.
- Analysieren Sie deren sprachliche Besonderheiten (Satzbau, Wortwahl, Stilebene, rhetorische Mittel).
- Setzen Sie diese sprachlichen Besonderheiten in den Texten 1, 2 und 3 in Beziehung zu den jeweiligen Textsorten.

Text 1: Zeitungsartikel

Spielabbruch

Ein Pianist wurde zur Trommel

Ein Konzertpianist und Schiedsrichter wurde von Fan verprügelt; Dänemark – Schweden daher 0:3 strafbeglaubigt

Mit einem Paukenschlag endete das Qualifikationsspiel zwischen Dänemark gegen Schweden. Der Konzertpianist und deutsche Fußballschiedsrichter Herbert Fandel musste den skandinavischen Klassiker abbrechen, nachdem ein dänischer Fan wie auf eine Trommel auf ihn eingedroschen hatte.

Blödmänner gibt es nicht nur im Hanappi-Stadion, sondern auch im Parken-Stadion von Kopenhagen.

Die Partie fiel auch ohne diesen unrühmlichen Höhepunkt in die Kategorie allegro furioso: Schweden führte nach 26 Minuten 3:0, die Dänen glichen in der 75. Minute aus. In der besonders hektischen Schlussminute wurde der Schwede Rosenberg von Poulsen im Strafraum geschlagen, die begnadeten Klavier-Finger zückten die rote Karte, nachdem der Linienrichter souffliert hatte. Sünder Poulsen machte den Abgang, außerdem flötete Fandel Elfmeter. Der unmusikalische Fan blies dem Pianisten den Marsch. Wie der dänische Fußballverband noch am Abend mitteilte, wird die Partie mit 3:0 für Schweden gewertet.

(Kurier, 3. 6. 2007)

Text 2: Kurzgeschichte

Herbert Eisenreich: Der Weg hinaus

Als wate er in Schlamm, so mühsam ging er; die Fußballschuhe hingen wie mit Blei gefüllt an seinen Beinen. [...]

Und alles, was ihn früher über das Spielfeld getragen, was seine Läufe beflügelt, was seinen Einsatz befeuert hatte: der Beifall, der Jubel, diese Woge von aufbrausendem Schrei, die aus dem Beton-Oval, einer einzigen riesigen Kehle, zum Himmel stieg und alsdann wie ein linder Frühlingsregen erquickend über ihm niederfiel: das alles kam ihm jetzt, im nachhinein, unwirklich vor; ja, ihm schien, als habe er sich all die Jahre lang verhört und als vernehme er erst jetzt, was die da oben all die Jahre lang wirklich geschrien hatten, und als verstünde er erst jetzt, was dieses Schreien schon damals in Wahrheit bedeutet hatte. [...]

(Kurzgeschichte aus dem Jahr 1966. Sie handelt vom unrühmlichen Ende einer Fußballerkarriere.

In: Ulrich (Hrsg.): 1973, 21-30.]

Text 3 (Regel)

Disziplinarmaßnahmen

Disziplinarstrafen darf der Schiedsrichter vom Betreten des Spielfelds bis zum Verlassen des Feldes nach dem Schlusspfiff aussprechen.

Wenn sich ein Spieler inner- oder außerhalb des Spielfelds eines verwarnungs- oder feldverweiswürdigen Vergehens gegenüber einem Gegner, Mitspieler, Schiedsrichter, Schiedsrichterassistenten oder einer anderen Person schuldig macht, wird er der Schwere des Vergehens entsprechend bestraft. (Spielregeln 2010/11 FIFA

http://de.fifa.com/mm/document/affederation/generic/81/42/36/lawsofthegame_2010_11_d.pdf; 02.12.2011)

Text 4: mündlich im TV

„Der Roland Linz hat sich schon viel bewegt. Aber in einem Tempo, wo man ihm nicht anspielen kann.“ (Herbert Prohaska in einer Analyse)

Text 5: mündlich am Fußballplatz

„Hau vire de Wuchtl!“ (Ein Zuschauer im Wiener Stadion)

Text 6: Zeitungsüberschriften

Wenn Griechen hinter Schweden kriechen

Am Anfang war das Gegentor

Spanier im Spielrausch, Russen im Regen

Elfer versetzte der Mannschaft den Todesstoß

Nach dem Ausscheiden aus dem UEFA-Cup müssen die Salzburger wieder kleinere Brötchen backen.

Text 7: Bildunterschrift



Zum Auftakt stolperte Portugal über Griechenland

9.10. Themenbereich 23: Film(sequenzen) analysieren und interpretieren

Fred Zinnemann: „High Noon“ („Zwölf Uhr mittags“), 1952

Zwölf Uhr mittags (Originaltitel: *High Noon*) ist der Titel eines unter der Regie von Fred Zinnemann in Schwarzweiß gedrehten Films im Western-Genre, der 1952 in die Kinos kam. Er gilt als einer der großen Klassiker der Filmgeschichte. Er schildert den einsamen Kampf des Town-Marshals Will Kane gegen seinen Todfeind Frank Miller und dessen Gangsterbande.

- Betrachten Sie zuerst die Filmsequenz (die „Zwölf-Uhr-Montage“) und fassen Sie die dargestellte Handlung – im Kontext des Gesamtfilms – kurz zusammen. Berücksichtigen Sie dabei einige ausgewählte Handlungsabläufe, in denen filmästhetische Mittel die Aussage des Westerns im besonderen Maße unterstützen.
- Analysieren Sie die Filmsequenz. Ergänzen Sie dabei die unten angegebene Tabelle in den Bereichen *Kameraeinstellung* und *Musikeinsatz*.
- Interpretieren Sie deren Wirkungsweise in Bezug auf die Gesamtaussage des Films.
- Beurteilen Sie, welches der drei Zitate den Film am schlüssigsten charakterisiert. Beziehen Sie sich dabei auf die Handlung, Figuren(gruppen), technische Besonderheiten sowie die vermittelten Werte und Normen!

Tabelle: Die Zwölf-Uhr-Montage in „High Noon“

Einstellung Nr.	Handlung	Kamera, Musik	Länge in Sekunden
475	Kane schreibt Testament; blickt auf Wanduhr	Nah, Musikeinsatz	3
476	Uhrzeit: 11.57 Uhr	Groß: Pendel, Uhr	5
477	Kane überlegt	Wie 475	5
478	Banditen am Bahnhof	Halbnah von hinten	5
479	Schienenstrang	Totale bis Weit	5
480	Kirchenbesucher beten	Totale	5
481	Bürgermeister schämt sich	Nah	5
482	Ein Kirchenbesucher, nervös	Nah	2,5
483	Saloonbesitzer an der Bar	Nah	2,5
484	Der Ex-Marshal	Halbnah	2,5
485	Der Barkeeper	Halbnah	2,5
486	Das Pendel von Kanes Uhr	Groß	2,5
487	Kane schreibt	Wie 475	2,5
488	Der Marktplatz, menschenleer	Totale	2,5
490	Der Schienenstrang	Totale	2,5
491	Banditen blicken Zug entgegen	Wie 479	2,5
492	Zwei alte Männer blicken sich an	Halbnah von vorn	4,5
493	Mr. und Mrs. Fuller, kleinlaut	Nah	2,5
494	Der Ex-Marshal	Groß	2,5
495	Helen, selbstbewusst, gefasst		2,5
496	Amy, ratlos		2,5
497	Helens Wanduhr: 11.59		2,5
498	Schwingendes Pendel		2,5
499	Banditen blicken Zug entgegen		2,5
500	Kane schreibt		2,5
501	Kanes Pendeluhr: 12.00		5
502	Sessel, auf dem Miller verurteilt wurde		5
503	Amy hört Signal des ankommenden Zuges		1
504	Kane hört Signal		1
505	Helen hört Signal		1
506	Die Banditen lachen		1
507	Der Zug kommt		2,5
508	Kane unterschreibt sein Testament		9

(Quelle: Faustich/Korte 1990, 198)

Zitate:

1. „*High Noon*“ zählt auch heute noch unter Kritikern zu den besten Filmen aller Zeiten. Vom *American Film Institut* wurde *Zwölf Uhr mittags* 2007 auf Platz 27 der 100 besten amerikanischen Filme aller Zeiten gelistet. 1989 erfolgte die Aufnahme in das „*National Film Registry*“ der Library of Congress (USA). In diesem Archiv werden nur Filme aufgenommen, die als kulturell, historisch oder ästhetisch bedeutend und damit für die Nachwelt besonders erhaltenswert eingestuft werden. (Wikipedia unter „High Noon“; 13. 12. 2011)

2. „*High Noon*“ ist in jeder Hinsicht ein Ausnahme-Western. Wir sehen keine blühenden Landschaften eines glorifizierten Westens und glorifizierenden Westerns, keine furchtlosen Helden ohne Schwächen, keine lustigen Nester, keine ‚typisch‘ amerikanische Nach-Siedler-Generation, die sich in Furchtlosigkeit vor den Gefahren zusammenschweißt und ihre Führer (längst) auserwählt (hat). [...] Düstere kann man einen Western kaum drehen. Düstere kann man aber vor allem kaum eine Atmosphäre einfangen, in der sich unter der brüchigen Oberfläche von vermeintlicher Ehre und Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Gemeinschaft, Mut und Entschlossenheit etwas ganz anderes offenbart: Feigheit, Egoismus und letztlich auch Verrat.“ (<http://www.filmzentrale.com/rezis/12uhrmittagsub.htm>; 15.12.2011)

3. „Zinnemanns ‚psychologischer‘ Western bereicherte das Genre nicht nur um neue dramaturgische Raffinessen (die Einheit von Ort und Zeit ist virtuos zur Spannungssteigerung genutzt) und um den damals noch ungewohnten Typus des ‚gebrochenen‘ Helden, der an seinem Auftrag zweifelt, sondern verschärfte auch die moralischen Aspekte der Fabel. Über seinen filmhistorischen Wert hinaus stellt der populärste und meistausgezeichnete Film der 1950er Jahre eine bittere Abrechnung mit der McCarthy-Ära dar. Der Drehbuchautor Carl Foreman war 1951 auf die ‚Schwarze Liste‘ des Kommunistenjägers geraten und hat in dem Stoff eigene Erfahrungen verarbeitet“. (Lexikon des Internationalen Films; <http://www.zweitausendeins.de/filmlexikon/?sucheNach=titel&wert=12428>; 17.12.2011)

10. Vorschlag für eine thematische Schwerpunktsetzung

Die folgende Tabelle ist ein Vorschlag für eine Schwerpunktsetzung der Themenbereiche, denn der individuelle Plan hängt auch von Projekten, Lesungen, Theaterbesuchen, aktueller Lektüre und dergleichen ab.

Es scheint empfehlenswert, dass in der Fachkonferenz ein solcher Raster entworfen und auch den Schüler/innen in geeigneter Form nahegebracht wird. Eine Tabelle kann eine Lehrkraft für sich individuell führen. Zu diesem Zweck kann die leere Tabelle als Kopiervorlage genutzt werden.

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
1. Gespräch über literarische Texte				
2. Analyse und Interpretation von Erzähltexten				
3. Analyse und Interpretation von Gedichten				
4. Analyse und Interpretation von Dramen				
5. Literaturgeschichte				
6. Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeiten				
7. Kanonische Texte				
8. Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur				
9. Österreichische Literatur				
10. Interkulturalität/Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur				
11. „Gender“ und Geschlechterrollen				
12. Kinder- und Jugendliteratur				
13. Literatur und Gesellschaft				
14. Literaturmarkt und Lesekultur				
15. Sachtexte				
16. Analyse und Interpretation von Reden				
17. Faktoren kommunikativer Prozesse				
18. Struktur der Sprache				
19. Sprache, Denken und Wirklichkeit				
20. Sprachentwicklung, Sprachwandel und sprachliche Varietäten				
21. Sprache in Verwendung				
22. Medienkulturkompetenz				
23. Analyse und Interpretation von Film(sequenzen)				
24. Nachrichtenmedien und Journalismus				

	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse	8. Klasse
1. Gespräch über literarische Texte				
2. Analyse und Interpretation von Erzähltexten				
3. Analyse und Interpretation von Gedichten				
4. Analyse und Interpretation von Dramen				
5. Literaturgeschichte				
6. Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeiten				
7. Kanonische Texte				
8. Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur				
9. Österreichische Literatur				
10. Interkulturalität/Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur				
11. „Gender“ und Geschlechterrollen				
12. Kinder- und Jugendliteratur				
13. Literatur und Gesellschaft				
14. Literaturmarkt und Lesekultur				
15. Sachtexte				
16. Analyse und Interpretation von Reden				
17. Faktoren kommunikativer Prozesse				
18. Struktur der Sprache				
19. Sprache, Denken und Wirklichkeit				
20. Sprachentwicklung, Sprachwandel und sprachliche Varietäten				
21. Sprache in Verwendung				
22. Medienkulturkompetenz				
23. Analyse und Interpretation von Film(sequenzen)				
24. Nachrichtenmedien und Journalismus				

11. Operatoren-Katalog³

0. Aufforderungen zur Durchführung von Operatoren

0.1 formulieren	einen Sachverhalt, einen Zusammenhang oder eine Problemstellung strukturiert und (fach-)sprachlich angemessen behandeln
0.2 darstellen	
0.3 sprechen über	

1. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich „Reproduktion“ verlangen

1.1 (be)nennen	aus einem Text entnommene Informationen, Aspekte eines Sachverhalts, Fakten und/oder Begriffe ausgewählt nach Bedeutung bzw. Relevanz auflisten
1.2 beschreiben	Textaussagen oder Sachverhalte in eigenen Worten strukturiert und fachsprachlich richtig darstellen
1.3 wiedergeben	Inhalte oder Zusammenhänge in eigenen Worten sachlich und fachsprachlich richtig formulieren
1.4 zusammenfassen	Inhalte, Aussagen oder Zusammenhänge komprimiert und strukturiert in sinnvoller Reihung und fachsprachlich richtig darstellen

³ Der Operatoren-Katalog wurde von Ulf Abraham und Annemarie Saxalber auf der Grundlage vorhandener Modelle zunächst als Grundlage für die Aufgabenerstellung bei der SRP-D erarbeitet. Er ist hier an die Erfordernisse der Mündlichen Reifeprüfung angepasst.

2. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich „Reorganisation und Transfer“ verlangen

2.1 untersuchen/ erschließen	an Texten, Textaussagen, Problemstellungen oder Sachverhalten kriterienorientiert bzw. aspektgeleitet etwas erarbeiten
2.2 analysieren	<i>Literarische Texte</i> unter Berücksichtigung des Wechselbezuges von Textstrukturen, Funktionen und Intentionen erfassen; zentrale strukturbildende, genretypische, syntaktische, semantische oder stilistisch-rhetorischer Elemente und ihre Funktion für das Textganze herausarbeiten; bei <i>Sachtexten</i> auch die pragmatische Struktur und Funktion erfassen
2.3 einordnen	einen Inhalt, eine Aussage, eine Problemstellung oder einen Sachverhalt mit einem vorgegebenen oder selbst gewählten Kontext in Beziehung setzen
2.4 vergleichen	Mindestens zwei Texte/ Textaussagen oder Sachverhalte unter vorgegebenen oder selbst gewählten Aspekten auf der Grundlage von Kriterien gegenüberstellen, in Beziehung setzen und analysieren, um Gemeinsamkeiten, Unterschiede, Ähnlichkeiten, Abweichungen oder Gegensätze zu ermitteln
2.5 erklären 2.6 erläutern	Textaussagen, Sachverhalte auf der Basis von Kenntnissen und Einsichten verständlich und differenziert darstellen; durch zusätzliche Informationen und Beispiele veranschaulichen
2.7 in Beziehung setzen	Analyseergebnisse, Textaussagen, Sachverhalte, Problemstellungen mit vorgegebenen oder selbstgewählten Aspekten in Verbindung bringen

3. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich „Reflexion und Problemlösung“ verlangen

3.1 deuten / interpretieren	unter Berücksichtigung des Wechselbezuges von Textstrukturen, Funktionen und Intentionen Ergebnisse einer Textbeschreibung in einen Erklärungszusammenhang bringen
3.2 beurteilen	hinsichtlich eines Textes, einer Textaussage, eines Sachverhalts, einer Problemlösung, einer Problematik mit Bezug auf Fachwissen und -erkenntnis zu einem selbstständigen, begründeten sachlichen, ethischen oder ästhetischen Urteil gelangen
3.3 bewerten	wie „beurteilen“, jedoch verbunden mit der Offenlegung begründeter eigener Wertmaßstäbe, die sich aus ausgewiesenen Normen und Werten ableiten
3.4 (kritisch) Stellung nehmen	die Einschätzung einer Problemstellung, Problemlösung, eines Sachverhaltes, einer Wertung auf der Grundlage fachlicher Kenntnis und Einsicht nach kritischer Prüfung und sorgfältiger Abwägung formulieren
3.5 begründen	ein Analyseergebnis, Urteil, eine Einschätzung, eine Wertung fachlich und sachlich absichern (durch entsprechende Argumente, Belege, Beispiele)
3.6 erörtern / sich auseinander setzen mit	eine These oder Problemstellung durch Argumente auf ihren Wert und ihre Stichhaltigkeit hin abwägend prüfen und auf dieser Grundlage eine Schlussfolgerung bzw. eigene Stellungnahme widerspruchsfrei formulieren
3.7 (über)prüfen	eine Textaussage, These, Argumentation, ein Analyseergebnis oder einen Sachverhalt auf der Grundlage eigener Kenntnisse, Einsichten oder Textkenntnis auf ihre/seine Angemessenheit hin untersuchen und zu Ergebnissen kommen
3.8 entwerfen	in Verbindung mit einer Textvorlage auf der Grundlage einer konkreten Arbeitsanweisung einen eigenen Text unter Benennung der notwendigen Entscheidungen und Arbeitsschritte planen
3.9 gestalten	in Verbindung mit einer Textvorlage auf der Grundlage einer konkreten Arbeitsanweisung einen eigenen Text nach ausgewiesenen Kriterien erarbeiten

12. Literaturverzeichnis

Abraham, Ulf et al. (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch* 214, 6-15.

Böhnisch, Martin (Hrsg.) (2008): Sonderheft *Didaktik Deutsch* „Kompetenzen im Deutschunterricht“.

Dubs, Rolf (2008): Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking. In: Thonhauser, Josef (Hg.) (2008): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster/New York/München/Berlin, 259-279.

Einecke, Günther/Nutz, Maximilian (2009) (Hg.): *deutsch. kompetent*. Stuttgart. Leipzig.

Faulstich Werner, Korte Helmut (Hrsg.) (1990): *Fischer Filmgeschichte*. Band 3: Auf der Suche nach Werten. 1945-1960. Frankfurt/Main.

Hinteregger, Robert u. a.: Mündliche Reifeprüfung;
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20710/reifepruefung_ahs_lfm.pdf; 01.11.2011.

Klieme, Eckhard u. a. (²2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin;
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf;
01.11.2011.

Köster, Juliane: Was heißt „veränderte Aufgabenkultur im Deutschunterricht“?;
<http://www.didaktikdeutsch.de/vortraege/Göttingen%20Vortrag%201.pdf>; 02.08.2011.

Lexikon des Internationalen Films;
<http://www.zweitausendeins.de/filmlexikon/?sucheNach=titel&wert=12428>; 17.12.2011

Lindenhahn, Reinhard (2007): *Literatur nach 1945*. Arbeitshefte zur Literaturgeschichte. Berlin.

Meyer, Hilbert (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin.

Nutz, Maximilian (2010): *Themenheft Zentralabitur*. Lyrik. Was ist der Mensch? – Lebensfragen und Sinnentwürfe. Liebeslyrik vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Stuttgart/Leipzig.

Ossner, Jakob (2010): *Kompetenzen im Sprachunterricht des Deutschen*. In: Frederking, Volker u. a. (Hrsg.) (2010): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Hohengehren, 138 – 152.

Rainer, Eva und Gerald (³2008): *Aktion Sprache 3/4*. Deutsch für die Oberstufe. Linz.

Rösch, Heidi (Hrsg.) (²2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.

Werner Wintersteiner u. a.: Positionspapier: Standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch;
https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2011-05-02.pdf; 24. 09. 2011.

Ziener, Gerhard (2008): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze-Velber.