

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief – eine
linguistische Untersuchung zu Meinungstexten der
Sekundarstufe II.“

verfasst von / submitted by

Markus Haslinger, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Education (MEd)

Wien, 2021 / Vienna 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Betreut von / Supervisor:

UA 199 506 511 02

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Lehrverbund
UF Deutsch / UF Geschichte, Sozialkunde und Politische
Bildung

ao. Univ.-Prof. tit. Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst

Vorwort

In dieser Abschlussarbeit wird die amerikanische Zitierweise verwendet, da das Lesen einfacher ist als bei der Zitierweise mit Fußnoten. Das Thema zum Kontext schulischer Argumentation wurde als Abschlussthema gewählt, da Argumentation einerseits ein wichtiges Sprachwerkzeug für Beruf und Alltag ist und andererseits Argumentation an der Universität wenig bis gar nicht thematisiert wird. Es werden vorwiegend nur Textsorten an der Universität Wien im Unterrichtsfach (= UF) Deutsch behandelt, die für die Sekundarstufe I. wesentlich sind. Textsorten wie Erörterung, Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief spielen keine wesentliche Rolle in der Lehramtsausbildung. Einige wenige Personen sind an dieser Stelle zu erwähnen, denen im Zuge dieser Arbeit besonderer Dank auszusprechen ist. In erster Linie bedanke ich mich bei meinen Eltern, die mich beim Lehramtsstudium unterstützt haben. Meinem Vater danke ich für seine finanzielle Unterstützung und dafür, dass er persönlich in der Zeit meiner Patella Luxation für mich bei Büchertransporten da war. Meine Mutter hat mir sehr oft ein offenes Ohr bei Schwierigkeiten und Problemen geschenkt, die sich beim Studium ergeben haben. In zweiter Linie bedanke ich mich sehr herzlich bei Herrn Univ.-Prof. Mag. Dr. Peter Ernst sowie bei Frau Ass.-Prof. Mag. Dr. Jutta Ransmayr. Sowohl mit Herrn Prof. Peter Ernst als auch mit Frau Ass.-Prof. Jutta Ransmayr konnte ich einige wichtige Gespräche führen, die meine persönliche Entwicklung geprägt haben. Herrn Prof. Peter Ernst danke ich besonders dafür, dass er mich bei meiner Bachelorarbeit sowie dieser Abschlussarbeit betreut hat und mir bei allen Seminararbeiten, die ich bei ihm geschrieben habe, ein positives und kritisches Feedback gegeben hat. Frau Ass.-Prof. Jutta Ransmayr gilt ebenso ein besonderer Dank. Auch von ihrer Seite habe ich stets ein konstruktives Feedback auf meine Seminararbeiten bekommen. Bei meinem Umstieg vom Diplomstudium aufs Bachelorstudium wurden mir so manche administrativen und bürokratischen Steine in den Weg gelegt. Frau Dr. Ransmayr war auch daran beteiligt, dass in dieser Studiumsphase kein weiteres Semester hinzukam. Die Maturatexte, die im Rahmen dieser Abschlussarbeit behandelt werden, sind mir in der schwierigen Zeit von Covid-19 von Frau Dr. Ransmayr zur Verfügung gestellt worden. Ohne Frau Dr. Jutta Ransmayr wäre diese Masterarbeit nur schwer möglich gewesen. Für das Korrekturlesen bedanke ich mich bei Yvonne Heinrich, Julian Prandl und Lukas Haslinger.

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	→ Abbildung(en)
Bed.	→ Bedeutung
bspw.	→ beispielsweise
bzgl.	→ bezüglich
bzw.	→ beziehungsweise
D. T.	→ Dark Tourism
d. h.	→ das heißt
etc.	→ et cetera
ggf.	→ gegebenenfalls
i. d. R.	→ in der Regel
insb.	→ insbesondere
o. Ä.	→ oder Ähnliches
SPO	→ Subjekt-Prädikat-Objekt
sRDP	→ standardisierte Reife- und Diplomprüfung
u. a.	→ unter anderem
UF	→ Unterrichtsfach
vgl.	→ Vergleich
vglw.	→ vergleichsweise
z. B.	→ zum Beispiel

Begriffsverzeichnis

- **Argumentation:** Argumentation gilt als Oberbegriff von Argumenten. Die Argumentation charakterisiert sich mittels pragmatischer und kommunikativer Sprachhandlungen (vgl. Hannken-Illjes 2004: 15).
- **Argument:** Unter einem Argument ist eine konkrete Begründung zu verstehen, das sich aus den beiden Komponenten *Behauptung und Begründung* zusammensetzt (vgl. Hannken-Illjes 2004: 15).
- **Topoi:** Unter einem Topoi sind Argumentationsmuster zu verstehen (vgl. Hannken-Illjes 2004: 167).
- **Kompetenzbegriff argumentieren:** Dieser setzt sich u. a. durch die drei Dimensionen von Wissen, Können und Motivation im schulischen Kontext zusammen (vgl. Hannken-Illjes 2004: 52).
- **Argumentationsgrund:** Ein Argumentationsgrund ist im Sinne des Argumentationsschemas von Toulmin ein Argument, das sich auf die Konklusion stützt (vgl. Winkler 2003: 65).
- **Argumentationsübergang:** Der Wechsel von einem Argument zu einem anderen.
- **Konklusion:** Im Sinne des Argumentationsschemas von Toulmin stellt eine Konklusion „die zu belegende Behauptung oder Schlussfolgerung“ dar (Winkler 2003: 65).
- **Thema und Rhema:** Textbezogene Inhalte bzw. situatives Wissen, die bereits bekannt sind, werden als Thema bezeichnet. Beim Thema handelt es sich um etwas Bekanntes und beim Rhema um etwas Unbekanntes, das erst mittels des Bekannten klar und kohärent wird.
- **Textsorten:** „[Unter] Textsorten sind Teilmengen von Texten [zu verstehen], die sich durch bestimmte relevante gemeinsame Merkmale beschreiben und von anderen Teilmengen abgrenzen lassen“ (Heinemann 2000: 509; nach Hartmann 1971: 22).
- **Textmuster:** „Textmuster sind komplexe kognitive Muster für die Lösung spezifischer kommunikativer Aufgaben, einschließlich der Herstellung von Texten“ (Heinemann 2000: 518).
- **Textform:** Der Begriff *Textform* gilt nahezu als ein synonyme Terminus des Textsortenbegriffes wie viele andere auch (vgl. Heinemann 2000: 509; nach Rolf 1993: 43).
- **Text(sorten)klasse:** „Eine Textsorte ist eine Textklasse mit einer Menge von Gemeinsamkeiten“ (Gansel/Jürgens 2009: 66; nach Heinemann 2000b: 11).
- **Textsortenvarianten:** Sie „bilden [...] Unterarten von Textsorten, die sich aus der Variation eines einmal produktiven Textmusters ergeben“ (Gansel/Jürgens 2009: 72).
- **Textart:** Ebenso wie der Begriff *Textform* gilt die Bezeichnung *Textart* als eine synonyme Bezeichnung des Textsortenbegriffes (vgl. Heinemann 2000: 509; nach Rolf 1993: 43).
- **Textfunktion:** Als Textfunktion wird „die im Text mit bestimmten, konventionellen geltenden, d. h. in der Kommunikationsgemeinschaft verbindlich festgelegten Mitteln ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten [...] oder dem Zweck des Handelns mit Texten“ verstanden (Heinemann 2000: 512).
- **Texttypen:** Texttypen gelten als „[idealtypische] Normen für die Textstrukturierung“ (Heinemann 2000: 510). Es wird zwischen Texttypen deskriptiv, narrativ, expositorisch, argumentativ und instruierend unterschieden (vgl. Heinemann 2000: 510; nach Werlich 1975).
- **Deduktivismus:** Nicht nur in Bezug auf die Ermittlung von Textsorten, sondern auch allgemein handelt es sich beim Deduktivismus um einen methodischen Ansatz, bei dem das Besondere bzw. bestimmte Einzelfälle aus dem allgemeingültigen abgeleitet werden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 63). Diese Abschlussarbeit orientiert sich vom Induktiven hin zum Deduktiven.
- **Petitio principii-Muster:** Dieses Muster hängt mit Thema-Rhema im Argumentationskontext zusammen. Ein Satz, der noch unklar und nicht bestätigt ist, muss mit einem anderen Satz bewiesen werden (vgl. https://www.duden.de/rechtschreibung/Petitio_Principii).

Abbildungsverzeichnis

Kapitel 3: Die Klassifizierung von Textsorten

Abb. 1: Fachtextsorte - textexterne und textinterne Merkmale - modifiziert	18
Abb. 2: Fachliche Textsorten nach ihrer dominanten Funktion - modifiziert	19
Abb. 3: Fachsprachliche Textsorten - modifiziert	20
Abb. 4: Schreibhandlungen im schulischen Kontext - modifiziert	21
Abb. 5: Textsortenzirkel nach Lehmann	23
Abb. 6: Kompetenzbereiche des Argumentierens - modifiziert	26
Abb. 7: Kompetenzmodell für den Bereich ‚Schreiben‘	30

Kapitel 4: Referenzmodelle als wissenschaftliche Rahmung

Abb. 8: Organonmodell nach Karl Bühler	32
Abb. 9: Denkebenen, Operatoren und Produkte	36

Kapitel 5: Probleme rund um die Maturatextsorten

Abb. 10: Hierarchische Stufung von Textklassen	37
Abb. 11: Texthierarchie - modifiziert	37
Abb. 12: gesprochenes vs. geschriebenes Kontinuum	46
Abb. 13: konzeptionelles Kontinuum - modifiziert	48
Abb. 14: Verortung der argumentativen Maturatextsorten - selbst entworfen	49
Abb. 15: Modell kommunikativer Handlungsprobleme	52

Kapitel 8: Anleitung der Analyse

Abb. 16: Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell	66
Abb. 17: Schema argumentativer Mikrostruktur bzw. Argumentationsmodell von Toulmin - modifiziert	67

Kapitel 9: Analyse der Fallbeispiele und der Argumentationsbeiträge

Abb. 18: Beitrag 1 im Kommentar von WIE15 - Wer will Dark Tourism machen? – selbst entworfen	69
Abb. 19: Beitrag 2 im Kommentar von WIE15 - Warum soll Dark Tourism praktiziert werden? – selbst entworfen	70
Abb. 20: Beitrag 3 im Kommentar von WIE15 - Ist Dark Tourism gut oder schlecht? – selbst entworfen	71

Abb. 21: Beitrag 1 im Kommentar von WIE17 - Was bewegt TouristInnen dazu, das Elend von Menschen hautnah erleben zu wollen? – selbst entworfen	72
Abb. 22: Beitrag 2 im Kommentar von WIE17 - Ist Dark Tourism gut oder schlecht? – selbst entworfen	73
Abb. 23: Beitrag 1 im Kommentar von LIE23 - Warum es Menschen in den Schatten zieht? – selbst entworfen	74
Abb. 24: Beitrag 2 im Kommentar von LIE23 - Warum Abenteuerurlaub in Kriegsgebieten oder Slums machen? – selbst entworfen	75
Abb. 25: Beitrag 1 in der Meinungsrede von WIE2 - Ist eine erzwungen gesunde Gesellschaft auch eine glückliche? – selbst entworfen	82
Abb. 26: Beitrag 2 in der Meinungsrede von WIE2 - Welche Maßnahmen können zur Gesundheitsvorsorge beitragen? – selbst entworfen	83
Abb. 27: Beitrag 3 in der Meinungsrede von WIE2 - Ist Gesundheitsförderung etwas Gutes? – selbst entworfen	84
Abb. 28: Beitrag 1 in der Meinungsrede von WIE5 - Wie könnte der Staat vorgehen? – selbst entworfen	85
Abb. 29: Beitrag 2 in der Meinungsrede von WIE5 - Was gehört zu einer Gesundheitsvorsorge? – selbst entworfen	86
Abb. 30: Beitrag 1 in der Meinungsrede von LIE14 - Wie sieht das Gesundheitsrisiko in puncto 'rauchen' aus? – selbst entworfen	87
Abb. 31: Beitrag 2 in der Meinungsrede von LIE14 - Helfen emanzipatorische Zugänge zur (positiven) Gesundheitsvorsorge? – selbst entworfen	89
Abb. 32: Beitrag 3 in der Meinungsrede von LIE14 - Wie soll Gesundheitsvorsorge aussehen? – selbst entworfen	90
Abb. 33: Beitrag 1 im Leserbrief von WIE2 - Wie wird uns die Arbeit der Versorgung abgenommen? – selbst entworfen	98
Abb. 34: Beitrag 2 im Leserbrief von WIE2 - Finde ich das Leben als Selbstversorgerin nachahmenswert? – selbst entworfen	99
Abb. 35: Beitrag 1 im Leserbrief von WIE5 - Sind Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform? – selbst entworfen	100
Abb. 36: Beitrag 2 im Leserbrief von WIE5 - Finde ich das Leben als Selbstversorger nachahmenswert? – selbst entworfen	101
Abb. 37: Beitrag 1 im Leserbrief von LIE14 - Sind Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform? – selbst entworfen	102
Abb. 38: Beitrag 2 im Leserbrief von LIE14 - Finde ich das Leben als Selbstversorgerin nachahmenswert?	103

Kapitel 10: Interpretation der Fallbeispiele

Abb. 39: Arbeitsaufträge der sRDP zum Kommentar -----	112
Abb. 40: Wortschatz der Textbeilage 'Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit' – selbst entworfen -----	113
Abb. 41: Arbeitsaufträge der sRDP zur Meinungsrede -----	115
Abb. 42: Wortschatz der Textbeilage 'Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder' – selbst entworfen-----	116
Abb. 43: Arbeitsaufträge der sRDP zum Leserbrief -----	118
Abb. 44: Wortschatz der Textbeilage 'Keine Dogmatiker, sondern Idealisten' – selbst entworfen -----	119
Abb. 45: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen-----	120
Abb. 46: Wortschatz des Schülers WIE15 im Kommentar – selbst entworfen-----	121
Abb. 47: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen-----	122
Abb. 48: Wortschatz der Schülerin WIE17 im Kommentar – selbst entworfen -----	123
Abb. 49: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen-----	124
Abb. 50: Wortschatz des Schülers LIE23 im Kommentar – selbst entworfen-----	125
Abb. 51: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen -----	126
Abb. 52: Wortschatz der Schülerin WIE2 in der Meinungsrede – selbst entworfen -----	127
Abb. 53: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede des Schülers WIE5 – selbst entworfen -----	129
Abb. 54: Wortschatz des Schülers WIE5 in der Meinungsrede – selbst entworfen-----	130
Abb. 55: Textlagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen-----	131
Abb. 56: Wortschatz der Schülerin LIE14 in der Meinungsrede – selbst entworfen-----	132
Abb. 57: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen-----	134
Abb. 58: Wortschatz der Schülerin WIE2 im Leserbrief – selbst entworfen -----	135
Abb. 59: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen-----	137
Abb. 60: Wortschatz des Schülers WIE5 im Leserbrief – selbst entworfen -----	138
Abb. 61: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen-----	139
Abb. 62: Wortschatz der Schülerin LIE14 im Leserbrief – selbst entworfen-----	140
Abb. 63: Gesamtkonnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen-----	141
Abb. 64: subordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen	142

Abb. 65: koordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen	143
Abb. 66: Gesamtkonnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen -----	144
Abb. 67: subordinierende Konnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen -----	144
Abb. 68: koordinierende Konnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen	145
Abb. 69: Gesamtkonnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen -----	145
Abb. 70: subordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen	146
Abb. 71: koordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen -	146
Abb. 72: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen ----	147
Abb. 73: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen-----	147
Abb. 74: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen -----	148
Abb. 75: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen ----	149
Abb. 76: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen-----	149
Abb. 77: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen -----	150
Abb. 78: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen----	151
Abb. 79: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen-----	151
Abb. 80: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen-----	152
Abb. 81: Gesamtkonnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen -----	153
Abb. 82: subordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen --	154
Abb. 83: koordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen----	154
Abb. 84: Gesamtkonnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen-----	155
Abb. 85: subordinierende Konnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen --	155
Abb. 86: koordinierende Konnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen ----	156
Abb. 87: Gesamtkonnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen-----	156
Abb. 88: subordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen -	157
Abb. 89: koordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen ---	157

Kapitel 11: Daten- und Erkenntnisauswertung

Abb. 90: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von WIE15 – selbst entworfen-----	159
Abb. 91: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von WIE15 – selbst entworfen-----	159
Abb. 92: Intensität des Kommentarbeitrages 3 von WIE15 – selbst entworfen-----	160
Abb. 93: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von WIE17 – selbst entworfen-----	161
Abb. 94: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von WIE17 – selbst entworfen-----	161
Abb. 95: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von LIE23 – selbst entworfen-----	162
Abb. 96: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von LIE23 – selbst entworfen -----	163
Abb. 97: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen-----	164
Abb. 98: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen-----	164
Abb. 99: Intensität des Beitrages 3 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen-----	165
Abb. 100: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von WIE5 – selbst entworfen -----	165
Abb. 101: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von WIE5 – selbst entworfen -----	166
Abb. 102: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen-----	167
Abb. 103: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen-----	167
Abb. 104: Intensität des Beitrages 3 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen-----	168
Abb. 105: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von WIE2 – selbst entworfen -----	169
Abb. 106: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von WIE2 – selbst entworfen -----	170
Abb. 107: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von WIE5 – selbst entworfen -----	170
Abb. 108: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von WIE5 – selbst entworfen -----	171
Abb. 109: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von LIE14 – selbst entworfen-----	172
Abb. 110: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von LIE14 – selbst entworfen-----	173
Abb. 111: Bewertung der Schüler*innen-Argumente anhand der Lehrer*innen-Anmerkungen und Toulminischen Argumentationsschemas – selbst entworfen -----	174
Abb. 112: Bewertungen der Schüler*innen-Texte seitens der Lehrkraft mittels des Beurteilungsrasters der sRDP im Kompetenzbereich ‘Stil und Ausdruck’ – selbst entworfen -----	175

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	14
2. Methodik	16
3. Klassifizierung von Textsorten.....	18
3.1 Drei Textsortenklassifizierungen.....	18
3.2 Die Maturatextsortenklassifizierung	21
3.2.1 Überblick	21
3.2.2 Schreibhandlungen	23
3.2.3 Schreibhandlung Argumentation und Argumentationskompetenz	25
3.2.4 Schreibkompetenz	29
3.3 (Fach-)Textsorten als eine Art Fachsprache.....	31
4. Referenzmodelle als wissenschaftliche Rahmung	32
4.1 Referenzmodell <i>Bühlersche Organonmodell</i>	32
4.2 Referenzmodell von Bloom und Stammermann	35
5. Probleme rund um die Maturatextsorten.....	37
5.1 Die Problematik der Terminologie	40
5.2 Subjektivität vs. Objektivität.....	43
5.3 Konzeptionelle Schriftlichkeit vs. konzeptionelle Mündlichkeit	46
5.4 Materialgestütztes Schreiben	50
5.5 Problemdimensionen des Schreibens	52
5.6 Die Stilistik als Herausforderung.....	54
5.7 Die Komplexität von schriftlicher Argumentation.....	55
5.8 Rollenbewusstsein schaffen	57
6. Kriterien guter Argumentation.....	58
6.1 Was ist gute Argumentation aus linguistischer Perspektive?	58
6.2 Was ist gute Argumentation aus didaktischer Perspektive?.....	60
7. Beschreibung der Fallbeispiele.....	62
7.1 Beschreibung und Kritik der Maturaangabe.....	62
7.1.1 Kommentar: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage	63
7.1.2 Meinungsrede: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage	64
7.1.3 Leserbrief: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage	65
8. Anleitung der Analyse	65
9. Analyse der Fallbeispiele und der Argumentationsbeiträge	69
9.1 Vergleich der Kommentare.....	69
9.1.1 Textsortenspezifische Gestaltung der Kommentare	76
9.1.2 Objektivität vs. Subjektivität in den Kommentaren	77

9.1.3	Stilistik der Schüler*innen in den Kommentaren	78
9.1.4	Thema und Rhema im Kommentar.....	79
9.1.5	Problemdimensionen des Schreibens beim Kommentar	80
9.1.6	Rollenbewusstsein bei der Textsorte <i>Kommentar</i>	81
9.2	Vergleiche der Meinungsreden.....	82
9.2.1	Textsortenspezifische Gestaltung der Meinungsrede	91
9.2.2	Objektivität vs. Subjektivität in der Meinungsrede.....	91
9.2.3	Stilistik der Schüler*innen in den Meinungsreden.....	92
9.2.4	Thema und Rhema in der Meinungsrede	95
9.2.5	Problemdimensionen des Schreibens bei der Meinungsrede	96
9.2.6	Rollenbewusstsein bei der Textsorte <i>Meinungsrede</i>	97
9.3	Vergleiche der Leserbriefe	98
9.3.1	Textsortenspezifische Gestaltung der Leserbriefe.....	104
9.3.2	Objektivität vs. Subjektivität in den Leserbriefen.....	104
9.3.3	Stilistik der Schüler*innen in den Leserbriefen.....	105
9.3.4	Thema und Rhema im Leserbrief	107
9.3.5	Problemdimensionen des Schreibens beim Leserbrief	108
9.3.6	Rollenbewusstsein bei der Textsorte <i>Leserbrief</i>	109
10.	Interpretation der Fallbeispiele	110
10.1	Kurzbeschreibung zum Wortschatzbereich	110
10.1.1	Textbeilage zur Kommentarproduktion	111
10.1.2	Textbeilage zur Meinungsredenproduktion	114
10.1.3	Textbeilage zur Leserbriefproduktion	117
10.2	Interpretation des Schüler*innen-Wortschatzes	120
10.2.1	Wortschatz zur Textsorte <i>Kommentar</i>	120
10.2.2	Wortschatz zur Textsorte <i>Meinungsrede</i>	126
10.2.3	Wortschatz zur Textsorte <i>Leserbrief</i>	134
10.3	Interpretation der Makrostruktur der Schüler*innen-Texte.....	141
10.3.1	Konnektoren der Kommentare WIE15, WIE17 und LIE23.....	141
10.3.2	Konnektoren der Meinungsreden WIE2, WIE5 und LIE14.....	147
10.3.3	Konnektoren der Leserbriefe WIE2, WIE5 und LIE14	153
11.	Daten- und Erkenntnisauswertung.....	158
12.	Beziehung zwischen eigenem und fremdem Wissen	178
13.	Bewertungsstandards für Argumente.....	179
14.	Fazit.....	181

15.	Literaturverzeichnis.....	183
15.1	Primärliteratur	183
15.2	Sekundärliteratur	183
15.3	Internet	186
16.	Anhang	187
16.1	Textsortenkatalog zur sRDP 2020	187
16.2	Aufgabenstellung Zentralmatura Deutsch Mai 2016.....	200
16.3	Maturatexte.....	211
16.3.1	Kommentar WIE15	211
16.3.2	Kommentar WIE17	214
16.3.3	Kommentar LIE23.....	216
16.3.4	Meinungsrede WIE2	218
16.3.5	Meinungsrede WIE5	221
16.3.6	Meinungsrede LIE14.....	224
16.3.7	Leserbrief WIE2	226
16.3.8	Leserbrief WIE5.....	228
16.3.9	Leserbrief LIE14	231

1. Einleitung

Argumentationspraxis kann bestimmte Forderungen verlangen, doch ist der Argumentationsbegriff vielen Menschen geläufig. Die Menschen des abendländischen Kulturkreises bzw. Individuen demokratisch medial nach-außen-gerichteter Staaten kennen die typischen Argumentationsformen, die sich anhand von Diskussionen, Debatten, journalistischen Text(sort)en wie dem Leserbrief, TV-Konfrontationen und sonstigen verbalen Konfrontationen, eröffnen (vgl. Wohlrapp 2006: 31). Warum ist Argumentation so etwas Wichtiges für den Alltag wie die Schule? Menschen, die sich der Argumentation bedienen, setzen sich gegenseitig in Szene und versuchen eine bestimmte Situation, Sachlage, Frage oder ein konkretes Problem mündlich bzw. schriftlich zu begründen oder einen Vorbehalt bzw. eine Antithese für ihre Argumentation zu beachten (vgl. Wohlrapp 2006: 31), die es sinnerfassend zu thematisieren gilt. Nicht immer muss das Gegenüber auch überzeugt werden. Oft reicht auch eine subjektive bzw. objektive Begründung aus. In schulischer Hinsicht findet Argumentation auf Maturaniveau mittels materialgestützter Textbeilagen sowie konkreter Aufgabenstellungen statt, die nicht die Schreibkompetenz in den Mittelpunkt stellt, sondern die Lesekompetenz, da die dazugehörigen Textbeilagen im Sinne der Arbeitsaufträge verstanden werden müssen. Argumentieren in der Schule sieht daher anders aus. Es gibt zwei Personengruppen, die von Argumentation profitieren, nämlich sogenannte „Brotgelehrte“ und „philosophische Köpfe“ (Wohlrapp 2006: 29). Für Brotgelehrte dient Argumentation als *Erkenntnismittel* und für philosophische Köpfe als *Zweckmittel* (vgl. Wohlrapp 2006: 29). Die Personengruppe der Schüler*innen gehört den Brotgelehrten an und bedient sich der Argumentation, weil sie es aufgrund der Institution Schule im Sinne eines Erkenntnismittels machen müssen. Es wird immer wichtiger richtig argumentieren zu können, da sich Menschen in einer härteren Welt – in der jeder und jede auf sich gestellt ist – durchsetzen können müssen. Um heutzutage bestehen zu können, ist ‚richtig argumentieren zu können‘ unverzichtbar (vgl. Wohlrapp 2006: 29). Diese Abschlussarbeit beschäftigt sich mit Argumentationsforschung, indem neun Maturaarbeiten teils ganz, teils adäquat je nach Zusammenstellung der Textsorten-Themenpakete ins Forschungsvisier genommen werden. Die Argumentationen der Schüler*innen werden bewertet, indem Begriffe, inhaltliche Aspekte und sprachliche Strukturen behandelt werden. Eine Aktionsforschung wie im Rahmen dieser Abschlussarbeit ist nicht nur relevant,

weil sie gerade wegen der heutigen „Diskussionskultur“ (Wohlrapp 2006: 34) für ökonomische und politische Kontexte wichtig ist, sondern auch, um festzustellen, ob diese Schüler*innen-Argumentation zeitgemäß sind. Das Argumentationsniveau wird ebenso behandelt. Um konkret auf den Schulkontext Bezug nehmen zu können, fließt der Textsortenkatalog der sRDP sehr stark in diese Abschlussarbeit mit ein. Während sich viele Menschen bereits seit langer Zeit mit mündlicher Argumentation und der Rhetorik rund um Aristoteles – zur sogenannten Sprechakttheorie – auseinandergesetzt haben, ist schriftliche Argumentation erst seit wenigen Jahrzehnten ein Thema der Forschung. Forschungen zur schriftlichen Argumentation – insb. im schulischen Kontext – haben bisher gering stattgefunden. Im Rahmen dieser Master-Abschlussarbeit werden die Forschungsfragen: (1.) *„Wie sieht das Verhältnis guter Argumentation, mittelmäßiger Argumentation und schlechter Argumentation auf schriftlicher Basis der AHS-Matura aus?“* und (2.) *„Wie konzeptioniert sich die Argumentation von AHS-Maturant*innen in den argumentativen Maturatextsorten Kommentar, Meinungsrede sowie Leserbrief unter dem Aspekt des materialgestützten Schreibens?“*. Bei jeder Art von Argumentation ist eine bestimmte Zielgruppe zu erreichen, somit handelt es sich auch bei der Argumentation der argumentativen Textsorten *Kommentar, Meinungsrede* und *Leserbrief* um Textformen, bei denen bestimmte adressatenorientierte Merkmale zu beachten sind. Die Hypothese, die hier überprüft wird, lautet: *„Materialgestütztes Schreiben im Rahmen der sRDP führt bei der Schüler*innen-Argumentation dazu, dass einerseits das themenspezifische Weltwissen der Schüler*innen stark in den Hintergrund rückt und andererseits die Argumentation an sich an Qualität und Schlagfertigkeit einbüßt.“*. Das Ziel der Analyse ist es, dass bestimmte Zusammenhänge aus dem Forschungsmaterial herausgefiltert werden. Der Gliederungspunkt *„Anleitung der Analyse“* legt offen, nach welchen Analyseschritten prinzipiell vorgegangen wird, damit es auch einen qualitativen Querschnitt des ausgewählten Forschungsmaterials gibt (vgl. Mayring 2010: 65). Das universelle Ziel ist jedoch, dass in dieser Masterarbeit gezeigt werden soll, wie vielfältig, komplex und subjektiv die schriftliche Argumentation von Maturant*innen sein kann. Es soll auch demonstriert werden, was gute Argumentation von mittelmäßiger und schlechter unterscheidet. Bevor die eigene Forschung startet, gibt es bis Seite 62 einen theoretischen Input, der in weiterer Folge mit in den Praxisteil einfließt.

2. Methodik

Als Forschungsmethode dieser wissenschaftlichen Abschlussarbeit dient die qualitative Inhaltsanalyse. Anzumerken gilt, dass die Inhaltsanalyse längst über die reine Funktion der Analyse des Inhaltes – betreffend einer bestimmten Kommunikationsweise – hinausgeht (vgl. Mayring 2010: 11). Mittels dieser Forschungstechnik werden zwar die Inhalte der Deutschmaturaarbeiten *objektiv* und *systematisch* beschrieben (vgl. Mayring 2010: 11; nach Berelson 1952: 18), aber auch jede für sich analysiert und interpretiert. Im Auswertungskapitel werden die Maturaarbeiten zu den Textsorten *Kommentar*, *Meinungsrede* und *Leserbrief* gegenübergestellt. Die Textsorte Erörterung wird nur im theoretischen Teil dieser Masterarbeit behandelt, da diese Textsorte bei der standardisierten Reife- und Diplomprüfung (= sRDP) im Mai 2016 nicht geprüft wurde. Seit dem Schuljahr 2020/21 setzt sich der Textsortenkatalog zur sRDP in der Unterrichtssprache Deutsch aus den sieben Textsorten: *Erörterung*, *Kommentar*, *Leserbrief*, *Meinungsrede*, *Textanalyse von nicht-fiktionalen Texten*, *Textinterpretation von literarischen Texten* und *Zusammenfassung* zusammen, die bei der sRDP geprüft werden können (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 1). Die Materialauswahl wurde von Frau Dr. Jutta Ransmayr vorgenommen. Einerseits sorgt diese personenspezifische Auswahl für eine hohe Objektivität bei der Bearbeitung und Analyse des Forschungsmaterials, andererseits ist die Auswahl aus dem Maturatextkorpus – aufgrund der akuten Coronasituation – eine Alternativlösung, da es sonst sehr schwer ist, an geeignetes Forschungsmaterial zu gelangen. Es gibt insgesamt neun Maturaarbeiten, bei denen die Meinungstexte als Fallbeispiele dienen. Für jede Textsorte (Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief) wurden drei Maturaarbeiten ausgewählt, damit die Umsetzung und die Qualität der Schreibkompetenz argumentieren von AHS-Maturant*innen bewertet werden kann. Die Analyse der Fallbeispiele erfolgt nach dem folgenden Muster: Für sehr gute Argumentation dienen Maturaarbeiten mit einem Sehr gut, für mittelmäßige Argumentation wurden Maturaarbeiten mit einem Befriedigend herangezogen und für (sehr) schlechte Argumentation stehen jene Maturaarbeiten, die mit einem Genügend bewertet wurden. Anfangs sollte das Nicht-Genügend stellvertretend für sehr schlechte Argumentation stehen, jedoch wurden bei der sRDP 2016 nur sehr wenige Maturaarbeiten mit einem Nicht-Genügend benotet, so Frau Dr. Ransmayr.

Das Argumentationsniveau der Schüler*innen wird qualitativ, strukturell und inhaltlich begutachtet. Der erste Teil dieser Masterarbeit beschäftigt sich mit wichtigen theoretischen Inhalten, die für das Thema *Argumentation* wesentlich sind. Im Theoriebereich werden bereits wichtige Einblicke, Inhalte und Aspekte zu guter Argumentation genannt, die einen spezifischen Vorspann zur Analyse und Interpretation darstellen. Die Inhaltsanalyse dient als ein *diagnostisches Instrument*, mit der konkrete Schlussfolgerungen über Aspekte schriftlicher Argumentation getroffen werden (vgl. Mayring 2010: 12). Was ist unter qualitativer Analyse im Rahmen dieser Abschlussarbeit zu verstehen? Die Kerngebiete dieser Abschlussarbeit, die Analyse und die Interpretation, versuchen die Komplexität des Gegenstandes Schüler*innen-Argumentation zu erfassen (vgl. Mayring 2010: 19). Mittels dieses qualitativen Verfahrens wird gezeigt, dass sich die Argumentation von Maturant*innen *vielfältig und komplex* repräsentiert (vgl. Mayring 2010: 19; nach Schön 1979: 20). Bei dieser Forschungsauswahl handelt es sich logischerweise bloß um eine *repräsentative Stichprobe*, an der die schriftliche Argumentationskompetenz von AHS-Maturant*innen verallgemeinert wird (vgl. Mayring 2010: 20). Die Analyse läuft nach bestimmten Kategorien ab, bei der die folgenden Aspekte in chronologischer Reihenfolge, nämlich die Textfunktionen, die Textstruktur(en) und die sprachlichen Kriterien (= u. a. Argumentationsmuster) untersucht werden, die bereits in der Theorie Ansprache finden. Die Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* werden in dieser Abschlussarbeit berücksichtigt (vgl. Mayring 2010: 51). Im Vorfeld der Analyse wird die Maturaangabe beschrieben. Auf den Textsortenkatalog zur sRDP wird regelmäßig Bezug genommen und dieser fungiert selbst als Gütekriterium, mit dem Objektivität und Reliabilität gewährleistet werden soll. Der Bewertungsraster der schriftlichen sRDP Deutsch und die Tabellen des Auswertungskapitels sollen adäquat für Validität sorgen. Als Forschungstechnik der qualitativen Inhaltsanalyse dient die *Klassifizierung*, die eine Grundform des Interpretierens ist (vgl. Mayring 2010: 63). Die ausgewählten Maturaarbeiten sollen nach bestimmten Ordnungsgesichtspunkten klassifiziert, strukturiert und interpretiert werden (vgl. Mayring 2010: 63). Für die Feststellung der Textqualität (= Qualität der Argumente) und der Komplexität der argumentativen Textproduktionen wird das Toulmin-Modell herangezogen. Im Auswertungskapitel werden die gewonnen Erkenntnisse und Ergebnisse aus dem Praxisteil zusammengefasst und bewertet.

3. Klassifizierung von Textsorten

In diesem Kapitel wird nicht nur darauf eingegangen, wie Textsorten eingeteilt werden können, sondern der Blick wird auf die Maturatextsorten gerichtet. Anhand von den drei angeführten Textsortenklassifizierungen sowie der Subkapitel zu Gliederungspunkt 3.2 erfolgt ein konkretes Einteilungsschema zum Thema der Argumentation. Somit werden wichtige Merkmale und die Bedeutung der separaten Textsorten angeführt.

3.1 Drei Textsortenklassifizierungen

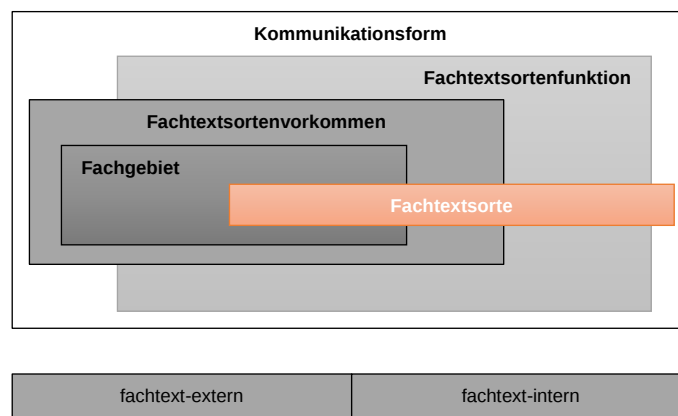


Abb. 1: Fachtextsorte - textexterne und textinterne Merkmale - modifiziert
(vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 31).

Eine Möglichkeit (Fach-)Textsorten systematisch zu klassifizieren, ist, wenn Texte nach ihrem hierarchischen Verhältnis hinsichtlich textexterner und textinterner Merkmale (vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 31) gegliedert werden. Während die textexternen Merkmale um 1970 bei der Textsortenforschung und Textsortenerhebung im Handlungszentrum standen, liegt der Fokus seit den 1990er Jahren auf den textinternen Merkmalen. Somit hat eine Schwerpunktversetzung von Sprechakt- und Handlungstheorien (= textexterne Merkmale) zur Textanalyse (= textinterne Merkmale) von Textsorten stattgefunden (vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 28). Diese Textsorteneinteilung nach textexternen und textinternen Merkmalen eignet sich sehr gut, da Textsorten sehr komplex und vielseitig und aufgrund vieler Komponenten auch schwer einheitlich zu klassifizieren sind. Die Abbildung 1 ist so zu verstehen, dass jede Fachtextsorte vier wichtigen Kriterien unterliegt. Erstes Kriterium, das auch als Ausgangspunkt dient, ist das Fachgebiet mit institutionellem Blick. Textsorten müssen einem Fachgebiet zugeordnet werden können, damit logischerweise auch von Fachtextsorten gesprochen werden kann.

Zweites Kriterium ist das Fachtextsortenvorkommen, worunter die Kommunikationsbereiche zu verstehen sind. Als drittes und wichtigstes Kriterium ist die Fachtextsortenfunktion angeführt, die sich vorrangig auf die jeweiligen textinternen Merkmale fokussiert. Viertes Kriterium ist die Kommunikationsform, die in verbale und non-verbale Kommunikation geteilt werden kann. Die non-verbale Kommunikation ist für die schriftlichen Textsorten relevant. Fachliche Textsorten können nach ihrer Funktion klassifiziert werden, wie folgt:

Textintention	Beispiele für Fachtextsorten
Expositiv, informativ, mit evaluativen Zügen:	- Extended Abstract - Geschäftsbericht - Stellungnahme - Rezension
Deskriptiv, informativ, mit instruktiven Absichten:	- Vorwort - Lexikon-Artikel - Repetitorium - Fall- oder Praxisbeispiel - Lehrbuch
Appellativ, instruktiv, mit handlungsleitenden Intentionen:	- Kochrezept - Strickmuster - Gebrauchsanweisung - Verordnung
Argumentativ:	- Prüfungsgespräch - Wissenschaftlicher Dialog

Abb. 2: Fachliche Textsorten nach ihrer dominanten Funktion - modifiziert

(vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 29).

Anhand der Abbildung 2 ist zu sehen, dass (Fach-)Textsorten im wissenschaftlichen Kontext in vier Bereiche gegliedert werden können. Auffallend ist, dass eine Textsorte nicht immer einer einzigen Intention unterliegt wie z. B. Prüfungsgespräche. Bei denen Lernende nicht nur argumentieren müssen, sondern können auch zwei oder drei Textintentionen möglich sein wie z. B. eine Rezension, bei der auf ein Werk mit illustrativer Unterstützung, mit inhaltlich-informativen Elementen und mit wertendendem Charakter Bezug genommen wird. Diese Art der Textsortenklassifikation erweist sich aber als sehr unschlüssig und problematisch, da die Textintention(en) einiger (Fach-)Textsorten nicht 100% vollständig ist. Als Beispiel soll hier die Textsorte der Stellungnahme herhalten.

Die Stellungnahme ist eine Textsorte, bei der die Schreibenden zu einem bestimmten Thema etc. argumentativ Stellung nehmen müssen. Somit könnte die Fachtextsorte auch der Rubrik ‚argumentativ‘ zugeordnet werden. Diese Textsortensimulation – dies ist auch bei anderen Textsorten zu erkennen – macht ersichtlich, dass der Geltungsbereich von Gebrauchstexten vielfältig sein kann. Jede Textsorte hat bestimmte Aufgaben zu erfüllen und somit ist es verständlich, dass sich Textsorten wegen einer *universellen Geltung* ihrer Aufgaben bzw. auch ihrer Intentionen hinsichtlich der zweckmäßigen Ausgestaltung – betreffend gesellschaftliche und kulturelle Spezifika – divergieren und auch in ihrer Art und Form modelliert werden (vgl. Heinemann 2000: 515; nach Gülich/Raible 1977: 53).

Fachtexttyp	Beispiele
aktualisierende Texte	Forschungsmonografie, Versuchsprotokoll, Fachzeitschriftenartikel, Kongressvortrag
konfirmierende Texte	Hochschullehrbuch, Schulbuch, Sachartikel, Produktinformation, Wetterbericht, Katalog, Beipackzettel
sanktionierende Texte	Gesetz, Verordnung, Steuerbescheid, Verwarnung, Patentschrift, Vertrag, Urkunde
regulierende Texte	Bedienungsanleitung, Software-Manuel, Norm (DIN e.V.), Beipackzettel , Kochrezept
komprimierende Texte	Enzyklopädie, Wörterbuch, Formelsammlung, Abstract, Rezension
evaluierende Texte	Gutachten, Prüfungsgespräch, Diskussion, Rezension

Abb. 3: Fachsprachliche Textsorten - modifiziert
(vgl. Kniffka/Roelcke 2016: 96-97).

Bei dieser Abbildung findet die Textsorteneinteilung mithilfe von Fachtexttypen statt. Obwohl die Klassifizierung mittels der Fachtexttypen etwas genauer ist als beim vorherigen Klassifizierungsmodell, ist anhand der Hervorhebungen in fett zu erkennen, dass der Geltungsbereich von Textsorten (siehe Beipackzettel und Rezension) weit sein kann. Mittels dieser tabellarischen Darstellung können die angeführten Textsorten, die jeweils bei den einzelnen Fachtexttypen gelistet sind, nicht einheitlich einem Fachgebiet bzw. Textsortenvorkommen zugeordnet werden. Die Komplexität des Textsortenbegriffes und seiner Klassifizierung erweist sich als sehr schwierig. Bei diesem Klassifizierungsmodell wären argumentative Textsorten wie der Kommentar und der Leserbrief dem Fachtexttyp evaluierender Texte zuzuordnen.

Die Meinungsrede ist eine Textsorte, die sowohl ein sanktionierender als auch ein evaluierender Fachtexttyp sein kann.

3.2 Die Maturatextsortenklassifizierung

Dieses Kapitel gliedert sich in die vier Gliederungspunkte: (1.) Überblick, (2.) Schreibhandlungen, (3.) Schreibhandlung Argumentation und (4.) Schreibkompetenz. Die Abbildungen dieser Subkapitel sollen einen wesentlichen Beitrag zur Maturatextsortenklassifizierung leisten.

3.2.1 Überblick

Der Textsortenkatalog zur sRDP klassifiziert die Maturatextsorten nach jenem Prinzip, dass die Textsorten mit den entsprechenden Schreibhandlungen in Beziehung gesetzt werden. Die Schreibhandlungen werden als *Bausteine* in Textsorten angesehen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 3). Im Textsortenkatalog wird erwähnt, dass die vier genannten Schreibhandlungen: (1.) Deskription, (2.) Narration, (3.) Explikation und (4.) Argumentation als die wichtigsten eingestuft werden (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 3). Der letzte Aufzählungspunkt der vier Schreibhandlungen ist im schulischen Kontext der wichtigste und vermittelt, dass der Argumentation die meiste Bedeutung und Aufmerksamkeit zukommt. Der Argumentationsbegriff wird auch am öftesten genannt. Die anschließende Tabelle zeigt, welche Schreibhandlungen bei den einzelnen Maturatextsorten eine Rolle spielen.

Maturatextsorten	Schreibhandlungen der Maturatextsorten
Erörterung	Argumentation , Deskription, Evaluation, Explikation, Narration und Rekapitulation
Kommentar	Argumentation , Deskription, Evaluation , Explikation, Narration und Rekapitulation
Leserbrief	Argumentation , Deskription, Evaluation, Explikation, Narration und Rekapitulation
Meinungsrede	Argumentation , Deskription, Explikation, Narration und Rekapitulation
Textanalyse	Deskription , Explikation , Narration und Rekapitulation
Textinterpretation	Argumentation , Deskription, Explikation , Narration und Rekapitulation
Zusammenfassung	Deskription, Narration und Rekapitulation

Abb. 4: Schreibhandlungen im schulischen Kontext - modifiziert
(vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020).

Wie die Abbildung 4 ersichtlich macht, setzen sich die Textsorten stets aus mehreren Schreibhandlungen zusammen. Die grünmarkierten Textsorten werden in dieser Abschlussarbeit näher behandelt. Jene Schreibhandlungen, die fettmarkiert sind, sind bei den einzelnen Maturatextsorten am meisten gefragt. Der Kommentar sticht dabei etwas heraus, da die Schüler*innen das Thema/die Aufgabe/das Problem kommentierend bewerten und evaluieren müssen. Jede Maturatextsorte hat eine Reihe an Bewertungskriterien zu erfüllen, die neben den Schreibhandlungen als Klassifizierungskriterien herangezogen werden. Zu den Bewertungskriterien gehören: (1.) Funktionen und Kontextbezug, (2.) Gliederung und Struktur und (3.) sprachliche Kriterien. Dem Kriterium der Gliederung und Struktur kommt die stärkste Bedeutung der drei Bewertungskriterien zu. Die Gliederung und Struktur sorgen am ehesten dafür, dass jede Textsorte für sich auch einen eigenen Erkennungswert hat. Die Erörterung, der Kommentar, die Meinungsrede und der Leserbrief sind systematisch in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schlussteil gegliedert. Eine signifikante Textsortenunterscheidung gibt es vor allem beim Schluss. Bei der Erörterung muss es im Schluss eine Einordnung der Schreibaufgabe in einen breiteren Bezugsrahmen geben und nach Möglichkeit auch eine Vorausschau erfolgen, was sich betreffend die Thematik/das Problem künftig tun wird (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12). Beim Kommentar müssen sich die Schüler*innen unmissverständlich positionieren, wie sie die Lage/das Problem sehen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13). Der Leserbrief hat im Schlussteil einen eher objektiven als subjektiven Abschluss, da mit einem Appell, einer Bewertung, einem Fazit oder einem Ausblick „auf den eingangs identifizierten Anlass“ (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14) rekurriert wird. Ein Leserbrief kann auch mit einer Schlussformel aus Namen, Alter und Wohnort abschließen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14). Dies ist eher für den schulischen als den journalistischen Kontext gebräuchlich. Bei der Meinungsrede besteht der Schluss aus einer Zusammenfassung, einem Ausblick oder einem Appell, je nachdem, was das jeweilige Thema/Problem für die Schüler*innen hergibt (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15).

3.2.2 Schreibhandlungen

Die Schreibhandlungen des Deutschunterrichts übersichtshalber darzustellen, ist gar nicht so einfach, da auch hier Unterschiede insb. bei der Darstellung der Schreibhandlungen bestehen. Der schreibdidaktische Zirkel ist eine mögliche Darstellungsform, der auf die Schreibhandlungen des Deutschunterrichts eingeht.

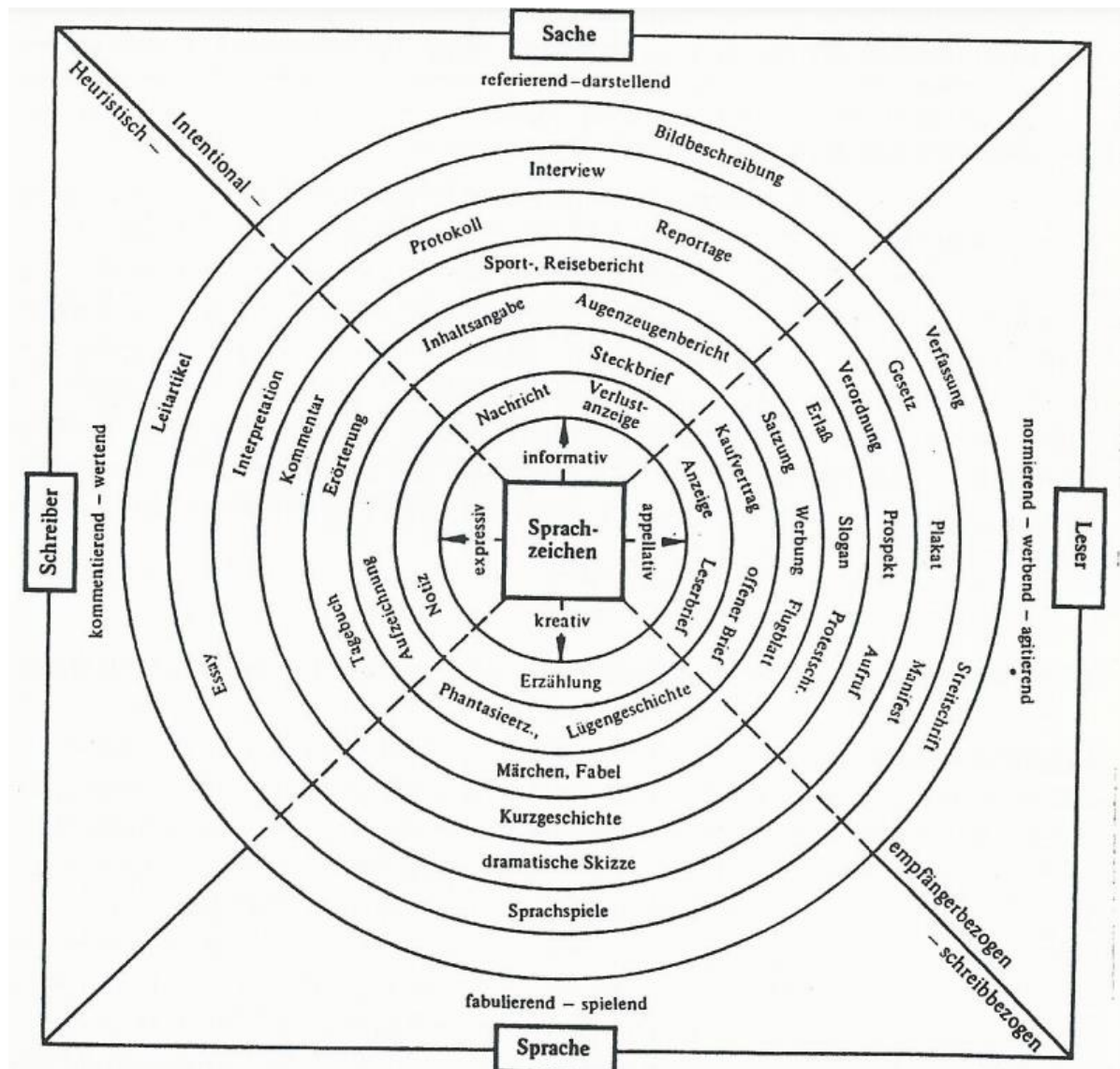


Abb. 5: Textsortenzirkel nach Lehmann
(Winkler 2003: 213; nach Lehmann 1981).

Die Schreibhandlungen *erzählen*, *beschreiben*, *erklären*, *anleiten*, *berichten/referieren* und *argumentieren* sind u. a. mit dem schreibdidaktischen Zirkel auszumachen (vgl. Feilke 2017: 56). Auch mittels der obigen Grafik 5 kann auf die schulischen Schreibhandlungen und ihre Komplexität geschlossen werden.

Aus didaktischer Perspektive ist argumentierendes Schreiben deshalb so komplex für Schüler*innen, da argumentierende Texte sich durch Inhalte charakterisieren (vgl. Feilke 2017: 56). Argumentieren ist eine Schreibhandlung, die gelernt werden muss, und für das Lernen bietet sich bspw. die „zwar-aber-Konstruktion“ (Feilke 2017: 57) an. Für eine gute und angemessene Argumentation ist es zu vermeiden, dass *Formulierungsmuster* – entsprechend den jeweiligen Textsorten – sinngemäß eins zu eins einstudiert werden (vgl. Feilke 2017: 57). Argumentativ-prozedurale Handlungsschemata sollten gestützt werden (vgl. Feilke 2017: 57). Der Textsortenkatalog zur sRDP listet fünf Bereiche von Schreibhandlungen auf. Dazu zählen: (1.) Deskription/Beschreibung, (2.) Narration/Bericht/Erzählung, (3.) Explikation/Erklärung/Erläuterung, (4.) Rekapitulation/Wiedergabe und (5.) Evaluation/Bewertung. Die Schreibhandlungen *Deskription*, *Narration*, *Explikation* und *Argumentation* werden als die wichtigsten bezeichnet (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 3). Alle weiteren Schreibhandlungen haben nur einen geringen Stellenwert im Deutschunterricht, da diese als „ergänzend“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 3) charakterisiert werden. Anhand des Textsortenkataloges wird schlüssig, dass die Argumentation die allerwichtigste Schreibhandlung darstellt.

3.2.3 Schreibhandlung Argumentation und Argumentationskompetenz

Jede Schreibhandlung hat auch immer etwas mit Schreibkompetenz zu tun. Bei der argumentierenden Schreibhandlung ist der Kompetenzbegriff weiter zu fassen als bei anderen Schreibhandlungen, da eine *Abgrenzungsproblematik* in Bezug auf das pragmatische Kontinuum gegeben ist (vgl. Pohl 2014: 295). Das heißt so viel, dass die argumentierende Schreibhandlung auch immer mit *beschreiben* und *erklären* zusammenhängt (vgl. Pohl 2014: 295). Um das pragmatische Kontinuum des Argumentierens besser verstehen zu können, ist es ratsam, sich die drei Funktionen des Argumentierens anzusehen. Die erste Funktion ist die **kreativ-generative**, bei der auf einen anderen Betrachtungswinkel Bezug genommen werden soll (vgl. Pohl 2014: 295; nach Pohl 2007: 349). Diese Funktion kann mit dem Operator ‚vorschlagen‘ umgesetzt werden, was bei der sRDP 2016 im Rahmen der Meinungsrede auch der Fall war. Bei der zweiten pragmatischen Funktion des Argumentierens handelt es sich um die **kommunikativ-textuelle Funktion**, bei der sich die Schreibenden gegenüber anderen Personen in ihrer Position klar abgrenzen sollen bzw. müssen (vgl. Pohl 2014: 296; nach Pohl 2007: 349). Bei den Maturatextsorten Kommentar und Leserbrief, die 2016 geprüft wurden, wurde jeweils von den Schüler*innen gefordert, dass sie zum Thema (Thema des Kommentars: ‚Dark-Tourism-Reisen‘ und Thema des Leserbriefs: ‚Leben als Selbstversorger*in‘) persönlich Stellung nehmen sollten. Somit ist zu erkennen, dass die zweite Funktion sich gut mit dem Operator ‚Nehmen Sie Stellung‘ umsetzen lässt und als Signalwörter für die zweite Funktion gelten. Die dritte Funktion ist die **konklusiv-eristische Funktion**, bei der die Schreibenden eine überzeugende und durchzusetzende Position vertreten müssen (vgl. Pohl 2014: 296; nach Pohl 2007: 349). Die schwierigste Form des Argumentierens ist die hier letztgenannte, bei der eine Person sein Gegenüber von etwas überzeugen muss. Bei der nachfolgenden Abbildung 6 ist zu erkennen, was die Grundkompetenzen des Argumentierens sind. Die Grundkompetenzen ergeben sich in Anlehnung an das Konzept von Feilke aus den vier Bereichen: (1.) Werte/Normenkenntnis, (2.) Weltwissen/Typenkenntnis, (3.) Argumentstruktur/Argumentartenkenntnis und (4.) Topik. Zudem kommen noch die drei konzeptionell literalen Kompetenzen hinzu.

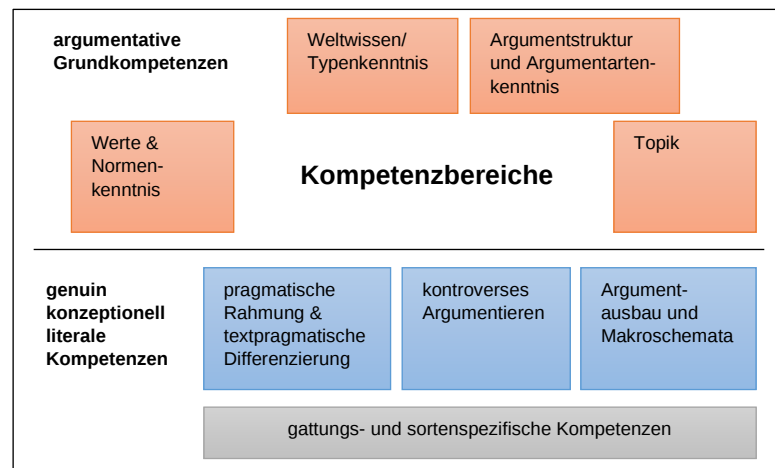


Abb. 6: Kompetenzbereiche des Argumentierens - modifiziert

(vgl. Pohl 2014: 297; nach Feilke 2008: 159).

Bei der Grundkompetenz ‚Werte und Normenkenntnis‘ werden die Schüler*innen auf die Konzeptionalität von Schriftlichkeit und Mündlichkeit sowie Wertehierarchien geprüft (vgl. Pohl 2014: 297-298). Die Grundkompetenz ‚Weltwissen‘ ist gefragt, da ein bestimmter Ausschnitt des Weltwissens – Wissen zu bestimmten gesellschaftspolitischen Themen – argumentativ behandelt werden können muss (vgl. Pohl 2014: 298). Die ‚Argumentstruktur- und Argumentartenkenntnis‘ ist eine wichtige Grundkompetenz des Argumentierens, da sich Schüler*innen mit ihren Argumenten auch identifizieren können müssen (vgl. Pohl 2014: 298). Zum Kompetenzbereich gehört auch die Topik, worunter grundsätzlich die Kompetenz rund um Wort- und Satzstellung zu verstehen ist (vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Topik>). Die Topik hat ihren Ursprung bei Aristoteles. In erweiterter Weise gehören die konzeptionell literalen Kompetenzen zu den argumentativen Kompetenzen. Bei der literalen Kompetenz ‚pragmatische Rahmung & textpragmatische Differenzierung‘ handelt es sich um Wissen, das dabei hilft, dass die persönliche Argumentation in Form von adressatenorientierter Sprache und die Schriftsprache in metakognitiver Weise gesteuert wird (vgl. Pohl 2014: 298). Kontrovers zu argumentieren heißt, dass die Schreibenden auch ein Wissen im Rahmen von paradoxer, konzessiver und theoretischer Mittel benötigen (vgl. Pohl 2014: 298). Damit Argumente schlagkräftig wirken, ist auch eine Kompetenz zu ‚Argumentausbau und Makroschemata‘ erforderlich. Die gängigste Argumentationsvariante in der Schule ist die Pro- und Kontrathese (vgl. Pohl 2014: 298).

Erörtern ist nicht nur ein wichtiger Operator, sondern steht in einem engen Verhältnis mit dem erörternden Argumentieren, da erörterndes Schreiben sehr stark an die kreativ-generative Funktion gebunden und die Teilhandlungen Dissens, Gegenposition und Gegenargumente ein gerngesehenes Repertoire des Deutschunterrichtes sind (vgl. Pohl 2014: 299). Für erfolgreiches Argumentieren brauchen die Schreibenden Kompetenzen in den Bereichen soziale Kommunikation und Moral, damit in bestimmten Situationen hinsichtlich des Gegenstands, des Adressaten und des Argumentationszweckes –, die auch für die deskriptive Logik relevant sind, – einleuchtende Erkenntnisse zu Papier gebracht werden können (vgl. Winkler 2003: 69). Habermas verdeutlicht mit seinen Worten, dass Argumentation gerade deswegen so immens bedeutsam ist, da mit kognitiven Elementen der Argumentation Informationslücken geschlossen werden können.

„[...] Kognitive Elemente wie Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen sind normale Bestandteile der täglichen Lebenspraxis. Sie füllen Informationslücken. Sobald aber deren Geltungsansprüche explizit in Zweifel gezogen werden, ist die Beschaffung weiterer Informationen kein bloßes Problem der Verbreitung mehr, sondern ein Problem des Erkenntnisgewinns. Im Falle grundsätzlicher Problematisierungen schafft der Ausgleich von **Informationsdefiziten** keine Abhilfe. Wir verlangen vielmehr nach überzeugenden Gründen, und im Diskurs versuchen wir, durch Gründe zu einer gemeinsamen Überzeugung zu gelangen“ (Winkler 2003: 38; nach Habermas 1989: 114-115).

Habermas versucht damit zu sagen, dass das Füllen von Informationslücken wichtig ist, aber dem nicht völlig nachgekommen werden kann. Jeder/Jede Schreibende hat seine/ihre eigenen Ansichten – laut Habermas hat jeder/jede Schreibende seinen/ihren eigenen Erkenntnisgewinn –, welche Informationen wesentlich sind und welche nicht. Somit treffen alle Maturant*innen in Bezug auf die Textbeilagen und das materialgestützte Schreiben eine konkrete Auswahl an Begriffen, Eckdaten und Informationen, die in den eigenen Text integriert werden. Laut Habermas ist es ausschlaggebend, dass Schreibende eher überzeugende Gründe für ihre Argumentation nennen sollen als Deutungen, Behauptungen, Erklärungen und Rechtfertigungen mit entsprechenden Informationen auszuschnücken, da Argumentation sich durch zweifelsfreie Geltungsansprüche auszeichnet. Nur mittels einer Argumentationskompetenz können Schüler*innen über die Schule hinaus in Gesellschaft und/oder Politik partizipieren und das Leben aktiv mitgestalten (vgl. Winkler 2003: 81-82).

Die Argumentationskompetenzen können als „Schlüsselkompetenzen“ (Winkler 2003: 81) betrachtet werden, da die „Vermittlung von Inhalten“ (Winkler 2003: 81) im Fokus steht. Zu den Argumentierkompetenzen gehören die vier Anforderungsbereiche: (1.) die Sachkompetenz (= die Schüler*innen müssen Einschlägiges zum Thema äußern können und dieses Wissen ist die Grundlage des Argumentierens), (2.) die Sprachkompetenz, (3.) die Moralkompetenz und (4.) die Sozio-Kommunikationskompetenz (vgl. Winkler 2003: 83-85). Die meisten Argumentationsmodelle charakterisieren sich als mindestens dreistellig. Diese dreistellige Konstruktion ergibt sich aus einer Behauptung, einer Begründung und dem Ort, wo das Argument herkommt, das auch als Beispielführung zu bezeichnen ist (vgl. Hannken-Illjes 2004: 15). Bei der schulischen Argumentationskompetenz geht es nicht nur darum, dass die Schüler*innen „das Lesen und Verstehen von Texten wirksam strukturieren [und diese beiden Sprachhandlungsbereiche stärken]“ (Feilke 2017: 53), sondern die Textaufgaben des Argumentierens so wie diese auch bei der sRDP je nach Textsorte zusammengestellt sind, dass alle Schüler*innen „eine gemeinsame Basis für die Argumentation“ (Feilke 2017: 54) haben, um eine Chance auf eine gute und erfolgreiche Argumentation zu erhalten. Um den Gegenstand der Argumentation zur Gänze beschreiben zu können, wird hier noch kurz angeführt, was Lernende unter argumentierendem Schreiben verstehen. Das Schreiben einer Erörterung kann darunter verstanden werden (vgl. Winkler 2003: 399). Für einen anderen Lernenden heißt argumentierendes Schreiben, ein Thema bzw. einen Text aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten (vgl. Winkler 2003: 400). Unter dieser Form des Schreibens ist ein Überzeugungsversuch mittels Fakten zu verstehen (vgl. Winkler 2003: 401). Die Erörterung eines Themas, einer These mittels Pro- und Kontraargumenten oder die Bildung des Gegenteils und dessen Schlussfolgerung wird darunter verstanden (vgl. Winkler 2003: 401). Auch eine Problembehandlung mittels Stellungnahme wird als argumentierendes Schreiben festgestellt (vgl. Winkler 2003: 405). Beim argumentierenden Schreiben werden Pro- und Kontraaspekte – ausgehend von einer Aufgabenstellung – behandelt (vgl. Winkler 2003: 406). Eine lernende Person führt an, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit Sachtexten ein wichtiger Teil des argumentierenden Schreibens ist (vgl. Winkler 2003: 409). Heutzutage zeigen auch die Operatoren der Denkebene ‚Bewerten‘ an, was für argumentierendes Schreiben wesentlich ist.

3.2.4 Schreibkompetenz

Wichtig für die Schreibkompetenz jeder Art sind vier didaktische Schwerpunkte. Zu diesen Schwerpunkten zählen:

„(1.) Wissen, (2.) Können und Anwenden, (3.) Produktives Denken und Gestalten, (4.) Wertorientierung. Diese didaktischen Schwerpunkte stehen in einem inneren Zusammenhang, doch hat jeder seinen eigenen Charakter [...]“ (Winkler 2003: 83; nach Bayerisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst 1992: 302).

Im Vordergrund des materialgestützten Schreibens und der sRDP bei argumentativen Textsorten steht das Können und Anwenden, da das Verstehen der Textbeilage im Zentrum steht. Der Kompetenzbegriff ist aber nicht als ein allgemeingültiges Konzept zu begreifen, sondern als ein kulturspezifisches (vgl. Hannken-Illjes 2004: 38). Insbesondere aus kulturspezifischer Sicht steht der Textsortenkatalog zur sRDP als Normenkatalog fest. Im Englischen wird im Bereich der Sprachwissenschaft mit den Begriffen **restricted** und **elaborated** (vgl. Basil Bernstein 1971) gearbeitet, die als Codes zu begreifen sind. Argumentation soll ausführlich, demnach elaborated sein, damit die Sprachhandlungen der Schreibenden für die Rezipierenden – u. a. die Lehrkräfte – nachvollziehbar und verständlich sind. Diese Auffassung ist jedoch keine neue, denn bereits Wygotski griff 1964 darauf zurück, wie die folgenden Worte zeigen:

„[Der/Die Schreiber*in] muss Inhalte explizit benennen, da der Leser aufgrund des fehlenden gemeinsamen Bezugsrahmens mit Andeutungen (z. B. ‚Das da!‘ oder ‚Wie vorhin‘) nichts anfangen kann. Schriftlicher Sprachgebrauch erfordert also ein hohes Maß an **Elaboriertheit** der Sprachäußerungen“ (Winkler 2003: 99; nach Wygotski 1964: 289-290).

Demnach ist die methodische Stilarbeit des Grades der sprachlichen Ausführlichkeit (= Prägnanz vs. Explizitheit) von zentraler Bedeutung (vgl. Abraham 2017: 90). Die Schüler*innen müssen in verknüpfender Weise zwischen Textrezeption und Textproduktion in Bezug auf ihren Schreibstil achten und auch diesbezüglich auf die methodischen Stilverhältnisse: „prägnant vs. explizit“, „konstant vs. variant“, „nahe vs. distant“ und „neutral vs. markiert“ (Abraham 2017: 90) Acht geben. Diese Dichotomiepaare sind nicht nur für die Argumentation wichtig, sondern auch für jede andere Schreibhandlung der sRDP. Beim Kompetenzbegriff liegt generell eine differenzierende Komplexität „zwischen Fähigkeit und Fertigkeit und damit zwischen Kognition und Verhalten, Wissen und Tun.“ (Hannken-Illjes 2004: 25) vor. Dieses Spannungsverhältnis hängt vor allem mit sozialen Qualifikationen zusammen (vgl. Hannken-Illjes 2004: 25).

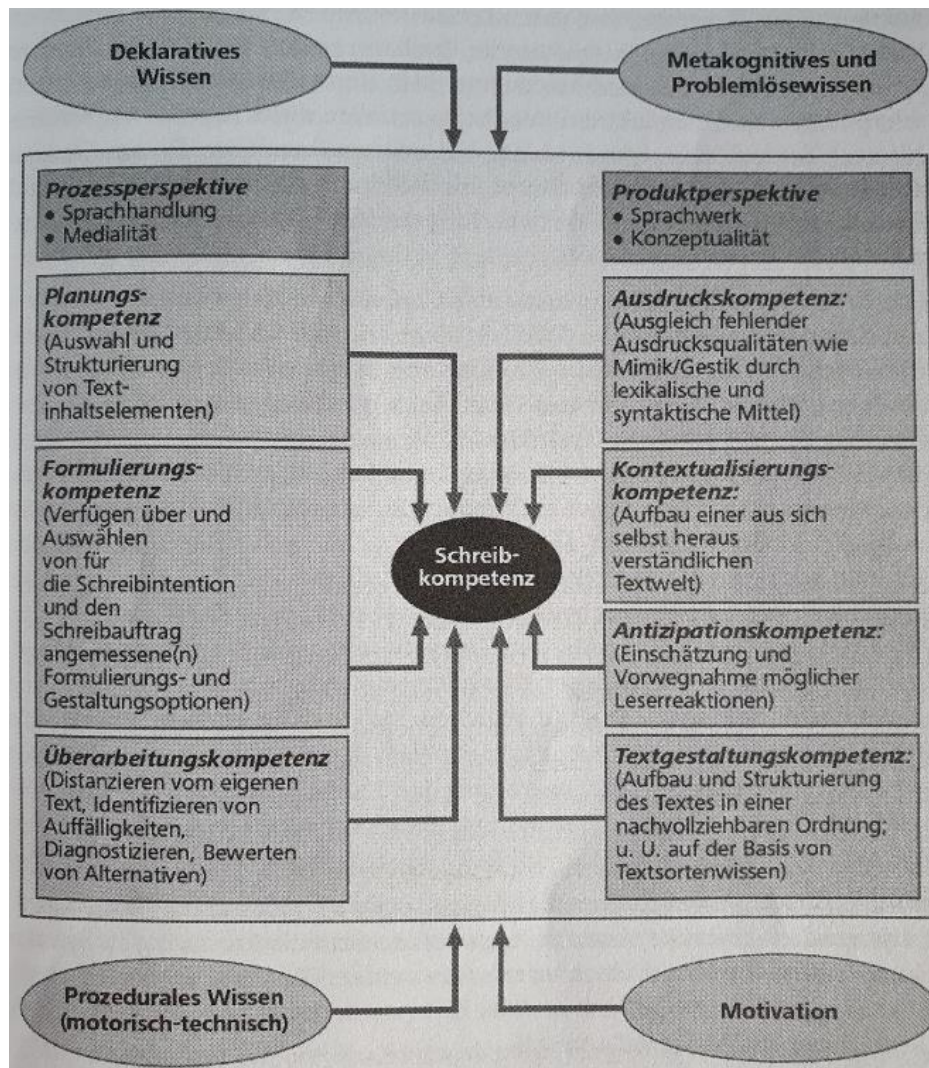


Abb. 7: Kompetenzmodell für den Bereich ‚Schreiben‘

(Pohl 2014: 113; nach Baumann/Pohl 2011: 97).

Dieses Kompetenzmodell verdeutlicht, dass Schreibkompetenzen mittels sprachwissenschaftlicher Anforderungsrelationen und Wissenstypen hervorgebracht werden (vgl. Pohl 2014: 41). Sprachkompetenzen setzen sich wesentlich komplexer zusammen als Sprechkompetenzen. Unter anderem sind die Ausdrucks- und Kontextualisierungskompetenz beim Schreiben insb. beim Argumentieren komplexer als beim mündlichen Kommunizieren. Schüler*innen müssen die passenden Worte, Phrasen und Formulierungen finden, um sich sinngemäß und verständlich auszudrücken. Beim Schreiben können Schreibende bloß auf rhetorische Stilmittel zurückgreifen, um die Texte ästhetisch und kohärent zu gestalten. Die mündliche Kommunikation hat ein breiteres Repertoire an Ausdrucksmöglichkeiten. Ebenso in Bezug auf die Kontextualisierung ist das Schreiben komplexer. Auch aus diesem Grund findet argumentierendes Schreiben mittels unterstützender Materialien statt.

3.3 (Fach-)Textsorten als eine Art Fachsprache

Lothar Hoffmann hat in den 1970er und 1980er Jahren wesentlich dazu beigetragen, dass erhebliche linguistische Fortschritte bei der Fachsprache und auch bei fachlichen Textsorten gemacht wurden (vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 17-18). Unter Fachsprache versteht Hoffmann folgendes:

„Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“ (Baumann/Kalverkämper 1996: 18; nach Hoffmann 1976b: 170).

Auf den ersten Blick scheint es, dass dieser Wortlaut nicht explizit wichtig für den Kontext von Textsorten ist, aber wie für jede Art von Kommunikation sind die sprachlichen Ebenen *Lexik*, *Syntax* und *Textstruktur* für die Produktion sowie die Analyse von einzelnen Textsorten von entscheidender Bedeutung (vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 18). Was kann aus der Beschreibung Hoffmanns zum Fachtextbegriff für den Textsortenbegriff gezogen werden? Hoffmann definiert den Fachtext mit den Worten:

„Der Fachtext ist Instrument und Resultat der im Zusammenhang mit einer spezialisierten gesellschaftlich-produktiven Tätigkeit ausgeübten sprachlich-kommunikativen Tätigkeit; er besteht aus einer endlichen, geordneten Menge logisch, semantisch und syntaktisch kohärenter Sätze (Texteme) oder satzwertiger Einheiten, die als komplexe sprachliche Zeichen komplexen Propositionen im Bewußtsein des Menschen und komplexen Sachverhalten in der objektiven Realität entsprechen“ (Baumann/Kalverkämper 1996: 19; nach Hoffmann 1988a: 126).

Ein Fachtext kann somit grundsätzlich in Bezug auf seine sprachlichen Funktionen mit einer (Fach-)Textsorte gleichgesetzt werden, denn auch bei Textsorten nehmen die Funktionen: produktive Tätigkeit, sprachlich-kommunikative Tätigkeit, logisch-semantisch-syntaktisch kohärente Sätze und komplexe Sachverhalte eine wichtige Rolle ein. Diese sprachlichen Ebenen können ebenso für/als eine mögliche Textsortenklassifizierung gebraucht werden. Hoffmann betrachtet Fachtexte „als Realisierungen von Kenntnissystemen unter maßgeblicher Beteiligung terminologischer Systeme“ (Baumann/Kalverkämper 1996: 19; nach Hoffmann 1990c: 56). Textsorten, die auch als Fachtexte zu betrachten sind, orientieren sich unidirektional vom Fachwortschatz hin zum Fachtext, somit ist dann von einem Fachtext bzw. einer (Fach-)Textsorte die Rede, wenn auf einen Fachwortschatz zurückgegriffen wird und hinsichtlich der Eigenschaften von Textgemeinschaften ausgegangen werden kann (vgl. Baumann/Kalverkämper 1996: 19; nach Hoffmann 1988a).

Viele Textsorten kommen dem Charakteristikum nach, dass sie die Eigenschaft einer Fachlexik vorweisen, auf jenem Fachgebiet, auf das die Textsorte auch maßgeschneidert ist. Von Fachlexik kann dann im schulischen Kontext die Rede sein, wenn der Wortschatz aus bestimmten themenbezogenen (Fach-)Termini besteht bzw. wenn der Wortschatz einschlägig ist und einem bestimmten Thema zuordenbar ist. Bei Alltagssprachlichen Begriffen kann – im Gegensatz zu bildungssprachlichen Begriffen – nicht von Fachwortschatz gesprochen werden.

4. Referenzmodelle als wissenschaftliche Rahmung

Im Folgenden sind je ein sprachwissenschaftliches und ein didaktisches Modell angeführt, die beide das Arbeiten mit dem Sachverhalt der Schüler*innen-Argumentation erleichtern bzw. klarer gestalten sollen. Alle argumentativen Textsorten haben einen Darstellung- und Ausdruckscharakter. Einen Appellcharakter haben gemäß des Textsortenzirkels Leserbriefe und offene Briefe. Beim Kommentar handelt es sich um eine journalistische Textsorte, die ebenso einen Appellcharakter haben kann, aber nicht zwingend haben muss. Das Bühlersche Organonmodell impliziert bzgl. seines sprachlichen Zeichens – das sich im Mittelpunkt einer Kommunikation befindet –, dass es wie bei mündlicher Kommunikation auch bei schriftlicher zu Problemen kommen kann. Verständigungsprobleme sind Teil der Kommunikation. Somit leuchtet es auch ein, dass dieses allseits verwendete Referenzmodell auch für Problematiken rund um Textsorten herangezogen werden kann.

4.1 Referenzmodell Bühlersche Organonmodell

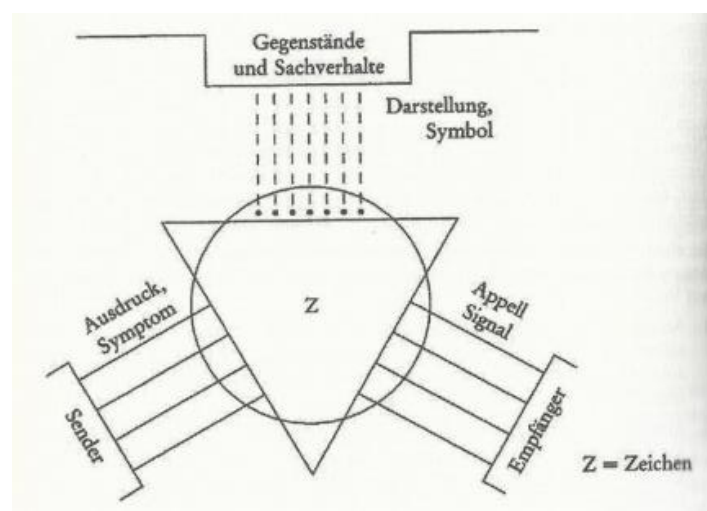


Abb. 8: Organonmodell nach Karl Bühler
(Roelcke 2020: 30; nach Bühler 1934: 28).

Der Grund, warum die Analyse der Schüler*innen-Maturatexte so bedeutsam ist, ist ein linguistischer und lautet: „nur die heutige Sprache kann uns ein vollständiges, durch nichts künstlich vereinfachtes Bild des [schulischen] Sprachsystems bieten“ (Mathesius 1971: 2). Die Linguistik hat grundsätzlich die Aufgabe, dass sie sich mit sprachlichen Problemen näher auseinandersetzt sowie Sprachstrukturen überprüft und analysiert (vgl. Mathesius 1971: 2). Im Vordergrund dieser Abschlussarbeit steht die Analyse von Maturatexten zu den Textsorten Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief. Mit dieser Bezugnahme auf die schreibenden Menschen – die Schüler*innen – können neue Generalisierungen erfolgen, wie es auch im Bereich der Linguistik üblich ist (vgl. Mathesius 1971: 2-3). Das Organonmodell ist für den Textsorten- und Schreibkontext ein optimaler Referenzpunkt, da es sowohl für mündliche als auch schriftliche Kommunikation herangezogen werden kann. Das Organonmodell dient zwar in erster Linie der mündlichen Kommunikation, aber aufgrund seiner Funktionen ist es auch für die schriftliche geeignet. Beim materialgestützten Schreiben, worum es sich bei den argumentativen Maturatextsorten handelt, ist von Prüfungsaufgaben zu sprechen, die für die Schüler*innen inklusive der Textbeilagen als *darstellende Texte* fungieren. Diese dienen dazu, dass die Schüler*innen die themenbezogenen Informationen auch verstehen (vgl. Roelcke 2020: 31). Ob dabei eine konkrete Auseinandersetzung zu einem bestimmten Thema/Problem etc. gar möglich ist, ist zu bezweifeln. Beim materialgestützten Schreiben wird die Schreibkompetenz konkret mit der Lesekompetenz in Beziehung gesetzt. Während es sich beim ‚z‘ im Rahmen der mündlichen Kommunikation um ein sprachliches Zeichen handelt, geht es bei der schriftlichen Kommunikation um die Textsorten bzw. die Schüler*innen-Texte selbst. Grundsätzlich beschreibt das Organonmodell folgende Situation:

„Produzenten (Sender) [geben so] im Rahmen fachlicher Kommunikation durchaus etwas von ihrem physischen Zustand und fachlichen Hintergrund zu erkennen und verwenden Sprache nicht allein zur Vermittlung von Erkenntnis oder zum Transfer von Wissen, sondern auch als Mittel zum Erkenntnisgewinn [...]“ (Roelcke 2020: 31; nach Kastberg 2018 und Beckers 2012).

Die Schüler*innen können ihr Wissen insb. mit jenen Operatoren, die dem Transfer und der Reorganisation von Wissen (vgl. Übersicht über Operatoren im Fach Deutsch) dienen, ausdrücken.

Die Maturaarbeiten gelten für die Schüler*innen – ausgehend vom materialgestützten Schreiben – ebenso als Mittel zum Erkenntnisgewinn. Der Aufgabenstellung der sRDP 2016 kann entnommen werden, dass die Textsorten Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief von einer bestimmten Situation ausgehend zu verfassen sind und dass es sich hierbei – wie mittels des Organonmodells geschlussfolgert werden kann – um eine Empfängerschreibweise handelt. Als Sender gelten die Schreibenden, die ihre Texte an eine bestimmte Zielgruppe appellieren bzw. etwas an eine bestimmte Zielgruppe signalisieren. Jene Lehrkraft, die die Maturaarbeiten korrigiert und beurteilt, gilt ebenso wie die echten (impliziten) Textadressat*innen, an die sich die Maturaarbeiten theoretisch richten, als Empfängerin. Im schulischen Kontext werden Lehrkräfte zwar als Rezipient*innen von Schüler*innen-Texten verstanden, aber das folgende Zitat macht ersichtlich, dass zwischen echten und unechten Adressat*innen unterschieden werden muss:

„Natürlich wissen die [Schüler*innen], dass wir Lehrkräfte jede ihrer Arbeiten lesen werden, und wie. Aber **nicht als echte Adressaten**. Den unser Interesse gilt nicht den Texten, sondern nur den Fehlern! Einem echten Adressaten geht es um den im Text transportierten Inhalt, um das Interesse an der Sache. Ein echter Adressat übergeht auch locker mal einen Schnitzer, Hauptsache er weiß, was gemeint ist“ (Fröhler 2008: 89).

Zwar haben die Worte von Fröhler einen wahren Kern, dass Lehrkräfte Schüler*innen-Texte auf Fehler hin lesen und analysieren. Es sei hier auch angemerkt, dass die normative Sprachrichtigkeit ein sehr wesentliches Element bei der Bewertung von Schüler*innen-Leistungen im Deutschunterricht ist und davon auch bei der Produktion von Meinungstexten nicht abgesehen werden kann. Mittels des Organonmodells können für die Textproduktion vier Problemdimensionen ausgemacht werden:

„Der Schreiber muss den thematischen ‚Gegenstand‘ sachgerecht darstellen (Inhaltsproblem; **kognitive Problemdimension**), muss seine ‚subjektive Haltung‘ zum Thema unmissverständlich vermitteln (Ausdrucksproblem; **expressive Problemdimension**) und einen ‚Adressaten‘ überzeugen (Überzeugungsproblem; **soziale Problemdimension**)“ (Winkler 2003: 77).

Außerdem ist auf eine passende Gestaltung des Textes (= **textuelle Problemdimension**) zu achten. Hierbei handelt es sich um die heikelste Problemdimension, da diese auch sehr stark mit den anderen Problemdimensionen zusammenhängt, wie die Abbildung 15 auf Seite 52 zeigen wird.

4.2 Referenzmodell von Bloom und Stammermann

Abb. 9: Denkebenen, Operatoren und Produkte

(Stammermann 2014: 18; nach Bloom/Stammermann).

Bei diesem didaktischen Modell handelt es sich um eine Formulierungshilfe, die bei der Aufgabenzusammenstellung helfen soll und die zeigt, welche Denkebenen mit welchen Operatoren bzw. Produktformen (= Textsorten) in Kontakt stehen (vgl. Stammermann 2014: 18). Dieses Modell geht nur auf eine bestimmte Auswahl an Produktformen ein. Zwar enthält dieses Referenzmodell nicht alle Maturatextsorten, aber anhand dessen kann ein Eindruck gewonnen werden, welche Denkebenen sowie Operatoren bei der sRDP hinsichtlich argumentativer Textsorten im Mittelpunkt stehen. Die obige Abbildung 9 verdeutlicht mit ihren farblichen Markierungen, dass die Denkebenen ‚Anwenden‘ und ‚Bewerten‘ bei argumentativen Textsorten sehr wichtig sind. Die Schüler*innen haben keine Zeitungsartikel zu schreiben, diese sind als Textbeilagen zu bearbeiten. Problematisch bei diesem Modell ist, dass u. a. die Denkebene ‚Analysieren‘ auch ein Operator im UF Deutsch ist. Manche Textsorten wie Diskussion, Debatte oder Erörterung gibt es auch als Operatoren (diskutieren Sie/debattieren Sie, erörtern Sie). In Bezug auf die Aufgabenstellungen der sRDP kann dieses Modell jedoch eine Verständnishilfe sein, um generell die Komplexität von Denkebenen, Operatoren und Produktformen darzulegen. Das Modell von Bloom und Stammermann sowie das Bühlersche Organonmodell stellen für den Kontext dieser Abschlussarbeit wichtige Referenzquellen dar. Während das Bühlersche Organonmodell die Textsorten aus sprachwissenschaftlicher Sicht thematisiert, ist das Modell von Bloom und Stammermann eine gute Ergänzung aus didaktischer Perspektive. Nicht unwesentlich ist auch die Darstellung des Textsortenzirkels von Lehmann (1981). Der Textsortenzirkel stellt nicht nur die Funktionen des Schreibens dar, sondern verortet ebenfalls die genannten Produktformen nach ihrem Charakter, ob diese informativ, appellativ, kreativ oder expressiv sind, und welchem Faktor aus Sache, Leser, Sprache oder Schreiber die Textsorten zuzuordnen sind (vgl. Winkler 2003: 213). Die Maturatextsorten Erörterung, Kommentar und Leserbrief sind im Textsortenzirkel angeführt. Während die Erörterung und der Kommentar heuristisch sind, die expressive Funktion zu erfüllen haben und seitens des Schreiberfaktors als kommentierend und wertend gelten, ist der Leserbrief empfängerbezogen. Der Leserbrief hat die appellative Funktion zu erfüllen und wirkt seitens des Leserfaktors als normierend, werbend und agitierend (vgl. Winkler 2003: 213).

Die Textsorte Meinungsrede ist schwer einzuordnen, da sie informative, appellative, kreative und expressive Bestandteile in sich verkörpert.

5. Probleme rund um die Maturatextsorten

Es gibt so manche Kriterien, die sich ums argumentative Schreiben und um den Kontext von Textsorten als problematisch erweisen. Diese werden auf den folgenden Seiten 40 bis 57 behandelt.

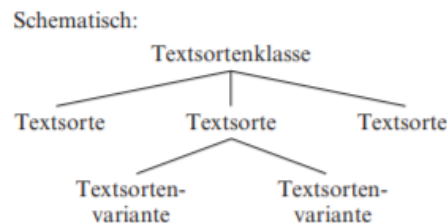


Abb. 10: Hierarchische Stufung von Textklassen
(von Heinemann 2000: 514; auch Heinemann Art. 49).

Eine Behandlung der Textsorten mittels der Abbildung 10, einem möglichen Beschreibungsmodell, kann sich als problematisch erweisen, da der Textsortenbegriff mit dem Textklassenbegriff gleichgesetzt werden kann und als synonym zu begreifen ist (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 66). Textsorten können aber auch von Textklassen als unabhängig gelten und somit sind Textsorte und Textklasse nicht synonym. Textsorten haben hinsichtlich Textklassen jenes Unterscheidungsmerkmal, dass Textsorten im Gegensatz zu Textklassen bzgl. aufbauender



Abb. 11: Texthierarchie - modifiziert
(von Heinemann 2000: 66).

Textgemeinsamkeiten an mehrere Kriterien gebunden sind (vgl. Heinemann 2000: 514). Die Abbildung 11 erweist sich für die Textsortenbeschreibung als geeigneter, da die Hierarchie nachvollziehbarer und verständlicher ist. Aus der Perspektive eines breiten Spielraumes bei der praktischen und sprachlichen Entfaltung sind die einzelnen Grenzen zwischen den Textsorten eher fließend (vgl. Heinemann 2000: 514). Der Textsortenkatalog zur sRDP ist eine große Hilfe bei der Klassifizierung der Textsorten: *Erörterung, Kommentar, Leserbrief, Meinungsrede, Textanalyse, Textinterpretation* und *Zusammenfassung*.

Im Textsortenkatalog wird auch angesprochen, dass „die Kategorisierung und Charakterisierung von Textsorten“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 2) aus jenem Grund so heikel ist, da es keine offensichtliche „Typologierungsgrundlage“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 2; nach Brinker 2010: 121) gibt.

Der folgende Wortlaut beschreibt diese Problematik sehr gut:

„Einerseits geht es um die Klassifikation von Texten auf der Grundlage von **Merkmale** bzw. **von Merkmalskombinationen** und andererseits um die Klassifikation von Texten nach ihrer **Funktion**“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 2; nach Kliewer/Pohl 2006: 759).

Der Textsortenkatalog beschreibt Textsorten allgemein sehr breit gefächert und beruft sich dabei u. a. auf kulturspezifische und gesellschaftliche Darstellungen. Dass die Kommunikationssituation bestimmter *Spezifika* bedarf, wird allerdings erwähnt, aber der Begriff des „Kommunikationsmediums“ (Heinemann 2000: 513) wird nicht thematisiert. Die Ebene der inhaltlichen und thematischen Aspekte (vgl. Heinemann 2000: 513) wird im Textsortenkatalog nicht aufgegriffen und findet sich nur grob unter den *textuellen Merkmalen* wie dem Wortschatz wieder (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 3). Zwar bewegt sich die Beschreibung der Textsorten im schulischen Kontext, jedoch könnte diese expliziter sein. Heinemann beschreibt die Gemeinsamkeiten der Textsorten hinsichtlich Ebenenkonzeption so, dass Textsorten:

„auf die äußere Textgestalt/das Layout; auf charakteristische Struktur- und Formulierungsbesonderheiten/die Sprachmittelkonfiguration (Nussbaumer 1991, 257); inhaltlich-thematische Aspekte; situative Bedingungen (einschließlich des Kommunikationsmediums/des Kanals; kommunikative Funktionen“ (Heinemann 2000: 513).

ergänzend zusammenhängen. Formulierungsbesonderheiten sowie Sprachmittelkonfiguration werden im Textsortenkatalog zur sRDP auch außen vorgelassen. Dass der persönliche Schreibstil der Schüler*innen mitzubedenken ist, wie u. a. mittels des Begriffes Sprachmittelkonfiguration verständlich wird, findet im Textsortenkatalog keine Ansprache. An der folgenden Exemplifizierung soll die Problematik rund um die Termini sowie der Hierarchisierung von Texttyp, Text(sorten-)klasse, Textsorte und Textsortenvariante für Maturant*innen verständlich werden. Die Exemplifizierung orientiert sich hauptsächlich anhand der hier behandelten Maturatextsorte, dem Kommentar. Bei argumentativen Textsorten bzw. Meinungstexten handelt es sich beim Texttyp um den argumentativen. Die Erörterung, der Kommentar, die Meinungsrede und der Leserbrief gehören der Textsortenfamilie der Meinungstexte an.

Da sich die AHS sowie die HAK grundsätzlich beim Schreiben auf Maturaniveau –, damit sind in erster Linie die Maturatextsorten gemeint, – berufsorientiert ausrichten, spricht nichts dagegen, dass die Textsorten im journalistischen Sinne auch in der Schule in die Textsorten-Familien: (1.) Informationstexte, (2.) Meinungstexte und (3.) Unterhaltungstexte gegliedert werden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 71). Alle Texte, die einer dieser Textsorten-Familien zugewiesen werden können – wie bereits zuvor mittels der vier Maturatextsorten ersichtlich wurde –, sind als eine Textsorte zu verstehen. Mit der Textsortenklasse sind somit die Textsorten-Familien gemeint. Für die weitere Sinnesspezifizierung eignet sich besonders die Textsorte Kommentar. Während die Glosse, die Satire, der Leitartikel, die Rezension, die Kolumne und der Leserbrief journalistische Textsorten sind, handelt es sich bei diesen Meinungstexten jeweils auch um individuelle sowie verwandte Textsorten (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13 und Gansel/Jürgens 2009: 71). Als Text(sorten)varianten gelten jene Text(variant)e(n), die wahrnehmbare und etablierte Muster aufweisen (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 71; nach Schneider/Raue 1996: 137ff). Konkretisieren lässt sich der Terminus der Textvariante anhand der argumentativen Vertextungsmuster: (1.) Einerseits-Andererseits-Kommentar, (2.) Pro-und-Kontra-Kommentar, (3.) Meinungsartikel, (4.) Kurzkommentar und (5.) Pamphlet (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 71-72; nach Schneider/Raue 1996: 144). Textvarianten beziehen sich – wie hier im zuvor demonstrierten Beispiel – auf ein *produktives Textmuster* einer konkreten Textsorte (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 72).

5.1 Die Problematik der Terminologie

„Mit Textsorten(namen) gehen die Sprecher alltäglich um: Sie sind in der Lage, Texte unterschiedlicher Art [...] zu identifizieren und situativ wie sozial angemessen auf sie zu reagieren; ebenso können sie in der Regel aber auch Texte einer bestimmten Sorte adäquat produzieren [...] und damit kommunikative Aufgaben lösen“ (Heinemann 2000: 507).

Bei genauerer Auseinandersetzung mit Textsorten im schulischen Kontext fällt auf, dass Schüler*innen sehr wohl wissen, was eine Textsorte ist. Prinzipiell kann jeder Texttyp als eine Textsorte betrachtet werden, jedoch schlagen A. Grobet und L. Filliettaz (2000) aus textlinguistischer Sicht eine Differenzierung zwischen Textsorte und Texttyp vor (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 68). Als problematisch erweisen sich zweierlei Dinge. Erstens werden Schüler*innen gar nicht bzw. nur geringfügig darauf hingewiesen, sich den Textsortenkatalog zur sRDP anzusehen und sich mithilfe des Textsortenkataloges spezifisch auf die sRDP vorzubereiten. Lehrkräfte, die ihre Ausbildung an Pädagogischen Hochschulen wie z. B. der PH Kärnten genießen, müssen sich ein Textsortenwissen aneignen, das alle Schulstufen der Sekundarstufe II. abdeckt (vgl. Witschel 2017: 133). „Der Kompetenzaufbau mittels des Textsortenkataloges“ (Witschel 2017: 133) gestaltet sich je nach Ausbildungsstätte divers. In vielen Fällen werden die theoretischen Inhalte rund um die Maturatextsorten bloß im Deutschunterricht mündlich besprochen. Zweitens haben Schüler*innen damit zu kämpfen, dass sie Textsorten klassifizieren. Schüler*innen tun sich besonders schwer, literarische Texte von Gebrauchstexten zu unterscheiden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 65). Laut Wolfgang und Margot Heinemann (2002) muss die Terminologie von Textklasse, Texttyp, Textsorte und Textart erklärt werden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 66). Zwar haben Schüler*innen kaum ein Problem mit dem Textsortenterminus, doch Schwierigkeiten gibt es definitiv bei der Begriffseinordnung, da es so manche Begriffsdefinitionen zum Textsortenterminus gibt (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 65). Im Grunde genommen besteht zwischen Textklassifikation und Texttypologisierung Aufklärungsbedarf (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 67). Oft werden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Textsorten im Deutschunterricht besprochen, eine exakte Textsortendefinition im Sinne des Textsortenkataloges zur sRDP bleibt aber zumeist aus, da der Schwerpunkt auf der Praxis selbst liegt. Jede Textsorte sollte definiert werden und essenzielle sprachliche Bestandteile herausgearbeitet werden (vgl. Heinemann 2000: 508). Typologien können methodische Hilfsmittel sein, mit denen Textsorten erfasst und spezifiziert werden können (vgl. Heinemann 2000: 508).

Die Maturatextsorte Erörterung wird mit folgendem Wortlaut definiert:

„Die Erörterung ist eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem strittigen Thema. Sie erfordert eine multiperspektivische Behandlung des Themas anhand der Textbeilage/n, der eigenen Position der Schülerin/des Schülers sowie eventuell weiterer relevanter Positionen. Das Problem wird benannt, kann aber auch als Fragestellung oder These formuliert werden, sofern die folgende Argumentation darauf ausgerichtet ist“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12).

Der Kommentar ist folgendermaßen definiert:

„Der Kommentar ist eine journalistische Textsorte, die auf die Meinungsbildung der Leserinnen und Leser abzielt. Die Verfasserin/der Verfasser äußert ihren/seinen Standpunkt zu einem Thema, das in der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung diskutiert wird. Die Verfasserin/der Verfasser kann dies als Journalistin/Journalist tun oder, wie in der SRDP üblich, auch in einer anderen Funktion oder Rolle, insofern diese von dem Thema betroffen ist (etwa als Bürgerin/Bürger, als Schülerin/Schüler). In jedem Fall ist der Kommentar für die Veröffentlichung mit gewisser Reichweite gedacht“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13).

Beide Textsorten haben gemeinsam, dass der eigene Standpunkt zu einem bestimmten vorgegebenen Thema zu behandeln ist. Die Erörterung ist im Gegensatz zum Kommentar schon komplexer, da auf das zu behandelnde Thema multiperspektivischer eingegangen werden muss und deshalb eine Spur objektiver zu halten ist als der Kommentar. Der Kommentar ist jedoch die einzige argumentative Maturatextsorte, die neben der Argumentation auch die Evaluation als Schreibhandlung voraussetzt (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13).

Die Textsorte Leserbrief wird wie folgt bezeichnet:

„Der Leserbrief ist eine kompakte schriftliche Darstellung der persönlichen Meinung(en) in einem (Print-)Medium mit gewisser Breitenwirkung; er setzt sich mit aktuellen Vorgängen, Themen bzw. Meinungen als Reaktion auf publizierte Berichte oder Äußerungen auseinander. Eine Leserin/ein Leser wendet sich an das Medium, in dem der anlassgebende Inhalt berichtet wurde bzw. sieht sich durch die allgemeine Berichterstattung dazu veranlasst, die eigene Meinung veröffentlichen zu wollen. Dies kann zustimmend, widersprechend, ergänzend, korrigierend usw. erfolgen“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14).

Der Leserbrief gilt als jene Textsorte, die konkret auf einen vorausgegangenen Text geschrieben wird. Während die Themen bei Erörterungen und Kommentaren nicht topaktuell sein müssen, wird mit Leserbriefen auf aktuelles Geschehen Bezug genommen. Der Leserbrief zeichnet sich besonders dadurch aus, dass die Schüler*innen auch tatsächlich aus ihrer Position als Schüler*innen schreiben können.

Der Definitionswortlaut der Meinungsrede lautet:

„Die Meinungsrede ist die Druckfassung einer Rede, die darauf abzielt, ein bestimmtes Publikum (situativer Kontext) von der eigenen Position zu einem aktuellen Thema/Problem zu überzeugen. Die Rede bedient sich dabei vorwiegend der Mittel der Argumentation, betreibt aber in Hinblick auf die mündliche Kommunikationssituation klares **Aufmerksamkeitsmanagement**, adressiert das Publikum, setzt rhetorische Mittel ein und ist um Anschaulichkeit bemüht“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15).

Die Meinungsrede kommt dem Aktualitätsstandpunkt des jeweilig vorgegebenen Themas in Anlehnung an den Leserbrief am nächsten. Anhand der vier Textsortendefinitionen wird ersichtlich, dass ein Thema/ein Problem argumentativ unter Berücksichtigung der eigenen Meinung bzw. Position bearbeitet wird. Der Wortlautbegriff ‚**Aufmerksamkeitsmanagement**‘ verweist darauf, dass rhetorische Mittel auf eine vielfältige Weise verwendet werden können. Hier liegt vglw. zu den anderen drei Textsorten der größte Unterschied, denn die Meinungsrede kann schriftsprachliche und umgangssprachliche Formen annehmen. Der Leserbrief und die Meinungsrede haben zudem auch gemeinsam, dass sie an eine bestimmte Zielgruppe adressiert werden (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14-15). Der Texttyp der vier Textsorten ist der argumentative. Ermittelt wird der jeweilige Texttyp anhand der spezifischen Schreibhandlung. Der Textsortenkatalog zur sRDP gibt bei den einzelnen Textsorten immer die Schreibhandlung(en) an.

5.2 Subjektivität vs. Objektivität

Bei argumentativen Textsorten, bei denen es sich um Meinungstexte handelt, geht es vordergründig darum, dass die Schreibenden ihren persönlichen Standpunkt zu einem Problem, einer Fragestellung oder einer These äußern (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020). Die persönlichen Äußerungen bei Meinungstexten stehen zwar im Mittelpunkt, jedoch gibt es hinsichtlich für den Gebrauch des Personendeixis ‚Ich‘ ein Tabu. Pierre Bourdieu hat für den problematischen Kontext zwischen Subjektivität und Objektivität die passenden Worte gefunden. Bourdieu beschreibt dies allgemein sowie spezifisch betrachtet als „Objektivierung des objektivierenden Subjekts“ (Leithäuser 2019: 200; nach Bourdieu 1996: 238). Bei der Textsorte *Erörterung* müssen die Schüler*innen ihre Stellung hinsichtlich des zu behandelnden Themas zum Ausdruck bringen, aber die persönliche Stellungnahme erfolgt hauptsächlich mit „Verben der Meinungsäußerung [und mit] meinungsabtönende[n] Partikeln“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12). Beim Kommentar müssen die Schüler*innen im Hauptteil sowie im Schluss der Textsorte eine klare, eigene Positionierung einbringen. Diese hat vorwiegend mit „unpersönlichen Formulierungen (in der Regel Vermeidung von ‚ich‘)“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13) zu erfolgen. Die Textsorte *Kommentar* ist sehr vielseitig einsetzbar, nämlich in der Schule, im Alltag und im Journalismus. Für sie ist die argumentative Vertextung prototypisch, da es bei der Schlussfolgerung einer eigenen Betrachtungsweise bedarf (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 71). Wohl soll die eigene Meinung klar zu erkennen sein, aber mehr mittels einer objektiven Auffassung – wie Bourdieu es richtig sagt – als einer subjektiven. Bei der Textsorte *Leserbrief*, die dem Kommentar in vieler Hinsicht ähnelt, aber weniger komplex ist, müssen die Schüler*innen im Hauptteil der Textsorte ebenso ihre persönliche Meinung deutlich machen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13). Ein wichtiges Bewertungskriterium für den Leserbrief ist, dass der Schreibstil der sprachlichen Schriftnorm „von rein sachlich argumentierend über subjektiv kritisch“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14) nachzukommen hat. Für die Textsorte Meinungsrede ist am wichtigsten, dass die eigene Meinung im Fokus steht und dass das Publikum – die Zielgruppe, die die Schüler*innen mehrmals ansprechen sollen – in den Text hinzugezogen wird (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15).

Während es am Schluss der Meinungsrede bloß eine Zusammenfassung, einen Ausblick oder einen Appell gibt, müssen die Schüler*innen ihre eigene Meinung und Position im Hauptteil argumentativ darstellen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15). Bei ihrer Argumentation sollen bzw. müssen die Schüler*innen auf die sprachlichen Bewertungskriterien: rhetorische Mittel, argumentative sprachliche Mittel, einfache Sätze und Redundanzen zurückgreifen (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15). Es wird aber nicht thematisiert, wie persönlich eine Meinungsrede sein darf. Da die direkte Adressierung und die Persuasion des Publikums der Funktionskern (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15) ist, ist es logisch, wenn die Schreibenden von einem gemeinsamen Wir sprechen. Argumentation heißt auch auf etwas reflektierend einzugehen, daher ist aus der Perspektive der (*Selbst-*)*Reflexion* ein Prozedere zu verstehen, bei dem sich die Schreibenden selbst zum Objekt machen (vgl. Leithäuser 2019: 200). Ein Grund, warum sich die Subjektivität in Grenzen halten muss, ist, weil die Emotionalität beherrschbar bleiben muss (vgl. Leithäuser 2019: 205). Nicht ganz von der Hand zu weisen ist, dass Subjekt-Objekt-Relationen von sich alternierenden Erlebnis-, Erfahrungs- und Erkenntnisprozessen abhängig sind (vgl. Leithäuser 2019: 208), die seitens der Bildungsinstitution vorgegeben werden. Die Meinungen und Argumente der Schüler*innen werden seitens des politischen Rahmens gefiltert, da das Denken und Schreiben wenig(er) Freiheiten birgt, sondern vorgeschrieben ist (vgl. Leithäuser 2019: 211).

Die meinungsbetonten Maturatextsorten richten sich bereits stark auf den Berufsalltag aus. Dabei steht die Berufssparte des Journalismus – insb. in Bezug auf die beiden Textsorten Kommentar und Leserbrief – im Fokus. Mit Blick auf den Journalismus gilt Objektivität als eine normative Leitlinie (vgl. Mothes 2014: 51), an die sich auch die Schüler*innen zu halten haben. Hierbei handelt es sich schon um den zweiten wesentlichen Grund, warum Objektivität für argumentatives Schreiben so essenziell ist. Für den Journalismus wie auch die Schule ist die Objektivitätsnorm von unbeschreiblicher Bedeutung, die folgendermaßen beschrieben wird:

„Die Objektivitätsnorm beruht auf der erkenntnistheoretischen Prämisse, die Realität möglichst unbeeinflusst vom wahrnehmenden Subjekt und dessen Interessen [und Meinungen] abbilden zu wollen“ (Mothes 2014: 51).

Kann wirklich von Objektivität gesprochen werden, wenn ein Standpunkt allgemein, objektiv und unbeeinflusst dargestellt wird? Nicht wirklich, denn bei jeder Textsorte handelt es sich ebenfalls um ein **künstliches Textprodukt**, da die persönliche Meinung bzw. Sichtweise immer mit in den Text miteinfließt, selbst dann, wenn sie indirekt mittels Objektivität gegeben ist. Die Objektivitätsnorm gilt „als zentrales Merkmal journalistischer Qualität“ (Mothes 2014: 54) und wird mit *Faktizität* und *Unparteilichkeit* gekennzeichnet (vgl. Mothes 2014: 54). Schüler*innen wie Journalist*innen sollen allgemein schreiben und ihren Leser*innen damit zeigen, dass sie sich zu einer Thematik/einem Problem allgemein auseinandergesetzt haben, indem sie die Subjektivität weitestgehend außen vorlassen und demonstrieren, dass sie sich damit auch eingehend beschäftigt haben. Die Auseinandersetzung eines Themas oder eines Problems findet i. d. R. objektiv statt. Die Prämissen von Objektivität, Faktizität und Unparteilichkeit stehen dafür, dass die Schreibenden ihren Leser*innen eine „umfassende Meinungsbildung ermöglichen“ (Mothes 2014: 55). Objektives Schreiben hat eine lange Geschichte und ist auf gesellschaftspolitische Faktoren zurückzuführen. Objektiv- ausgerichtetes Schreiben kommt aus dem englischsprachigen Raum, aus den USA und Großbritannien, Mitte des 19. Jahrhunderts, als „die Demokratisierung der Politik und die Etablierung der Marktwirtschaft“ (Mothes 2014: 55-56) den Weg für die Massenpresse ebnete. Die Objektivitätsnorm ist somit keine deutsche Reglementierungsvorgabe, sondern wurde einfach übernommen. Im Analyseteil wird die Subjektivität-Objektivität-Relation der einzelnen Schüler*innen unter Augenschein genommen.

5.3 Konzeptionelle Schriftlichkeit vs. konzeptionelle Mündlichkeit

Das Konzept der Schriftlichkeit und Mündlichkeit kann sich sehr stark auf die Textstruktur eines Textes auswirken und kann somit als ein Problemfeld bei Textsorten begriffen werden. Die Schwierigkeit liegt in der Verortung der Texte, nämlich in einem Kontinuum von schriftlichen und mündlichen Sprachvarietäten (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 174). Bei der Thematik der konzeptionellen Schriftlichkeit und Mündlichkeit wird in der Fachliteratur stets vom Konzeptionsmodell von P. Koch und W. Oesterreicher ausgegangen, welches sich für vier Bereiche in Bezug auf das jeweilige Kommunikationsmittel (= Medium) und die jeweilige Sprachebene anwenden lässt. Das Nähe-Distanz-Modell findet: (1.) für die Durchführung von sprachlichen Ausführungen, (2.) für den persönlichen Sprachstil (= Schreibstil), (3.) für die Art und Weise der sprachlichen Ausführungen sowie (4.) für die eingesetzten sprachlichen Varietäten Anwendung (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 175). Bei den argumentativen Maturatextsorten Kommentar und Leserbrief handelt es sich um zwei journalistische Textsorten, die sich auch im schulischen Kontext grundsätzlich aus bildungssprachlicher Perspektive im konzeptionell schriftsprachlichen Bereich des Sprachkontinuums befinden. Dagegen ist die Textsorte *Meinungsrede*, die grundsätzlich wie eine Rede konzipiert sein kann bzw. ist, sehr variabel innerhalb des Sprachkontinuums zu verorten und kann je nach persönlichem Schreibstil und sprachlichen Ausführungen sowohl mündlich als auch schriftlich wirken. Anhand der folgenden Abbildung soll die Meinungsrede etwas näher spezifiziert werden:

<i>gesprochen</i>	<i><Kontinuum></i>	<i>geschrieben</i>
- Privatheit		- Öffentlichkeit
- Vertrautheit		- Fremdheit
- starke emotionale Beteiligung		- keine emotionale Beteiligung
- Situations- und Handlungseinbindung		- Situations- und Handlungs-entbindung
- Referenzbezug auf Sprecher- <i>origo</i>		- kein Referenzbezug auf Sprecher- <i>origo</i>
- physische Nähe		- physische Distanz
- maximale Kooperation bei der Produktion		- keinerlei Kooperation bei der Produktion
- hoher Grad der Dialogizität		- reine Monologizität
- maximale Spontaneität		- maximale Reflektiertheit
- freie Themenentwicklung		- Themenfixierung

Abb. 12: *gesprochenes vs. geschriebenes Kontinuum*
(Eugen 1994: 46; nach Koch/Oesterreicher 1990: 9).

Das Kontinuum zur Textsorte *Meinungsrede* variiert zwischen gesprochenen und geschriebenen Merkmalen, dennoch überwiegen die Merkmale der geschriebenen Kontinuumsseite. Während die ersten drei Gegenüberstellungspunkte sowohl das gesprochene als auch das geschriebene Kontinuum betreffen, gehören die restlichen sieben Merkmale zum geschriebenen Teil des Kontinuums. Die Texte schreiben die Schüler*innen für sich selbst und für ihre Lehrkraft. Somit greift das Merkmal der Privatheit. Die Schüler*innen kennen die Lehrkraft, bei der sie die Texte schreiben und deshalb liegt eine vertraute Kommunikationssituation vor. Der Grad der Vertrautheit der Partner*innen ist vor allem vom Ausmaß der **Kommunikationsreglementierungen** abhängig (vgl. Bader 1994: 45).

„So zentral jedoch die Schriftlichkeit-Mündlichkeit-Problematik für eine Beschäftigung mit Rhetorik ist, so unsystematisch und ungenau werden Probleme, die in diesen Bereich fallen, oft [...] abgehandelt. Dies liegt einmal in der Vielschichtigkeit der Sache selbst, hängt aber auch mit begrifflichen und/oder terminologischen Unklarheiten zusammen“ (Bader 1994: 44).

Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher soll dazu dienen, dass die Schriftlichkeit-Mündlichkeit-Problematik systematischer begriffen werden kann. Als problematisch erweisen sich im schulischen Kontext die Termini schriftlich konzeptionell und mündlich konzeptionell. Zwar haben viele Schüler*innen in der 12. Schulstufe (8. Klasse AHS) ein Wissen rund um standardsprachliche und umgangssprachliche Elemente im Bereich des Wortschatzes, vielen Schüler*innen fehlt jedoch ein Bewusstsein dafür, welche Redewendungen und Phrasen als konzeptionell schriftlich gelten und welche als konzeptionell mündlich.

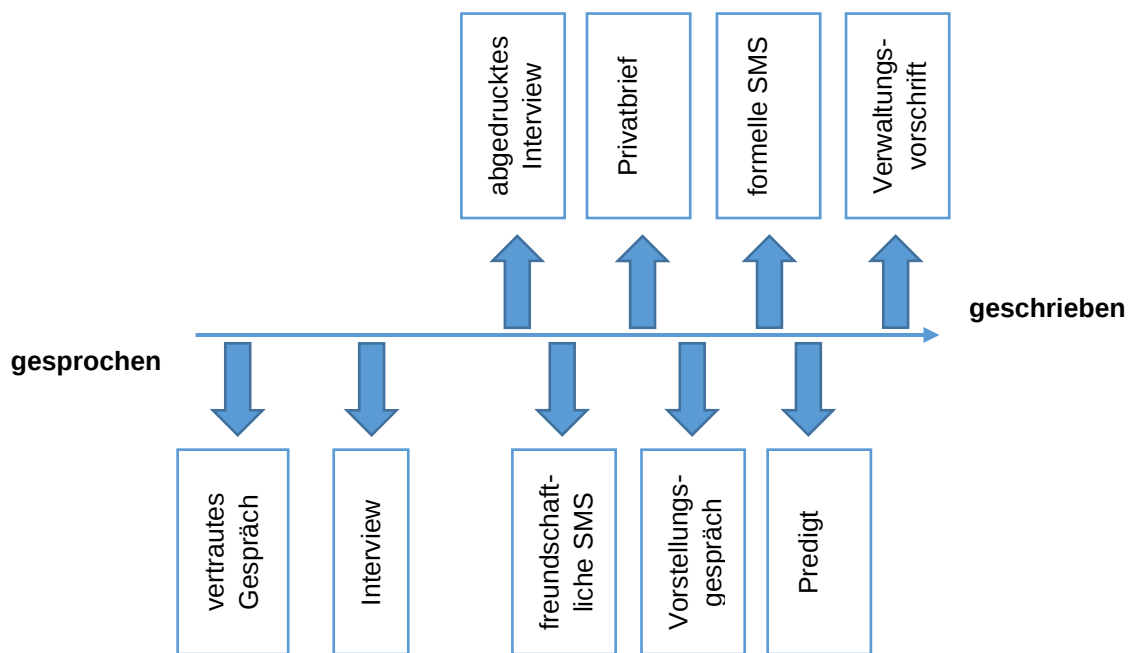


Abb. 13: konzeptionelles Kontinuum - modifiziert
(nach Koch/Oesterreicher 1985: 18).

Diese Abbildung gibt einen guten Einblick, was als konzeptionell schriftlich (= geschrieben) und was als konzeptionell mündlich (= gesprochen) einzustufen ist. Auffällig ist, dass Formen der persönlichen Vertrautheit, die sehr oft praktiziert werden und beinahe alltäglich sind, mündlich konzipiert sind, auch dann, wenn es sich um ein Schriftmedium wie die SMS handelt. Jene Sprachformen, die nicht alltäglich praktiziert werden wie z. B. formelle SMS und eine bestimmte Schriftnorm verlangen, sind oft konzeptionell schriftlich. Die Predigt lässt sich u. a. sehr gut mit der Textsorte *Meinungsrede* vergleichen. Zwar ist die Predigt in den meisten Fällen medial mündlich konzipiert, sie kann aber auch wie eine Rede medial schriftlich sein. Beim Niederschreiben einer Predigt ändert sich zwar das Medium und wandert aus dem Gedächtnis schriftlich aufs Papier, aber die Textsorte der Predigt hat dennoch schriftsprachliche Elemente. Die Meinungsrede ist in der Schule medial schriftlich konzipiert, kann trotz dessen aber umgangssprachlich konzipiert sein wie bei einer mündlich-gehaltenen Rede ohne Schriftmanuskript.

Laut des Textsortenkataloges der sRDP wird die Meinungsrede als „die Druckfassung einer Rede“ (Textsortenkatalog der sRDP 2020: 15) definiert und sorgt gerade wegen der oralen Sprachsituation in expliziter Weise für **Aufmerksamkeitsmanagement** (vgl. Textsortenkatalog der sRDP 2020: 15).

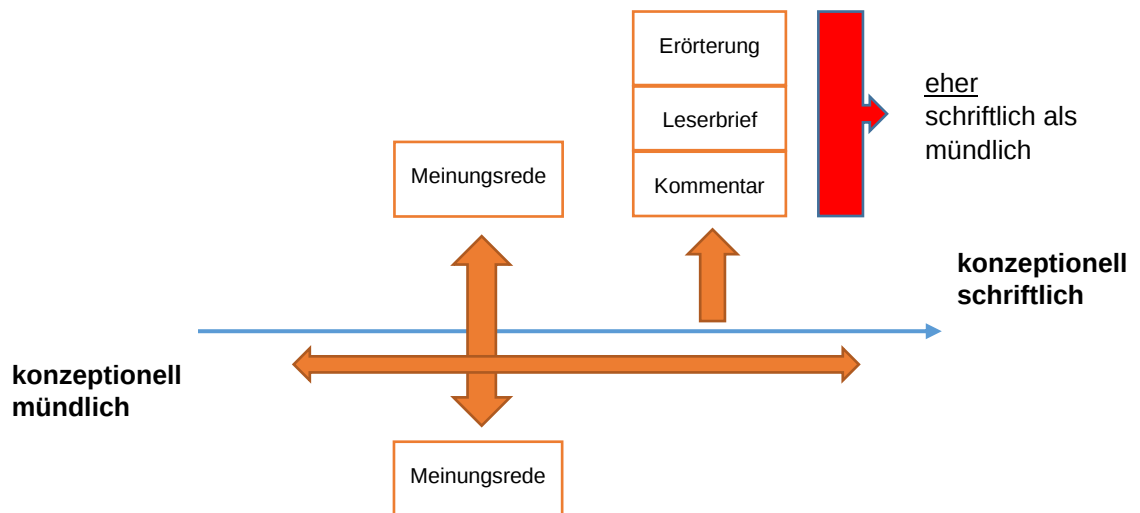


Abb. 14: Verortung der argumentativen Maturatextsorten - selbst entworfen

Aus pädagogischer Sicht spielen vier Eigenschaften für schriftliches und mündliches Sprachhandeln stets eine essenzielle Rolle, nämlich sinnhaftes, zielorientiertes, wertegeleitetes und planvolles Handeln (vgl. Blechschmidt 2015: 145). Während der Prüfungssituation der sRDP Deutsch sind zwei Texte zu zwei bestimmten Maturatextsorten innerhalb von 300 Minuten zu verfassen, bei der ein planvolles, schriftliches Handeln nur oberflächlich möglich. Eine explizite Auseinandersetzung mit möglichen Themengebieten ist für eine gute Textplanung i. d. R. unverzichtbar. Der Zeitmangel kann dazu beitragen oder gar dazu führen, dass die Formulierungen der Schüler*innen stark von der schriftsprachlichen Ausdrucksnorm abweichen und zu einer umgangssprachlichen Ausdrucksweise führen können. Das Schreiben findet im konzeptionellen Sinn *dialogisch* statt, da sich die Schüler*innen zu Beginn der Schreibaufgaben erst einmal ein kognitives Bild über Themen und Situation(en) verschaffen müssen, indem sie die Textbeilagen lesen und dann ihre Argumentationen anhand der sRDP-Aufgabe zu Papier bringen (vgl. Blechschmidt 2015: 146). Bei genauerer Auseinandersetzung mit den genannten Maturatextsorten fällt auf, dass die Meinungsrede, je nach schriftsprachlichen bzw. umgangssprachlichen Ausdruckselementen, keinen eindeutig fixen Platz im Nähe-Distanz-Modell einnimmt. Bei Erörterungen und Kommentaren dient der (wissenschaftliche) Essay als konzeptionelle Orientierungshilfe. Die Textsorten Kommentar und Leserbrief sind außerdem im journalistischen Berufsalltag präsent und sind bereits aus diesem Grund – insb. bei den überregionalen Qualitätszeitungen z. B. Presse oder Standard – schriftsprachlich gehalten.

5.4 Materialgestütztes Schreiben

Die Textbeilagen der Maturaangabe, die sich im Anhang befinden, zeigen, wie materialgestütztes Schreiben bei der kompetenzorientierten sRDP in Deutsch aussieht. Jede argumentative Maturatextsorte (Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief) der sRDP von 2016 im UF Deutsch hatte eine zweiseitige Textbeilage aus einer Zeitung beiliegen. Die einzelnen Aufgabenstellungen orientieren sich sehr stark an den Textbeilagen und daher ist von einer stark ineinandergreifenden Lese- und Schreibdidaktik die Rede (vgl. Fleike 2017: 92). Die Frage, die hier aufkommt, ist: Wie viel eigenständiges Weltwissen müssen die Schüler*innen tatsächlich in ihre Texte einbringen? Daraufhin folgt die sehr wichtige Frage, die sich die Didaktik stellt: „Wie kann Eigenes und Fremdes didaktisch ins Verhältnis gesetzt werden?“ (Fleike 2017: 93). Im Anschluss an das Kapitel ‚Daten- und Erkenntnisauswertung‘ wird dieser Aspekt mittels theoretischer Vermutungen berücksichtigt. Wird vom folgenden didaktisch-kompetenzorientierten Standpunkt: „Es wird nicht mehr nur wegen des Lesens geschrieben, sondern es wird nun auch wegen des Schreibens gelesen.“ (Fleike 2017: 92) ausgegangen, dann steht fest, dass das Lesen und Verstehen von Sachinformationen im Fokus des materialgestützten Schreibens stehen. Schüler*innen sollen die Aufgaben ‚lesen und schreiben‘ stärker miteinander in Beziehung setzen, damit die Schüler*innen auch adäquat auf die Schreib Anforderungen von Alltag und Beruf vorbereitet werden (vgl. Fleike 2017: 92). Bei dieser Art des argumentierenden Schreibens handelt es sich nicht (mehr) um argumentierendes Outputschreiben, sondern um ein kompetenzorientiertes Inputschreiben, bei dem der Kompetenzbegriff selbst im Fokus steht. Die Didaktik führt für das materialgestützte argumentierende Schreiben fünf Phasen bzw. Bausteine an. Zu diesen Bausteinen dieser Schreibhandlung zählen in chronologischer Abfolge: (1.) die Klärung der Schreibaufgabe, (2.) das Lesen, (3.) die Planung, (4.) das Formulieren und (5.) das Überarbeiten (vgl. Feilke 2017: 93-94). Hier muss die Klärung der Schreibaufgabe näher betrachtet werden, für die die folgenden drei Fragen wichtig sind: „[1.] Für wen schreibe ich? [2.] Was soll mit dem Schreiben erreicht werden? [3.] Welche Textform/Textsorte soll das Schreiben haben?“ (Feilke 2017: 93). Zwar sind diese drei Fragen für einen kompetenzorientierten Schreibunterricht wesentlich, aber bei der Maturaprüfung sollten diese Fragen automatisch beantwortet werden.

Der Automatismus, das Arbeiten mit Maturatextsorten sowie mit materialgestütztem Schreiben, wird ja für die sRDP über lange Zeit im Deutschunterricht einstudiert. Diese Fragen haben für die Schüler*innen folgende Antworten: (ad 1.) ich schreibe für mich selbst, aber da es sich um eine künstliche Prüfungssituation handelt, schreiben die Schüler*innen für ihre Deutschlehrkraft, die auch die Textproduktionen bewertet und die Anwendung der erbrachten Kompetenzen überprüft, (ad 2.) ich schreibe, um Sachverhalte und Informationen in meinem Text ausdrücken zu können (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020:1) und (ad 3.) die Textsorten sind bei der Prüfung bereits vorgegeben und können nach dem entsprechenden Themenpaket ausgewählt werden. Bei der Textform und der jeweiligen Maturatextsorte handelt es sich um bereits Gelerntes, das den Schüler*innen keine Schwierigkeiten mehr bereiten sollte.

5.5 Problemdimensionen des Schreibens

Die folgende Abbildung stellt das Schreiben zwar allgemein als einen komplexen Problemlöseprozess dar (vgl. Steinhoff 2014: 334), aber alle vier enthaltenen Problemdimensionen betreffen sehr stark das argumentative Schreiben.

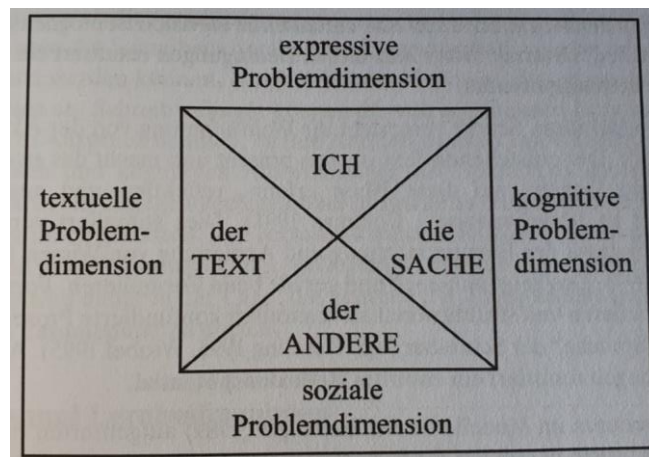


Abb. 15: Modell kommunikativer Handlungsprobleme
(Steinhoff 2014: 335; nach Feilke/Augst 1989).

Bei vielen Schreibaufgaben und Schreibsituationen haben Schüler*innen viel Zeit, um an ihrem Text im Sinne von *Text planen*, *Text formulieren* und *Text überarbeiten* zu arbeiten (vgl. Steinhoff 2014: 335), bei Schularbeiten bzw. der Deutschmatura sieht es aber völlig anders aus. Bei der Maturaarbeit handelt es sich nicht um ein situationsentbundenes Schreiben, sondern um ein situationsgebundenes Schreiben (vgl. Steinhoff 2014: 335), bei dem – salopp ausgedrückt – einfach aus Zeitmangel meist drauflosgeschrieben wird. Zeit zur Textplanung gibt es wenig. Ausgehend von dieser Perspektive, dass Maturatexte kaum geplant und nur geringfügig überarbeitet werden können, kann die **textuelle Problemdimension** auch für expressive, kognitive und/oder soziale Probleme ausschlaggebend sein. Die anderen drei Problemdimensionen unterliegen den konzeptionellen Forderungen, dass die Textproduktionen **explizit** und **angemessen** sind. Das heißt, dass Maturatexte bestimmten Erwartungen gerecht werden müssen (vgl. Steinhoff 2014: 336), die in der Verantwortung der Deutschlehrkräfte liegen. Wie die Literatur anführt, sind die Anforderungen von Explizitheit und Angemessenheit insb. für die Ausdrucks-, Darstellungs- und Appellfunktion (vgl. Steinhoff 2014: 336) wichtig, was in starkem Zusammenhang mit argumentierendem Schreiben steht.

Bei der **expressiven Problemdimension** ergibt sich die Schwierigkeit, dass sich die Schreiber*innen spezifisch ausdrücken müssen, somit den Erwartungen der Lehrkraft nachkommen müssen – wie bereits zuvor erwähnt wurde – und auch im Gegensatz zur Verbalisierung nicht auf Mimik und Gestik zurückgreifen können (vgl. Steinhoff 2014: 336). Auch die **soziale Problemdimension** hat mit Erwartungen zu tun, denn die Maturatexte werden vorwiegend von den Lehrkräften rezipiert und korrigiert, die bestimmte Erwartungen an ihre Schüler*innen haben (vgl. Steinhoff 2014: 336). Die **kognitive Problemdimension** betrifft in erster Linie die Schreibenden selbst. Dabei spielt die *textuelle Strukturierung*, die sich mittels des vorhandenen bzw. im Vorfeld der Reife- und Diplomprüfung erworbenen Weltwissens ergibt, einen Teil der Textproduktion, der vorausgesetzt werden kann bzw. eingefordert wird (vgl. Steinhoff 2014: 336). Bei den Fallbeispielen zu den einzelnen Schüler*innen-Textproduktionen, die in dieser Abschlussarbeit genauer betrachtet werden, wird überprüft, ob die Schüler*innen bei ihren Maturaarbeiten auf einen Fachwortschatz zurückgegriffen haben, der nicht aus den Textbeilagen stammt. Wie der Fachwortschatz erworben wurde, lässt sich hier nicht bestimmen.

5.6 Die Stilistik als Herausforderung

Jede Schriftsprache ist sozial bedingt (vgl. Havránek 1971: 21), d. h., dass auch jeder Schüler*innen-Text soziale Bestandteile aufweist, die als Elemente einer subjektiven Sichtweise definiert werden können. Ein wichtiger Grund, warum die persönliche Stilistik der Schüler*innen seitens der Lehrkräfte schwer handzuhaben ist, ist, dass die Norm der Schriftsprache bewahrt werden soll. Zudem ist einerseits auf die Dichotomie von „Genauigkeit und Vollkommenheit in der Ausdrucksweise“ (Havránek 1971: 26) zu achten und andererseits sind neue Begriffe der Textproduktion beizusteuern. Der Schlüsselbegriff, der die Stilistik grundsätzlich rahmt, lautet: „Angemessenheit“ (Havránek 1971: 26). Schreibende dürfen in ihre Texte ihre eigene Stilistik miteinbringen, müssen aber stets auf eine angemessene Ausdrucksweise achten. Die Bildungssprache kann auch als Sachsprache betrachtet werden, da „das Verhältnis der lexikalischen Einheiten zu dem auszudrückenden Inhalt durch Konventionen (Wort = Fachausdruck) bestimmt“ (Havránek 1971: 29) wird. Bei der persönlichen Stilistik geht es nicht nur darum, was Schreibende formulieren, sondern auch wie sich ein Text im Übrigen sprachstrukturell zusammensetzt (vgl. Havránek 1971: 33). Zur Thematik der Stilistik kommt hinzu, dass zwischen schriftsprachlichen Elementen und verschriftlichten Schreibformen unterschieden werden muss, die mündlich-dialektale (vgl. Hausenblas 1971: 38) bzw. mündlich-umgangssprachliche Elemente enthalten (die prinzipiell der konzeptionellen Mündlichkeit unterliegen). Der Stilistikbegriff referiert auf den individuellen Sprachstil und somit auf jede sprachliche Äußerung. Anzumerken ist, dass für den Stil zwei Bereiche wesentlich sind. Zu berücksichtigen ist somit sowohl der inhaltliche Stil als auch der Stil des Aufbaus der sprachlichen Äußerung (vgl. Hausenblas 1971: 40). Grundsätzlich handelt es sich im Bereich der Schriftsprache um „stilistische Mängel“ (Hausenblas 1971: 48), wenn auf die Umgangssprache zurückgegriffen wird. Ob und wie stark umgangssprachliche, dialektale bzw. idiomatische Elemente in den Maturaarbeiten vorkommen, wird im Analyseteil geklärt. Für die heutige Schreibdidaktik hängt die Stilfrage mit den thematisierenden Schwerpunkten: (1.) der konzeptionellen Mündlichkeit und Schriftlichkeit hinsichtlich des Mediums, (2.) der Vorstellung von Ausführlichkeit hinsichtlich des Gegenstandes, (3.) der Textsorte hinsichtlich des Kommunikationsmusters und (4.) der Ausdrücke an originellen bzw. expressiven Formulierungen hinsichtlich der Intention zusammen (vgl. Abraham 2017: 88).

5.7 Die Komplexität von schriftlicher Argumentation

Beim Argumentieren setzen sich Schreibende nicht bloß mit Argumentation auseinander, sondern mit weitaus mehr. Schriftliche Argumentation wird bereits wegen des materialgestützten Schreibens komplexer, da sich diese argumentative Art des Schreibens aus der informierenden, erklärenden und argumentativen Schreibhandlung zusammensetzt (vgl. Fleike 2017: 93). Bei der sRDP Deutsch geht es darum, dass die Schüler*innen jene *formal-strukturellen Merkmale von Argumentationen* anwenden, auf die sich der Deutschunterricht im Vorfeld der sRDP ausgerichtet hat (vgl. Winkler 2017: 76). Wichtig zu erwähnen ist, dass der Gliederungs-Dreischritt von These, Argument und Beispiel (vgl. Winkler 2017: 77) eine von drei Argumentationsdarlegungen ist und nur bei der Erörterung und beim Kommentar (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12-13) Anwendung finden kann. Neben diesem Argumentationsdreischnitt gibt es betreffend die Erörterung und des Kommentars noch zwei andere Darlegungen der Argumentation im Hauptteil. Zweitens kann die Argumentation mittels einer offenen Struktur von (einer) Fragestellung(en), einer Abwägung und einer Antwort dargelegt werden (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12-13). Wenn nach dem *Problem-Lösung-Schema* „mit Bezug auf das eingangs benannte Problem“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 12-13) gearbeitet wird, bei dem die Argumentation mittels der drei Kategorien: *Problemnennung*, *Problembearbeitung* und *Problemlösung* zu belegen ist (vgl. Winkler 2003: 62), handelt es sich um die letzte der drei Gliederungs- und Strukturvarianten der Erörterung und des Kommentars. Bei Darlegungen der Argumentation handelt es sich um Strukturen im Rahmen der Maturatextsortenkompetenz, die einstudiert werden können und dann kaum eine Komplexität darstellen. Die Komplexität von schriftlicher Argumentation liegt vordergründig bei den Bausteinen materialgestützten Schreibens, beim Thema, zu dem logisch und schlagkräftig argumentiert werden soll sowie bei der persönlich argumentativen Ausdrucksform. Grundsätzlich sind die Funktionen des Argumentierens sehr umfassend, da auch zwischen heuristischem und persuasivem Argumentieren unterschieden werden muss (vgl. Winkler 2003: 34), was in der Schule kaum gemacht wird. Beim heuristischen Argumentieren soll die „res dubia“ (Winkler 2003: 35) argumentierend gelöst werden, was vor allem mittels Pro- und Kontra-Argumenten erfolgt (vgl. Winkler 2003: 35).

Laut der Bewertungskriterien der sRDP spielen – wie bereits kurz zuvor erwähnt – Pro und Kontra-Argumente bloß bei der Erörterung und dem Kommentar eine Rolle. Die Argumentation bei Leserbriefen im Hauptteil gestaltet sich auf jene Weise, dass die Schüler*innen ihre persönliche Sichtweise „in Form von Zustimmung, Ablehnung, Ergänzung, Widerspruch etc. mittels schlüssiger Gedankenführung“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14) behandeln. Bei der Meinungsrede gibt es vier Darlegungsweisen der Argumentation. Die Abhandlung der Argumentation kann bei der Meinungsrede im Hauptteil durch: (1.) „lineare Abfolge mit Steigerung“, (2.) „These/Antithese/Synthese“, (3.) „Frage-Abwägung von Argumenten/Alternativen-Antwort“ oder (4.) „Problemstellung-Lösungsversuch“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 15) erfolgen. Somit ist klar, dass die Erörterung, der Kommentar und auch die Meinungsrede sehr variabel bei ihren Argumentationsstrukturen sein können. Aus didaktischer und methodischer Sicht ist darauf Rücksicht zu nehmen, inwieweit sich die drei Dimensionen *Wissen*, *Können* und *Motivation* auf die argumentative Kompetenz auswirken (vgl. Hannken-Illjes 2004: 52). Die Ausgangshaltung beim heuristischen Argumentieren ist offen und die zweifelhafte Angelegenheit soll ergänzt werden, dagegen ist beim persuasiven Argumentieren seitens der Schreibenden eine bestimmte Position hinsichtlich der *res dubia* einzunehmen (vgl. Winkler 2003: 43). Mit Blick auf den Textsortenzirkel von Lehmann (1981) auf Seite 23 fällt auf, dass hinsichtlich der thematisierten argumentativen Maturatextsorten die Erörterung und der Kommentar als Textsorten zu verstehen sind, bei denen heuristisches Argumentieren gefragt ist (vgl. Winkler 2003: 213). Dagegen kann persuasives Argumentieren bei allen Textsorten vorkommen, bei denen Aufgabenstellungen zu bearbeiten sind und bei denen Überzeugungsarbeit – die Zielgruppe und die Textrezipient*innen, die als Adressat*innen der Schüler*innen-Texte gelten – zu leisten ist.

5.8 Rollenbewusstsein schaffen

Argumentierendes Schreiben setzt ein ganz bestimmtes Rollenbewusstsein voraus, um eine angemessene Textproduktion schaffen zu können. Argumentieren findet immer in einem sozialen Kontext statt, da auch Argumentieren gelernt sein will (vgl. Stammermann 2014: 13). Kompetenzen an sich wie auch spezifisch die Schreibkompetenz entwickeln sich mal stärker mal weniger stark aufgrund der Eigenständigkeit der Schüler*innen (vgl. Stammermann 2014: 13). Die Lernkultur der Argumentation gilt es zu professionalisieren, um auch im künftigen Beruf Verantwortung übernehmen und grundsätzlich als Individuum bestehen zu können (vgl. Stammermann 2014: 13). Damit Argumentation bestmöglich vonstattengeht, müssen sowohl Schüler*innen als auch Lehrer*innen bzgl. der Lernkultur – betreffend die Aufgabenstellungen der sRDP – Eigenverantwortung übernehmen.

„Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, nicht unabhängig, sondern abhängig von den Inhalten, den Lesern und ihrer eigenen Einstellung zu argumentieren, ihre Texte zu strukturieren und zu formulieren. Ihre Aufsätze sollten eine persönliche Note aufweisen und auf den Leser in einer persönlichen Weise eingehen“ (Winkler 2003: 221; nach Baurmann/Ludwig 1990: 23).

Trotz der Aufgabenstellungen, die seitens der Schüler*innen zu beantworten sind, stehen Schüler*innen in der Pflicht, dass sie sich zum behandelnden Kontext persönlich äußern. Damit die Aufgabenstellungen angemessen gelöst werden können, benötigen die Schüler*innen ein Faktenwissen (vgl. Kuhn 2006: 152). Es ist davon auszugehen, dass maturarelevante Themen im Vorfeld der sRDP nur eingeschränkt behandelt und erarbeitet werden, weil viele Themen zu umfangreich und zu komplex sind sowie viel Zeit bei einer Thematisierung in Anspruch nehmen. Ein Basiswissen ist aus jenem Grund so essenziell, damit die Schüler*innen die Aufgabenstellungen, die die Ausgangsgrundlage der sRDP verkörpern, angemessen beantworten können (vgl. Kuhn 2006: 152). Die Erarbeitung des Weltwissens liegt nicht nur in der Eigenständigkeit aller Schüler*innen, sondern ist auch in einem bestimmten Maß die Aufgabe der Schule (vgl. Kuhn 2006: 152). Das obige Zitat verdeutlicht, dass argumentierendes Schreiben sehr stark adressatenbezogen ist und dass die Schüler*innen ihre Zielgruppe – die impliziten Leser*innen – in ihren Texten berücksichtigen und ansprechen.

6. Kriterien guter Argumentation

Die folgenden beiden Gliederungspunkte 6.1 und 6.2 geben einen Einblick, wie gute Argumentation aussieht. Der Fokus liegt auf dem Schulkontext. Um gute Argumentation im weiteren Sinne zu behandeln, werden Kriterien guter Argumentation im Folgenden aus linguistischer und didaktischer Perspektive betrachtet.

6.1 Was ist gute Argumentation aus linguistischer Perspektive?

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht liegt eine gute Argumentation dann vor, wenn Argumente auf Satz- und Textebene **sinnstiftend, inhaltlich zusammenhängend, aussagekräftig** und/oder auch **überzeugend** sind. Die Textstruktur verläuft dabei in gewisser Weise nach dem Thema-Rhema-Modell. Textproduktionen müssen laut des Prager Strukturalismus eine funktionale Satzperspektive einnehmen, bei der sich die einzelne (Satz-) **Semantik** im Mittelpunkt befindet (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 41) und mithilfe des Thema-Rhema-Konzeptes nehmen die Mitteilungswerte zu (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 41). Eine gute Argumentation verfügt über eine klare Textstruktur im Sinne einer „**Sequenz von Themen** [bzw. stichhaltigen Argumenten]“ (Gansel/Jürgens 2009: 42). Ein argumentativer Text ist hinsichtlich seiner thematischen Textstruktur und seinen inhaltlichen Bestandteilen **in sich vernetzt** und zeigt eine bestimmte **Hierarchie bei der Textstruktur** (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 42). Aus sprachwissenschaftlicher Perspektive ist der Isotopieansatz nicht unwesentlich. Wie auch schon auf der Syntaxebene soll auch auf der Textebene die Struktur mittels Indikatoren überschaubar sein. Für einen semantischen Textzusammenhang sorgen in erster Linie **lexikalische Indikatoren** (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 40). In Anlehnung an den **Isotopieansatz** soll ein Text über *Isotopieketten* bzw. ein *Isotopienetz* verfügen, die die Sinnstiftung des Textes gewährleisten und mittragen (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 40). Ein wichtiges Kriterium guter Argumentation ist eine **kohärente Themenentfaltung** (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 43), bei der wiederum auf das Thema-Rhema-Konzept zurückgegriffen wird. Das Thema, die Inhalte sowie die Argumente eines argumentativen Textes müssen **progressiv** fortgeführt und argumentativ ausgeführt werden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 43).

Auch Vertextungstypen, die für semantische Kohärenz und thematische Progression sorgen, sind für argumentative Texte wichtig (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 46). Der relevanteste Vertextungstyp für schriftliche Argumentationen ist die **Spezifizierung** mittels Beispiele bzw. persönlicher Erfahrungen. Ein Schüler*innen-Text, der als Ganzes ins sich abgerundet ist, weist eine kompakte Makrostruktur auf. Die **hierarchische Makrostruktur** ergibt sich aufgrund von Propositionen bei der Textoberfläche (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 47) sowie aus den einzelnen Mikrostrukturen eines Textes (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 48). Die Mikrostruktur bei argumentativen Textsorten gliedert sich – wie bei anderen Textsorten im Übrigen auch – in eine Einleitung, in einen Hauptteil und in einen Schluss (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13-15). Argumente und/oder Pro- und Kontrathesen stellen bei argumentativen Texten **spezifische Mikrostrukturen** dar. Die Grund- und Hauptgedanken sowie die **logisch-semantischen Schlussfolgerungen** sind für ein alltagssprachliches Verständnis ausschlaggebend (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 48), nur ist im schulischen Kontext nicht die Rede eines alltagssprachlichen Verständnisses, sondern eines **bildungssprachlichen**. Ein weiteres Kriterium guter Argumentation ist die jeweilige **textuelle Grundfunktion** von argumentativen Textsorten. Die wichtigste Grundfunktion von argumentativen Texten bzw. Textsorten ist die **Appellfunktion**, bei der die Schreibenden die Text-Rezipient*innen in Bezug auf deren Meinung und/oder einer konkreten Auffassung einer Sache/eines Themas/eines Problems beeinflussen sollen (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 49). Der Appell gilt auch als eine besondere Form des Argumentierens, bei der ein Thema nicht komplett ausgeführt werden kann, da sich der Appell grundsätzlich nur an eine bestimmte Zielgruppe richtet (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 6). Argumentative Textsorten sind nicht nur im didaktischen Sinne adressatenorientiert (vgl. Textsortenkatalog zur sRDP 2020), sondern auch aus wirtschaftlicher oder sprachwissenschaftlicher Sicht. Das argumentative Vertextungsmuster ist in vielerlei Hinsicht von Bedeutung, sowohl bei mündlichen als auch schriftlichen Kommunikationsformen. Argumentative Vertextungsmuster sind dann von Relevanz, wenn Behauptungen – dazu zählen Thesen, Motive und Interessen – kausal gerechtfertigt werden (vgl. Gansel/Jürgens 2009: 158).

Die Argumentation von Schüler*innen muss nicht immer einer logischen Beweisführung unterliegen, sondern handelt es sich in der Schule oft auch „um das pragmatische Einsichtigmachen von Wahrscheinlichkeiten“ (Gansel/Jürgens 2009: 158). In puncto Argumentation muss die verantwortliche Deutschlehrkraft für eine positive Beurteilung der Schüler*innen-Arbeiten überzeugt werden.

6.2 Was ist gute Argumentation aus didaktischer Perspektive?

Auf schulischer Ebene bzw. im didaktischen Arbeitsbereich wird weniger zwischen guten und schlechten Argumenten differenziert, wie es im Alltag üblicherweise der Fall ist, sondern es wird von guter Argumentation gesprochen, wenn gute Argumente u. a. auch **deduktiv gültig** sind (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 143). Wird ‚Was ist ein gutes Argument?‘ unter dem Aspekt des Deduktivismus behandelt, sind folgende zwei Fragen zu berücksichtigen. Erstens: Wie sieht es mit Bewertungsstandards für Argumente aus? Zweitens: Welches Verhältnis nimmt der Deduktivismus zu einer Spezialfrage der Wissenschaftstheorie ein? (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 149). Die Frage nach Bewertungsstandards für Argumente spielt für den schulischen Bereich eine sehr wichtige Rolle und deswegen wird in dieser Abschlussarbeit darauf eingegangen. Die Bedingung der deduktiven Gültigkeit ist jedoch sehr weit gefasst (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 143) und ist nur eine Definitionsmöglichkeit eines guten Argumentes. Sinnvoller ist es, wenn zudem auch von starken Argumenten ausgegangen wird (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 144), dennoch ist die Definition, dass lückenlos-dargebrachte Argumente als starke Argumente betrachtet werden, wenn diese auch **semantisch einwandfrei** sind (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 144), nur bedingt gültig. Diese Bedingtheit liegt daran, dass starke Argumente generell an gute Argumente gebunden sind, d. h., dass jener Teil der guten Argumente, die auch deduktiv gültig sind, ausschließlich dann Gültigkeit haben, wenn diese Argumente auch **erwiesene Voraussetzungen** haben (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 144). Unter dieser Perspektive sind Argumente keine starken (Begründungs-)Belege, sondern Entgegnungen, die im Sinne des ‚Petitio-Principii-Musters‘ bedeutsam sind. Das Petitio-Principii-Muster ist aus der Perspektive der Sprachwissenschaft – aber auch für die Didaktik – wesentlich, da bei Argumentationen (= Schüler*innen-Texte) unerwiesene Prämissen und argumentative Beweislagen erst einmal seitens der Schüler*innen angeführt und mit Argumentation (u. a. Pro-Kontrathesen) und persönlichen Erfahrungsbeispielen belegt werden müssen.

Die Schreibthemen, die Inhalte hinsichtlich Textbeilagen und Argumentation selbst, verlaufen nach dem Thema-Rhema-Prinzip. Schüler*innen verfolgen prinzipiell in ihrer Argumentation jenes Schreibmuster, bei dem sie von bekannten Inhalten (= Thema) zu unbekannten Inhalten (= Rhema) überleiten. Wenn es sich sowohl um deduktive als auch um gute Argumentationsbelege handelt, haben auch **Zusatzbedingungen**, die mehr sind als nur deduktiv gültig (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 144), eine Bedeutung für eine aussagekräftige Argumentation. Folgende drei Zusatzbedingungen, die von Christoph Lumer stammen, können für die Argumentation von Schüler*innen relevant sein:

1. „Die Konklusion von **a** ist für die Adressatin/den Adressaten von **a** neu.
2. Die Prämissen von **a** sind wahr.
3. Der Adressat/Die Adressatin von **a** verfügt über die Erkenntnis, dass die Prämissen von **a** wahr sind“ (Gmeiner-Jahn 2006: 144).

Wie diese drei Aufzählungspunkte verdeutlichen, kommt Zusatzbedingungen für gute Argumentationsführung eine sehr wesentliche Funktion zu, dennoch müssen deduktiv-gültige Belege unter Berücksichtigung von Zusatzbedingungen nicht auch automatischer Weise gute-deduktive Argumente sein (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 145). Anzumerken bleiben zweierlei Dinge: (1.) als (inkonsistente) Voraussetzung von formulierten Argumenten gilt, ob diese auch **nach Vorgabe erfüllt** werden (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 147) und (2.) bedarf es bei guter Argumentation auch an (passenden-aussagekräftigen) **Beispiel-Begründungen** (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 147), die zum Aufgabenfeld von argumentativen Textsorten dazugehören und vorausgesetzt werden. Georg Dorn spricht dann von guter Argumentation bzw. von starken Argumenten, wenn:

1. „der Glaubensgrad von **r** hinsichtlich der Wahrheit der Prämisse(n) von **a**
2. der Glaubensgrad von **r**, dass die Konklusion von **a** wahr ist, gegeben dass die Prämisse(n) von **a** allesamt wahr sind, und
3. der Glaubensgrad von **r**, dass die Konklusion von **a** wahr ist, gegeben dass die Prämisse(n) von **a** nicht allesamt wahr sind“ (Gmeiner-Jahn 2006: 145; nach Dorn 2004: 87).

Damit es sich auch um starke Argumente handelt, müssen die obigen Bedingungen der **subjektiven Glaubensgrade** erfüllt sein (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 146). Bei der Abkürzung ‚a‘ ist wieder ein beliebiges Argument zu verstehen und bei ‚r‘ eine Person, die die Argumente als deduktiv gültig bewerten muss (vgl. Gmeiner-Jahn 2006: 146).

Im schulischen Kontext handelt es sich bei ‚r‘ um die bewertende Person, die Deutschlehrkraft. Im Sinne des Maturabeurteilungsrasters der sRDP hängt gute Argumentation bei allen Maturatextsorten von den Kompetenzbereichen: (1.) Inhalt, (2.) Textstruktur, (3.) Stil und Ausdruck und (4.) der normativen Sprachrichtigkeit ab. Im Zentrum steht vorwiegend jedoch der Kompetenzbereich von Stil und Ausdruck.

7. Beschreibung der Fallbeispiele

Bevor die Maturaarbeiten zu den Textsorten Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief genauer untersucht werden, gibt es zunächst noch eine Beschreibung der Aufgaben, die im Rahmen der sRDP 2016 auf der Prüfungsagenda im UF Deutsch standen.

7.1 Beschreibung und Kritik der Maturaangabe

Auf die Prüfungsangabe (= Matura-Themenpaket) wird hier näher eingegangen. Vollständigkeitshalber befindet sich die Maturaangabe auch im Anhang dieser Abschlussarbeit. Für die genauere Untersuchung der argumentativen Textsorten werden Maturaarbeiten herangezogen, die im UF Deutsch im Rahmen der standardisierten kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung am 9. Mai 2016 stattgefunden haben. Die Zusammenstellung der sRDP im UF Deutsch erfolgte unter der Aufsicht des Bundesministeriums für Bildung und Frauen. Weitere Einzelheiten können der Maturaangabe entnommen werden. Die Beurteilungskriterien der sRDP in Deutsch setzen sich aus den vier Komponenten: (1.) Inhalt, (2.) Textstruktur, (3.) Stil und Ausdruck sowie (4.) der normativen Sprachrichtigkeit zusammen (vgl. sRDP 2016: 2). Bei der sRDP konnten die Schüler*innen zwischen drei Themenpakten wählen. Jedes Themenpaket beinhaltet zwei Textsorten. Beim Themenpaket eins stand das Thema ‚Stadtleben‘ im Fokus und beinhaltete die Textsorten *Textinterpretation* und *Zusammenfassung*. Das zweite Themenpaket hieß ‚Tourismus und Reisen‘ und bestand aus den Textsorten *Textanalyse* und *Kommentar*. Das dritte Themenpaket zum Thema ‚Bewusst leben‘ inkludierte zwei argumentative Maturatextsorten, nämlich die *Meinungsrede* und den *Leserbrief* (vgl. sRDP 2016: 2). Die einzelnen Aufgaben zu den Textsorten folgen einem einheitlichen Konzept.

Dabei gibt es eine Situationsbeschreibung, aus welchem Grund die Textsorte geschrieben werden soll, eine Angabe, woher die Textbeilage genommen wurde sowie die Aufgabenstellung mit je einem Operator zu den drei kompetenzorientierten Anforderungsniveaus (vgl. sRDP 2016). Kritik kann daran geäußert werden, dass die Schüler*innen wenig Freiheiten beim Argumentieren haben. Die ersten und zweiten Aufgabenstellungen der jeweiligen Textsorten sind sehr stark an die dazugehörigen Textbeilagen gebunden. In erster Linie steht das Verstehen der Textbeilagen und das Schreiben allgemein im pädagogischen Fokus der sRDP, aber nicht das zentrale Argumentieren an sich. Das materialgestützte Schreiben führt dazu, dass das eigene Weltwissen in den Hintergrund rückt.

7.1.1 Kommentar: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage

Die Schüler*innen mussten zum Thema ‚Tourismus und Reisen‘ hinsichtlich Dark Tourism einen Kommentar verfassen. In Bezug auf die Textproduktion hatten sich die Schüler*innen an jener Situation: „Die Redaktion des ‚Südwind-Magazins‘ lädt Schüler/innen dazu ein, Beiträge für eine Ausgabe mit dem Themenschwerpunkt ‚Tourismus‘ einzusenden. Eine Jury wählt die besten Texte für die Veröffentlichung aus. Sie verfassen einen Kommentar zum Thema ‚Dark Tourism‘.“ (sRDP 2016: 13) zu orientieren. Anhand der Operatoren *beschreiben*, *bewerten* und *Stellung nehmen* hatten die Maturant*innen eine konkrete Anleitung, um die Aufgabenstellungen des Kommentars zu erfüllen. Bei der ersten Aufgabe mussten die Schüler*innen den Dark Tourism anhand der Textbeilage als Phänomen beschreiben. Die zweite Anweisung, bei der zu argumentieren war, warum Reisende ‚Dark Tourism‘ praktizieren, ist graduell an die Textbeilage ausgerichtet. Erst bei der dritten und letzten Aufgabenstellung hatten die Maturant*innen die Möglichkeit, frei und selbständig zu argumentieren, ohne auf die Textbeilage angewiesen zu sein. Die dritte Aufgabenstellung ‚Nehmen Sie zu Dark-Tourism-Reisen Stellung.‘ ist eine Aufgabe, die sehr offen und allgemein gehalten ist. Dies ermöglichte den Schüler*innen, das zu schreiben, was ihnen während des Schreibens in den Sinn kam. Der beigelegte Text verweist darauf, dass sich die Art des Reisens allmählich ändert. Während viele Menschen einen Urlaubsort wählen und bevorzugen, der als Paradis und Idylle zu beschreiben ist und nicht immer mit der Realität und mit Authentizität zu tun hat, machen andere reisende

Menschen lieber an jenen Orten Urlaub, wo sie mit der Realität konfrontiert werden und wo andere Menschen mit den Gegebenheiten des wahren Lebens zu kämpfen haben. Die Textbeilage spricht an, dass die Globalisierung ein wichtiges – vermutlich das wichtigste – Phänomen des Dark Tourismus ist (vgl. sRDP 2016: 14-15; nach Holzmann, Nora: Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit. In: Südwind-Magazin (2013), online).

7.1.2 Meinungsrede: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage

Bei der Textsorte der Meinungsrede hatten sich die Schüler*innen mit der Gesundheitspolitik zu beschäftigen und mussten sich für das Erstellen der Meinungsrede in die folgende Ausgangssituation hineinversetzen: „An Ihrer Schule findet eine Veranstaltung zum Thema ‚Gesundheitspolitik‘ statt. Sie leiten die Veranstaltung mit einer Rede zum Thema ‚Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?‘ ein. Ihr Publikum sind Politiker/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen. Als Grundlage für Ihre Meinungsrede wählen Sie den Zeitungsartikel ‚Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder‘“ (sRDP 2016: 16). Die Schüler*innen wurden beim Verfassen ihrer Meinungsrede mit den folgenden Operatoren: *erschließen*, *auseinandersetzen* und *vorschlagen* konfrontiert. Als erstes hatten die Schüler*innen die Aufgabe, dass sie sich mit den verschiedenen Zugängen hinsichtlich der Gesundheitsrisiken befassen mussten, indem sie diese Zugänge aus dem Zeitungsartikel erschließen. Im zweiten Schritt hatten sich die Schüler*innen konkret mit dem paternalistischen und dem emanzipatorischen Zugang persönlich auseinanderzusetzen, die in der Textbeilage angesprochen werden. Bei der dritten und letzten Aufgabe wurden die Schüler*innen mit den kompetenzorientierten Anforderungsbereichen Reflexion und Problemlösung konfrontiert. Die Schüler*innen handelten hier problemlösungsorientiert, indem sie Maßnahmen formulierten, die gesellschaftspolitisch die Gesundheitsvorsorge bzw. die Gesundheitspolitik und die Suchtprävention verbessern können. Die Schule wurde als mögliche Institution angeführt, damit sich die Schüler*innen explizit mit ihrem eigenen Umfeld beschäftigen (vgl. sRDP 2016: 16). Mit der Textbeilage ‚Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder‘ wird auf die Thematik der Suchtprävention eingegangen, bei der mittels paternalistischen Zugangs allen voran die Jugend in ihrem Genuss und ihrer Sucht eingeschränkt und bevormundet wird.

Im Text werden nicht nur jene erwähnten Aspekte behandelt, sondern auch die Grundidee der Demokratie, dass Menschen hinsichtlich ihrer Gesundheit selbst Entscheidungen treffen können und dürfen (vgl. sRDP 2016: 17-18; nach Tauss, Martin: Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder. In: Die Furche (2014), online).

7.1.3 Leserbrief: Vorstellung der Aufgabenstellung und der Textbeilage

Beim Leserbrief mussten sich die Schüler*innen Gedanken zu ‚alternativen Lebensmodellen‘ machen und starteten mit der Situationsbeschreibung: „Sie haben in der Wochenzeitung ‚Die Furche‘ die Reportage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ gelesen und reagieren darauf mit einem Leserbrief“ (sRDP 2016: 19). Der Leserbrief musste anhand der drei Operatoren: *benennen*, *diskutieren* und *Stellung nehmen* konzipiert werden und dabei stand für die Bearbeitung dieser Kompetenzstufen das Selbstversorgungskonzept im Mittelpunkt. Die Textbeilage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ (vgl. sRDP 2016: 20-21; nach Einöder, Sylvia: Keine Dogmatiker, sondern Idealisten. In: Die Furche (2013), online) ist zwei Seiten lang und thematisiert die Selbstversorgung an einem konkreten Beispiel, anhand des jungen Paares Lisa und Michael. Die Textbeilage greift auch das Thema der Nachhaltigkeit auf, indem es auf ein Netzwerk von Selbstversorgern ankommt und nicht darauf, dass jeder Mensch seinen eigenen Traktor besitzt (vgl. sRDP 2016: 20). Der Titel des Zeitungartikels ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ macht bereits klar, dass beim Selbstversorgungskonzept nicht Menschen gefragt und gefordert sind, die eigensinnig und unbelehrbar handeln, sondern im Sinne eines Selbstversorgernetzwerkes, bei dem die Menschen utopische Umweltideale verfolgen.

8. Anleitung der Analyse

Im Anschluss an diese Anleitung werden 21 Argumentationsbeiträge dargestellt und im Sinne des Toulminischen Argumentationsschemas thematisiert. Die Argumentationsbeiträge werden in Bezug – wie die Abbildung 17 auf Seite 67 demonstriert – auf Argumentationsgrund, Behauptung/Schlussfolgerung/Konklusion, Schlussregel, Stützung der Schlussregel und Ausnahmebedingung bzgl. Behauptung/Schlussfolgerung/Konklusion behandelt.

Es wird darauf eingegangen, wie komplex die Argumentation der Schüler*innen auf AHS-Maturaniveau ist und/oder wie zuverlässig und genau Maturant*innen mit der Unterstützung von Textbeilagen argumentierend schreiben. Angemerkt sei auch, dass Leerstellen ein Teil der Analyse sind und ergänzend besetzt werden. Die Analyse erfolgt nach den Gütekriterien (vgl. Mayring 2010: 51) Objektivität und Zuverlässigkeit. Das Gütekriterium der Validität kommt im Auswertungskapitel zum Tragen. Im Analysekapitel neun findet ein Vergleich zwischen den Maturatexten zu den Textsorten *Kommentar*, *Meinungsrede* und *Leserbrief* statt und zudem werden die Maturatexte betreffend jene Inhalte begutachtet, die bereits theoretisch im Vorfeld dieses Kapitels aufgegriffen wurden. Dazu zählen die textsortenspezifische Gestaltung, Objektivität vs. Subjektivität, Stilistik der Schüler*innen, materialgestütztes Schreiben und die Textsorten Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief, Problemdimensionen des Schreibens bezogen auf die drei Maturatextsorten sowie Rollenbewusstsein bei den Textsorten.

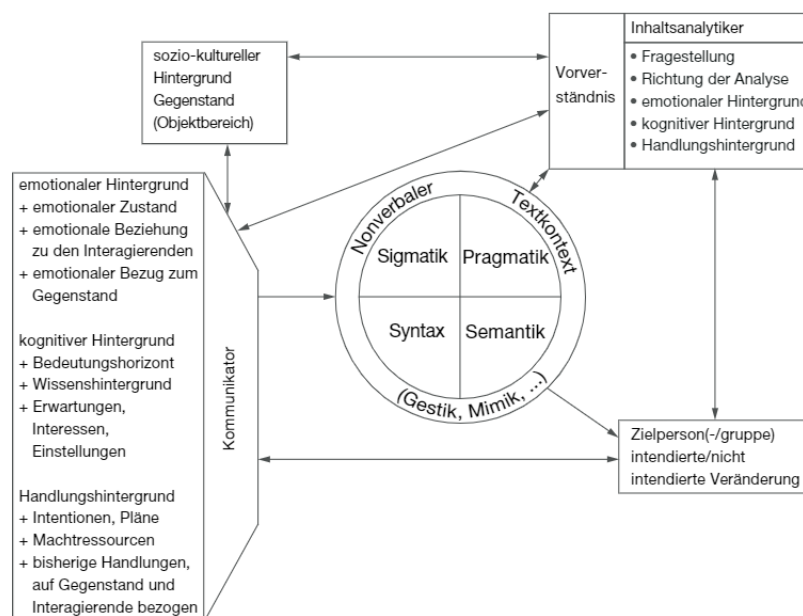


Abb. 16: *Inhaltsanalytisches Kommunikationsmodell*
(Mayring 2010: 57).

Anhand der Abbildung 16 wird deutlich, welche Aspekte für eine (inhaltliche) Analyse im non-verbalen Textkontext bedeutsam sind bzw. sein können. Für ein klares Verständnis der einzelnen Argumentationsbeiträge spielt die Fragestellung eine nicht unwichtige Rolle, um sinnbildlich nachvollziehen zu können, welchen inhaltlichen Aspekt bzw. Kontext der jeweilige Argumentationsbeitrag thematisiert.

Während manche Schüler*innen mittels einer (rhetorischen) Frage ihre Argumentation in ihren Texten einordnen, sind andere Argumentationsbeiträge vollständigshalber – in Anlehnung an die Aufgabenstellung der sRDP – mit einer Frage ergänzt worden. Diese zeigen, worum es bei den einzelnen Argumenten geht. Die Analyse zur Argumentation der Schüler*innen-Texte erfolgt im Anschluss mithilfe des Argumentationsschemas nach Toulmin. In erster Linie wird hier die Argumentation der Schüler*innen nach argumentativer Mikrostruktur untersucht. Zur Analyse dient das folgende Abbildungsmuster:

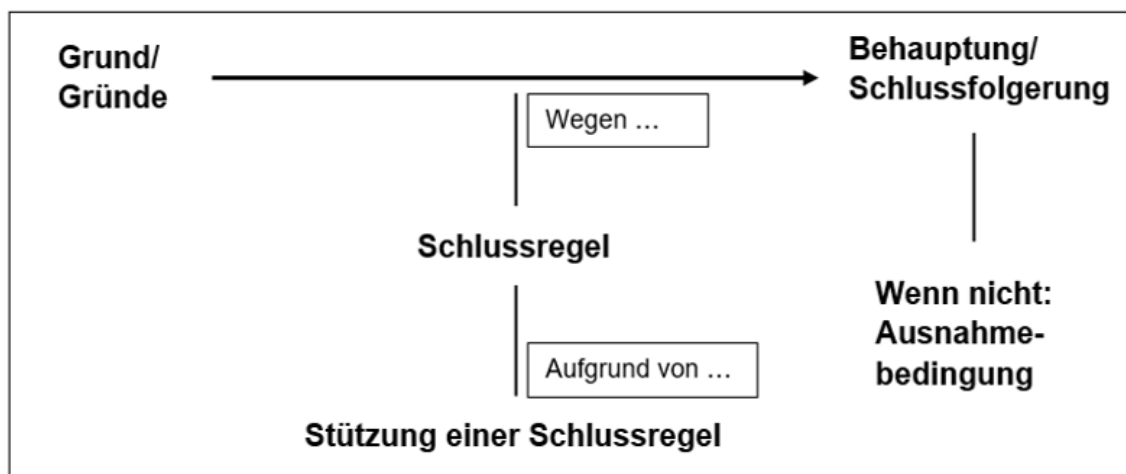


Abb. 17: Schema argumentativer Mikrostruktur bzw. Argumentationsmodell von Toulmin - modifiziert

(vgl. Winkler 2003: 65; nach Toulmin 1996).

Die Abbildungen der Schüler*innen-Argumentationsbeiträge mittels des Toulminischen Schemas stellen keine formalen Schemata dar, da die Schüler*innen ihren eigenen Regeln bzw. jenen Regeln der Lehrkraft folgen und sich echte Argumentation im Allgemeinen nicht schematisch analysieren und umsetzen lässt (vgl. Winkler 2003: 68). Argumentationsschritte können wegen ihrer Vagheit und/oder Mehrdeutigkeit auf verschiedene Art und Weise rekonstruiert werden, was sich als problematisch erweisen kann (vgl. Winkler 2003: 69). Die Argumentationssituation der Schüler*innen entspricht nicht dem Modell von Toulmin. Da die sRDP-Situation sich auf die Argumentation auswirkt, ist es ratsamer von gültiger bzw. nicht gültiger Argumentation, statt von rationaler bzw. nicht rationaler zu sprechen (vgl. Winkler 2003: 68). Generell ist zu prüfen, ob die Argumentation der Schüler*innen relevant ist. Bei einer Textanalyse ist in Bezug auf die Struktur argumentativer Texte zwischen einer Superstruktur, einer Makrostruktur und einer Mikrostruktur zu unterscheiden (vgl. Winkler 2003: 58).

Das Modell von Toulmin untersucht argumentative Texte hinsichtlich ihrer Mikrostruktur (vgl. Winkler 2003: 64-65). Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist anzumerken, dass kein Modell frei von Lücken ist. Jedes Modell hat seine Stärken und Schwächen. Am Argumentationsschema von Toulmin wird u. a. kritisiert, dass dieses Modell nur von *begründeten Sachverhalten* ausgeht und *rechtfertigende Vorgänge* außen vorlässt (vgl. Winkler 2003: 66). Kienpointer erweiterte das Modell von Toulmin. So kann die Schlussregel u. a. einen Einordnungs-, Vergleichs-, Gegensatz- oder Kausalcharakter haben. Bei den Schlussregeln des anschließenden Kapitels handelt es sich (meistens) um ein Einordnungsschemata.

„[Schlussregeln] sind ein [Auszug] des gemeinsamen Weltwissens [...] und werden deshalb in der Argumentation oft als implizite Prämissen vorausgesetzt“ (Winkler 2003: 71; nach Kienpointer 1992: 46).

Schlussregeln sind für jede Argumentation von Bedeutung, da diese Erkenntnisse, Werte und Normen, die in einer Gesellschaft Bestand haben, (re-)präsentieren (vgl. Winkler 2003: 71). Das zeigt bereits, dass Schlussregeln die Argumentation einleuchtend und nachvollziehbar abrunden. Jakobsen erweiterte das Organonmodell mittels der phatischen, der metasprachlichen und der poetischen Funktion (vgl. Winkler 2003: 105). Auch diese Funktionen sind für argumentierendes Schreiben nicht unwesentlich. Jede Argumentation ist phatisch, da mittels des Textes eine Botschaft übermittelt wird. Die metasprachliche Funktion bezieht sich auf den Code (vgl. Winkler 2003: 105). Bei der Argumentation der Schüler*innen im Rahmen der sRDP sind die Textbeilagen als metasprachliche Elemente zu betrachten, da die Schüler*innen ihre Texte mittels ihres Sprachgebrauchs und den Inhalten der Textbeilagen konzipieren. Als ästhetisch bzw. stilvoll kann jede Textproduktion betrachtet werden, die frei von Fehlern ist und die rhetorische Mittel beinhaltet. Die grafischen Darstellungen der Argumentationsbeiträge des Analysekapitels werden bei genauer kognitiver Sinneswahrnehmung demonstrieren, dass Argumente nicht so einfach darzustellen sind, gemäß der lautenden Definition eines Argumentes:

„ein Argument [charakterisiert sich] als [ein] äußerst komplex strukturierter, zusammengesetzter Typ sprachlich-kommunikativen Handelns, der sich im Text durch **Operationstypen** realisiert, die u. a. als Beweisverfahren in die Textproduktion integriert sind und das Argumentieren wesentlich konstituieren“ (Hannken-Illjes 2004: 22; nach Richter 1989: 104).

9. Analyse der Fallbeispiele und der Argumentationsbeiträge

9.1 Vergleich der Kommentare

Schüler WIE15: Der Maturant WIE15 hat in seinem Kommentar drei Beiträge genannt. Der erste Beitrag zu ‚Wer will Dark Tourism machen?‘ bezieht sich auf die zweite Aufgabe ‚Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es in den Schatten zieht.‘. Die folgenden Argumentationsschemata nach Toulmin sollen Verständnislücken im Argumentationsmuster des Schülers schließen. Nach Toulmin müssen die Schlussregel sowie dessen Stützung bei der Argumentation nicht eingerechnet werden, jedoch können diese implizit bleiben (vgl. Winkler 2003: 66). Die Darstellungen orientieren sich weitestgehend an den Schülerargumenten.

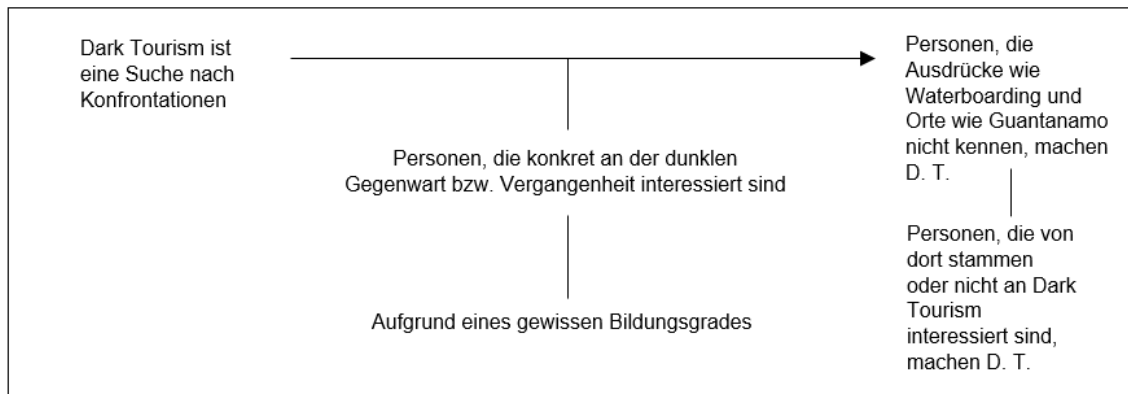


Abb. 18: Beitrag 1 im Kommentar von WIE15 - Wer will Dark Tourism machen? – selbst entworfen

Als Argumentationsgrund für Dark-Tourism-Reisen nennt der Schüler, dass es bei Dark Tourism um die Suche nach Konfrontationen geht. Dieser Grund stammt aus der Textbeilage. Dagegen ist die Schlussfolgerung vom Schüler kreiert, dass Personen, die Ausdrücke wie Waterboarding oder Orte wie Guantanamo nicht kennen, eher daran interessiert sind, diese Art von Tourismus zu praktizieren. In diesem Beitrag des Schülers kommt mit dem Punkt ‚Personen, die konkret an der dunklen Gegenwart bzw. Vergangenheit interessiert sind‘ auch eine Schlussregel zum Tragen, die der Schüler nicht der Textbeilage extrahiert hat. Die Schlussregel ist nicht im Absatz des Beitrages zu finden, sondern sie ist ein Teil der Einleitung. Die Stützung der Schlussregel lautet: ‚aufgrund eines gewissen Bildungsgrades‘ und bezieht sich auf die folgende Textpassage aus der Textbeilage:

„Es sind eher Personen aus einer höheren Bildungsschicht, die sehr gut über die Destinationen vorinformiert sind und die besonders interessiert daran sind, eine Form der Authentizität zu erfahren“ (sRDP 2016: 14).

Dieses Argumentationsbeispiel ist hinsichtlich der Bestandteile des Argumentationsschemas vollständig, baut jedoch stark auf den Inhalten der Textbeilage auf. Sein zweiter Beitrag im Kommentar sieht folgendermaßen aus:

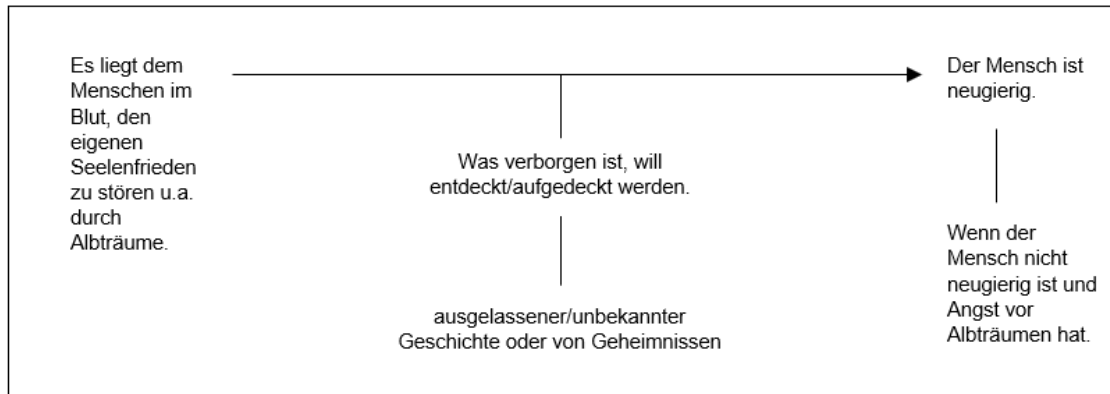


Abb. 19: Beitrag 2 im Kommentar von WIE15 - Warum soll Dark Tourism praktiziert werden? – selbst entworfen

Beim ersten Beitrag steht das ‚Wer?‘ im Zentrum des Argumentes. Der zweite Beitrag setzt sich mit dem ‚Warum?‘ auseinander und hat ebenso seinen Ausgang bei der zweiten Aufgabe. Der Grund, warum Reisende Dark Tourism praktizieren sollen, ist laut WIE15, dass – wie der Textbeilage zu entnehmen ist – Dark Tourism Bewusstseinsarbeit leisten soll und dies soll laut des Maturanten dadurch erfolgen, dass der eigene Seelenfriede gestört wird. Als Beispiel dazu dient Guantanamo Bay, was konkret zur ersten Ausführung gehört. Zwar nennt der Schüler die Begriffe Seelenfrieden und Alpträume als mögliche Gründe, aber die Wurzel liegt in der Schaffung eines Bewusstseins für die Schattenseiten des Reisens. Als Konklusion führt WIE15 an, dass Dark Tourism für Menschen aufgrund der (inneren) Neugierde in Frage kommt. Eine Ausnahmebedingung erwähnt der Schüler in seiner Argumentation keine. Bei der angeführten Ausnahmebedingung ‚Wenn der Mensch nicht neugierig ist und auch Angst vor Alpträumen hat‘ handelt es sich um eine Ergänzung des Argumentationsschemas. Der Mensch soll laut der Textbeilage ‚Urlaub in der Wirklichkeit‘ machen. Dies bringt der Maturant damit in Zusammenhang, dass der Mensch ihm Verborgenes herausfinden will. Der Beitrag des Schülers beinhaltet auch eine Schlussregel. Diese heißt, dass Menschen dieses und jenes entdecken bzw. aufdecken wollen, was sich aufgrund anderer Menschen noch im Verborgenen befindet.

Als Beispiel für die menschliche Lügenmaschinerie bzw. für Verborgenes nennt WIE15 schöne Frauen in Zeitschriften, gutes Essen auf Plakaten und fröhliche Lottogewinner in der Werbung, wobei jeweils ein bestimmter Blickwinkel eine Rolle spielt. Die Stützung der Schlussregel ist ein Teil dieser Ausführung und indem der Schüler sagt, dass es Lücken und Geheimnisse in der Geschichte gibt, die es aufzuklären gilt. Dieser Beitrag kann zur Gänze als Leistung des Schülers betrachtet werden.

Die dritte Ausführung hängt mit der dritten Aufgabenstellung ‚Nehmen Sie zu Dark-Tourism-Reisen Stellung.‘ zusammen und ist somit eine sehr persönliche Auslegung. Im folgenden Argumentationsschema sind die Bestandteile der dritten Ausführung von WIE15 sinnerfassend abgebildet.

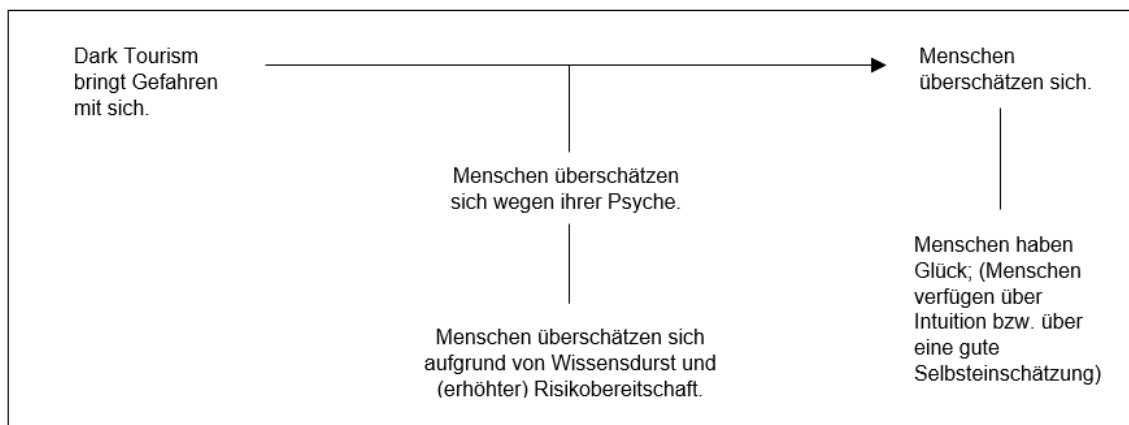


Abb. 20: Beitrag 3 im Kommentar von WIE15 - Ist Dark Tourism gut oder schlecht? – selbst entworfen

Die Aufgabenstellung drei lautet ‚Nehmen Sie zu Dark-Tourism-Reisen Stellung.‘, demzufolge geht der dritte und letzte Beitrag des Schülers konkret mit der Frage einher, ob Dark Tourism gut oder schlecht sei. Als Grund nennt der Maturant selbständig, dass Dark Tourism an und für sich Gefahren mit sich bringt. WIE15 schlussfolgert den Grund damit, dass Menschen prinzipiell zur Überschätzung neigen. Zwar nennt der Maturant keine Ausnahmebedingung für die genannte Schlussfolgerung, aber Glück kann laut des Schülers damit in Zusammenhang gebracht werden. Als Ausnahmebedingung wäre passend, dass Menschen über Intuition bzw. über eine gute Selbsteinschätzung verfügen. Die Schlussregel hängt mehr oder weniger mit der menschlichen Psyche zusammen, die in vielen Fällen der Motor für (Selbst-)Überschätzung ist. Die Schlussregel wird auch dadurch gestützt, dass sich Menschen aufgrund von Wissensdurst bzw. Risikobereitschaft überschätzen.

Im Prinzip ist diese Argumentationsausführung eine eigenständige Leistung des Schülers. Manche Teile der Textbeilage wirken hier jedoch mit, wie u. a. dem folgenden Textauszug aus der Textbeilage in puncto Risikobereitschaft: „Für einen Abenteuer-Kick würden sich Menschen bewusst einem Sicherheitsrisiko aussetzen, sich aber im Notfall auf das Engagement ihres Heimatstaates verlassen.“ (sRDP 2016: 15) zu entnehmen ist.

Schülerin WIE17: Im Kommentar der Schülerin WIE17 gibt es zwei Ausführungen, die hier mit dem Argumentationsschema von Toulmin abgebildet sind. Der erste Beitrag von WIE17 geht von der folgenden Frage aus: ‚Was bewegt TouristInnen dazu, das Elend von Menschen hautnah erleben zu wollen?‘. Diese Frage ist ein Teil der zweiten Aufgabenstellung des Kommentars: ‚Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es in den Schatten zieht.‘.



Abb. 21: Beitrag 1 im Kommentar von WIE17 - Was bewegt TouristInnen dazu, das Elend von Menschen hautnah erleben zu wollen? – selbst entworfen

Der Grund des Argumentes ‚Herkömmliche Reisen sind zu langweilig‘ kommt in der Textbeilage: „[Das] Dark Tourism [...] mit Urlaubsidylle im herkömmlichen Sinn wenig zu tun hat“ (sRDP 2016: 14) zur Ansprache, wurde aber von der Maturantin weiterentwickelt. Die Schlussfolgerung, die bei der Schülerin auf dem Motiv der Abenteuerlust ruht, beruht ebenso auf der Textbeilage. Hier nennt die Maturantin statt des Voyeurismusbegriffes (vgl. sRDP 2016: 14) den Adrenalin-Kick als ergänzende Konklusion zur Abenteuerlust. Eine Ausnahmebedingung in Bezug auf die Schlussfolgerung kommt bei der Schülerin keine vor. Hierbei handelt es sich um eine Ergänzung des Argumentationsschemas. Die Schlussregel sowie die Stützung der Schlussregel kommen in der Ausführung zwar vor, aber die Textbeilage hat hier als Vorlage gedient.

Der Beitrag ist mit Ausnahme der Ausnahmebedingung zwar vollständig, aber von einer eigenständigen Argumentation kann hier nicht die Rede sein.

Der zweite Beitrag, der im Kommentar von WIE17 genannt wird, ist mit dem dritten Beitrag von WIE15 vergleichbar, aber ähnelt sich nicht und nimmt ebenso seinen Ausgang anhand der Aufgabenstellung drei.

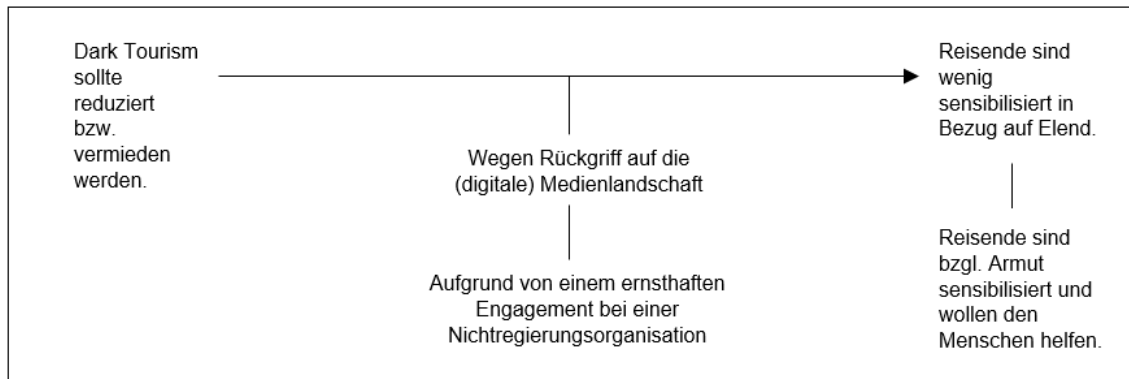


Abb. 22: Beitrag 2 im Kommentar von WIE17 - Ist Dark Tourism gut oder schlecht? – selbst entworfen

Im Mittelpunkt dieser Ausführung – genauer gesagt der Schlussfolgerung – steht der Sensibilitätsbegriff, der bereits in der Textbeilage im fünften Absatz mit den Worten: „Jene Reisenden, die Sensibilität an den Tag legen und sich mit ihrer Rolle und der Verantwortung, die sie als Touristinnen und Touristen tragen, beschäftigen, werden früher oder später angesichts des Angebots an ‚Dark Tourism‘ – Zielen vor der Frage stehen: Darf ich denn solche Orte besuchen? Was ist noch in Ordnung, vielleicht sogar wünschenswert, und ab wann wird es aus moralischer Sicht problematisch?“ (sRDP 2016: 14) thematisiert ist. Wie der Textbeilage zu entnehmen ist, spielt die Moral hinsichtlich Dark Tourism eine wichtige Rolle. Die Schülerin WIE17 nennt als Grund, dass Dark Tourism reduziert werden sollte bzw. meint sie in ihrem Kommentar, dass diese Form des Tourismus grundsätzlich zu vermeiden ist. Hiermit nimmt sie zwar Stellung, aber die Schlussfolgerung steht in einem engen Verhältnis mit der Textbeilage. Eine Ausnahmebedingung führt die Maturantin keine an. Diese Leerstelle könnte damit gefüllt werden, dass Reisende insb. gegen Armut sensibilisiert sein müssen und auch den Menschen in Not helfen wollen. Laut der Schülerin müsste die westliche Weltbevölkerung – damit meint sie allen voran Europa und Nordamerika – in Bezug auf die Reiseform des Dark Tourism aufgeklärt werden, denn die Schülerin ist der Meinung, dass diese Tourismusform erheblichen Schaden bei den Menschen in Elend verursacht.

Die Problematik wird von ihr jedoch nicht weiter vertieft. Ihre Schlussregel lautet, dass reale Dark Tourism-Reisen mittels digitaler Medienlandschaft ersetzt werden können und somit ein Besuch vor Ort nicht notwendig ist, wie der Stellungnahme der Schülerin auf der Seite 216 entnommen werden kann. Die Maturantin stützt ihr Argument sowie die Schlussregel im Sinne des Argumentationsschemas prinzipiell damit, dass jene Reisende, die Dark Tourism praktizieren, sich ernsthaft bei einer Nichtregierungsorganisation für jene Menschen ins Zeug legen, die in einem Krisengebiet leben und/oder Not leiden. Wie diese Menschen unterstützt werden können, erwähnt die Schülerin nicht. Sie merkt aber an, dass Menschen nur in Krisengebiete reisen sollten, wenn sie auch zu helfen gedenken.

Schüler LIE23: Im Kommentar von LIE23 gibt es pro Aufgabe zwei und drei je eine argumentative Ausführung, die ihrer Vollständigkeit halber hier näher dargestellt sind. Die Beiträge entsprechen dem Argumentationsschema nach Toulmin hinsichtlich der Bestandteile als vollständig, die Inhalte der Textbeilage sind erkennbar.

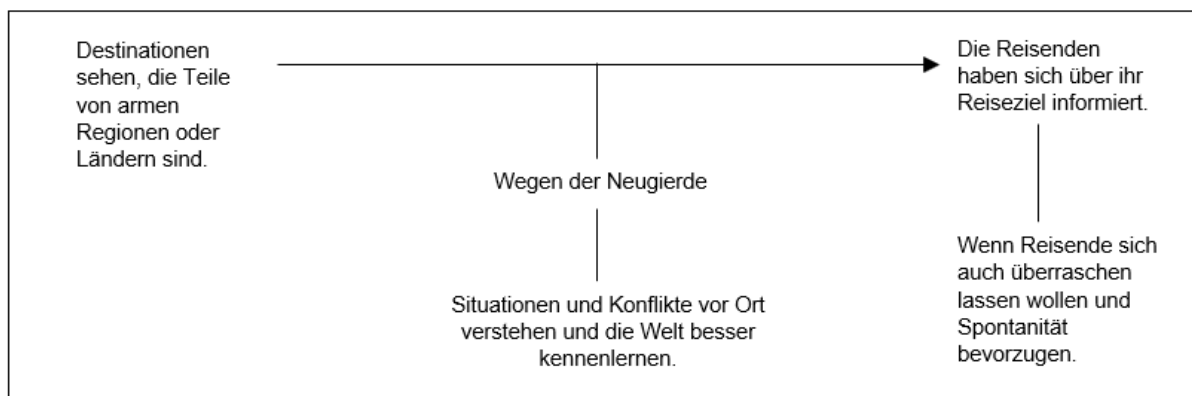


Abb. 23: Beitrag 1 im Kommentar von LIE23 - Warum es Menschen in den Schatten zieht? – selbst entworfen

Bei der Rezeption des Schülerkommentars fällt einerseits auf, dass Schlussfolgerungen nicht mittels Kausaladverbien eingeleitet werden, was ein wichtiger Teil des Argumentierens ist. Andererseits lassen sich die Bestandteile des Argumentationsschemas nicht so einfach eins zu eins der Reihenfolge nach füllen, sondern die Bestandteile der Argumentation müssen logisch und dem Sinn nach gefüllt werden. Als Grund auf die Aufgabenstellung zwei und somit auf die Frage: ‚Warum es Menschen in den Schatten zieht?‘ nennt LIE23, dass Reisende Destinationen sehen wollen, die Teile von armen Regionen oder Ländern sind.

Die Schlussfolgerung, die im Schülertext als eine Art Voraussetzung dafür genannt wird, wäre, dass es üblicherweise verständlich ist, wenn sich Reisende über ihr Reiseziel im Vorfeld der Reise bereits informiert haben. Eine Ausnahmebedingung wird seitens des Maturanten nicht genannt, aber für die genannte Konklusion wäre es auch möglich, dass sich Reisende über ihr Reiseziel nicht informieren wollen, da Reisende sich auch gerne vom Zufall überraschen lassen und Spontanität gegenüber Planbarkeit bevorzugen. Als Schlussregel für diese Argumentation spricht der Schüler die menschliche Neugierde an. Hierbei bezieht sich der Schüler auf den Kontext aus der Textbeilage, dass „Reisen zu Gedenkstätten und vor allem Besuche von Slums eine wichtige Funktion [erfüllen], da sie die Neugier nach Authentizität befriedigen“ (sRDP 2016: 14). Die Stützung der Schlussregel entspricht exakt den Worten der Textbeilage, dass „Unsere Kunden Konflikte verstehen [wollen] und die Welt kennenlernen, wie sie wirklich ist [...]“ (sRDP 2016: 15). Zwar ist dem Schüler das Argumentationsschema nach Toulmin nicht bekannt, aber die Argumentation hätte ausgeprägter und eigenständiger sein können.

Der Schüler formuliert zwar keine Frage zur zweiten Ausführung, aber gemäß des Schülertextes kann die Frage: ‚Warum Abenteuerurlaub in Kriegsgebieten oder Slums machen?‘ zur Vervollständigung des Argumentationsschemas herangezogen werden. Mit dem zweiten Beitrag wird die dritte Aufgabe behandelt. Das vollständige Argumentationsschema sieht folgendermaßen aus:

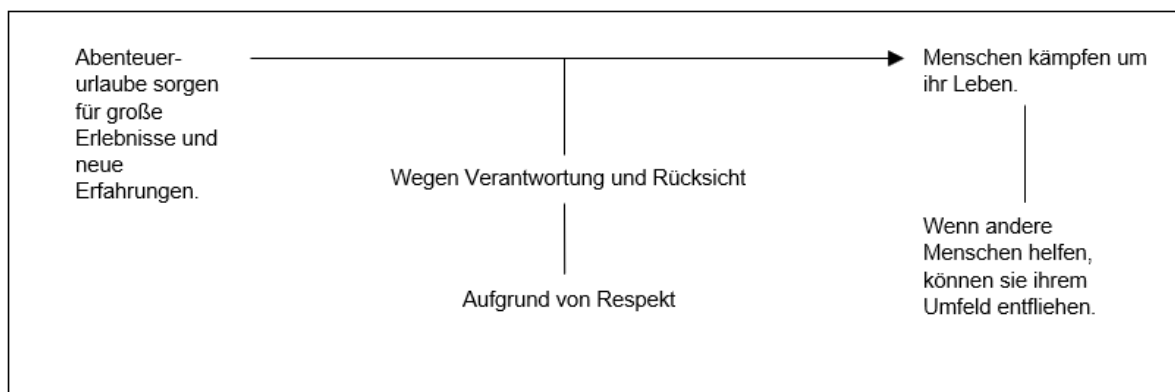


Abb. 24: Beitrag 2 im Kommentar von LIE23 - Warum Abenteuerurlaub in Kriegsgebieten oder Slums machen? – selbst entworfen

Der Schüler führt mit ‚großen Erlebnis und neuen Erfahrungen‘ eine wichtige Behauptung an, die der Schüler selbst nennt, aber er verweist damit auf den Extremtourismus, der „Voyeurismus“ und „Abenteuerlust“ (sRDP 2016: 14) auf die Reiseagenda bringt.

Diese Ausführung ist nicht sehr schlüssig, da die Schlussfolgerung: ‚Menschen kämpfen um ihr Leben‘ nichts mit dem Beitrag zu tun hat. Im letzten Absatz wird der Abenteuerurlaub und die Abenteuerlust behandelt. Logisch wäre aber der Grund, dass während die einen Menschen in Kriegsgebieten direkt um ihr physisches Leben kämpfen, ringen andere Menschen, die in Elendsvierteln leben, in erster Linie finanziell um ihr Leben. Die angeführte Ausnahmebedingung wurde vom Schüler nicht in seinem Kommentar erwähnt, aber grundsätzlich geht es für Menschen in Not darum, dass sie ihrem Elend entfliehen. Als Schlussregel legt der Schüler die Begriffe Sensibilität, Verantwortung und Rücksicht fest. Der Schüler bezieht sich dabei auf den fünften Absatz aus der Textbeilage. Alle Menschen kämpfen generalisiert um ihr Leben – insb. jene, die von Krieg und Armut umgeben sind – und haben einen außergewöhnlichen Alltagskampf zu bewältigen. Dieser Alltagskampf bringt die Dichotomie aus Verantwortung und Rücksicht mit sich. Während aber Rücksicht eine moralische Frage ist, die jeder/jede für sich treffen muss, ist Verantwortung eine fixe Komponente im Leben jedes/jeder Einzelnen, die aufgrund von persönlichen und/oder sozial-gesellschaftlichen Entscheidungen entsteht.

9.1.1 Textsortenspezifische Gestaltung der Kommentare

Der Kommentar gliedert sich – wie viele andere Textsorten auch – in eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Die Einleitung zeichnet sich beim Kommentar insb. dadurch aus, dass der Sachverhalt des zu behandelnden Themas – ausgehend vom Ausgangstext (= Inputtext) – kurz umrissen wird und dass das Thema greifbar und kreativ illustriert wird (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 107). Diesbezüglich stehen den Schüler*innen viele Möglichkeiten offen. Zitate oder Redewendungen wären zwei solcher lebendigen Einstiege, die aber einer individuellen und genaueren Auseinandersetzung mit den möglichen Maturathemen bedürfen. Im Hauptteil wird der eigene Standpunkt behandelt. Hier kommen Argumente und Beispiele zum Einsatz (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 107). Der Schlussteil im Kommentar kann sehr unterschiedlich gestaltet werden. Im Schluss müssen die Schüler*innen zu ihrer Positionierung eine Schlussfolgerung, ein Fazit, einen Appell o. Ä. abgeben. Dabei ist es sehr wichtig, dass die Schüler*innen die Leser*innen von ihrer Positionierung bzw. ihren Sichtweisen überzeugen (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 107).

9.1.2 Objektivität vs. Subjektivität in den Kommentaren

Zwei der wichtigsten Textsortenmerkmale sind, dass einerseits keine subjektbezogenen „ich-Formulierungen“ (u. a. Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 13) erfolgen und andererseits soll bzw. darf keine direkte Rede im Kommentar stattfinden. Beides kann dazu beitragen, dass sich Schüler*innen man-Formulierungen bedienen (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 107). Ich- sowie Wir-Formulierungen gibt es in den Kommentaren von W15, W17 und LIE23 gar keine. Auch die eigene Positionierung im Schlussteil ist allgemein gehalten. Die Häufigkeit der man-Formulierungen beträgt bei WIE15 siebenmal, bei WIE17 sechsmal und bei LIE23 fünfmal. Aus dieser Gebrauchsanzahl ist abzuleiten, dass man-Formulierungen feste und beliebte Elemente objektiven Argumentierens sind. Mittels der gebrauchten Wörter ist keine subjektive Positionierung zu erkennen. Subjektivität geht nicht mit dem Gebrauch von bestimmten Wörtern einher, sondern höchstens in einem kleinen Ausmaß aus dem Zusammenhang von Formulierungen. Ein gewisser Grad an Subjektivität lässt sich z. B. aus rhetorischen Fragen, die Schüler*innen in ihren Texten gebrauchen, erkennen. In Bezug auf Dark Tourism stellt sich WIE15 u. a. die rhetorische Frage: „Doch wer würde sich freiwillig an solche Orte begeben?“ (Maturatextkorpus 2016). Die folgenden Auszüge aus den Kommentaren zeigen aber auch, dass man-Formulierungen aus jenem Grund gerne von Schüler*innen gebraucht werden, da diese das Formulieren erheblich erleichtern und beschleunigen. WIE15 gebraucht bspw. bei der rhetorischen Frage: „Denn wie will **man** etwas hinterfragen, das **man** nicht weiß?“ (Maturatextkorpus 2016) das Indefinitpronomen. Es ist wesentlich einfacher bei seiner Zielgruppenbenennung unbestimmt zu bleiben, als seine Gedanken konkret darzustellen. WIE15 hätte schreiben können: ‚Wie kann jemand eine Sache oder einen Sachverhalt kritisch betrachten, wenn dieser jemand kein Wissen dazu hat.‘ und wäre somit nicht auf den Gebrauch des Indefinitpronomens angewiesen. Dass das Indefinitpronomen ‚man‘ auch gerne als Satzbeginn eingesetzt wird, ist dem Kommentar von WIE17 zu entnehmen. WIE17 hat sich keine konkreten Gedanken gemacht mit welcher Zielgruppe das Indefinitpronomen besetzt hätte werden können, ebenso wie WIE25 und LIE23. WIE17 schreibt: „**Man** stellt sich damit über eine soziale schwächere Bevölkerungsgruppe, die in Elend lebt und Hilfe benötigt.“ (Maturatextkorpus WIE17 2016) und handelt die Sachlage schnell und objektiv ab. Bei LIE17 kommt ‚man‘ dreimal nach einem subordinierenden Konnektor vor.

Die beiden Beispiele: „Viele wollen sich ein Bild von der Lage vor Ort machen, da man sich das meist zu Hause vor dem Fernseher nicht vorstellen kann [...]. [...] Ein gewisses Maß an Sensibilität, Verantwortung und Rücksicht sollte ebenso vorhanden sein, da man die Einheimischen, die ein sehr schweres Leben haben, mit Respekt behandeln soll.“ (Maturatextkorpus 2016) machen ersichtlich, dass LIE23 den Nominativ, der durch das Pronomen ‚man‘ in den beiden Nebensätzen eingenommen wird, zwar besetzt ist, aber auf eine Art objektiv bleibt – wie bereits an den vorherigen Beispielen zu sehen ist –, ohne sich hineinzusetzen, um welche Menschen es sich beim Dark Tourism ihrer Meinung nach konkret handeln könnte. Man-Formulierungen sind eine Möglichkeit, wie sich Schreibende objektiv ausdrücken können. LIE23 führt mit ‚jemand‘, ‚Wichtig ist ...‘, ‚sich zu‘ oder ‚Menschen‘ Alternativen an.

9.1.3 Stilistik der Schüler*innen in den Kommentaren

Stilistische Mängel gibt es bei WIE15 keine nennenswerten. Seitens der bewertenden Lehrkraft wurden die beiden Begriffe „Bildungsschichten“ und „Bildungsgrad“ (Maturatextkorpus 2016) hinsichtlich Wortwiederholung markiert. Bei diesen Begriffen dürfte es sich jedoch um keine Wortwiederholung handeln, da es keine Wiederholung im eigentlichen Sinne ist. Wortschatz wie Syntax von WIE15 sind im Wesentlichen akzeptabel. Relativ ähnlich sieht es bei WIE17 aus. Aus stilistischer Sicht ist bei WIE17 der Ausdruck ‚vermindert‘ und ‚die Sinneslücke, worin die Bevölkerung sensibilisiert werden soll‘ in: „‘Dark Tourism‘ sollte vermindert werden, indem man die westliche Bevölkerung sensibilisiert, was diese Form von Tourismus bei Menschen in Elend anrichtet.“ (Maturatextkorpus 2016) zu kritisieren. Der Ausdruck ‚vermindern‘ ist hier aus semantischer Sicht nicht optimal, da die Wortbedeutung so viel heißt wie ‚etwas herabsetzen‘. Alternativ hätte die Maturantin ‚minimieren‘ oder ‚kleinhalten‘ verwenden sollen. Ausdruck und Stil im Bereich Syntax und Wortschatz sind bei WIE17 gut. Vergleichsweise sieht es beim Maturanten LIE23 im Bereich Syntax und Wortschatz nicht optimal aus. Einige Sätze weisen inhaltliche bzw. sinnfällige Lücken auf. Mittels der Abbildungen 45 bis 50 auf den Seiten 120 und 125 wird deutlich, dass LIE23 mehr Begriffe aus der Textbeilage gebraucht als selbst neue, themenrelevante Ausdrücke zur Textproduktion beigesteuert hat. Die relevantesten stilistischen Mängel von LIE23 sind bei folgenden Textpassagen auszumachen:

1. „Genau solche Attraktion gewinnen immer mehr an Bedeutung und werden immer öfter gebucht.
2. Die Neugier, wie Menschen in ärmeren Regionen oder Länder[n] leben, ist mit Sicherheit eines der Hauptaugenmerke.
3. Jedoch muss man auch im Hinterkopf beibehalten, dass dort immer noch Menschen wohnen [...]“ (Maturatextkorpus 2016).

Bei der ersten Aufzählung wurde mit ‚Attraktion‘ nicht nur ein Ausdruck gewählt, der an dieser Stelle nicht passt, da es um die Standorte des Dark Tourism geht, sondern ist auch die Kongruenz zwischen Subjekt und Prädikat unkorrekt. Im zweiten Beispielsatz liegt bei der Markierung ein Kasusfehler vor. Die Lehrerkorrektur lautet: ‚mit Sicherheit ein Hauptaugenmerk‘. Das Funktionsverbgefüge bei der dritten Aufzählung wurde seitens des Maturanten irrtümlicherweise um den Zusatz ‚bei‘ erweitert. Während bei WIE15 und WIE17 von stilistischer Genauigkeit und Angemessenheit gesprochen werden kann, liegt LIE23 weit von einer stilistischen Vollkommenheit bzw. Angemessenheit weg.

9.1.4 Thema und Rhema im Kommentar

„Jeder Text beginnt [...] mit einem Rhema, dessen Teile als Themen im weiteren Verlauf aufgegriffen und mit neuen Rhemata verknüpft werden können“ (Kniffka/Roelcke 2016: 73).

Die obige Literaturangabe sagt zwar, dass jeder Text mit einem Rhema beginnt, aber in Bezug auf materialgestütztes Schreiben kann insb. bei der Einleitung nicht davon gesprochen werden. Bei den einleitenden Textteilen der Schüler*innen WIE15, WIE17 und LIE23 handelt es sich um Textstellen, die als Thema zu betrachten sind, da hier die Inhalte der dazugehörigen Textbeilage genannt werden. Die Hauptteile und Schlüsse der drei Schüler*innen setzen sich aus sogenannten „Thema/Rhema-Ketten“ (Kniffka/Roelcke 2016: 73) zusammen. Die Textproduktionen sind sehr stark an die Textbeilagen ausgerichtet, was wegen des materialgestützten Schreibens nicht verwundert. Als Thema-Ketten gelten jene Textteile der Schüler*innen-Textproduktionen, die aus bekannten Ausdrücken bestehen. Mithilfe der Abbildungen auf den Seiten 113 und 120 bis 125 lassen sich Themata sowie Rhemata-Textstellen bestimmen. Anhand der Darstellungen zum Textbeilagen-rekurrierenden Wortschatz sind die Thema-Ketten auszumachen. Jene Textstellen, die neue und themenbezogene Ausdrücke enthalten, sind prinzipiell als Rhema-Ketten zu bezeichnen. Bei diesen Rhema-Ketten handelt es sich um das begrenzte Weltwissen bzw. um die Erfahrungen der Maturant*innen.

9.1.5 Problemdimensionen des Schreibens beim Kommentar

Die Syntax von W15 ist etwas umständlich. Manche Sätze könnten einfacher formuliert sein. Der Großteil des Kommentars ist schriftsprachlich konzipiert. Was konzeptionell als umgangssprachlich zu bewerten ist, ist hier auszumachen:

„[...] Doch langsam, aber sicher [...]. [...] Denn wie will man etwas hinterfragen, das man nicht weiß? Was verstärkend [dazukommt,] ist sein Zugang zum Lügen [...]“ (Maturatextkorpus 2016).

Bei der ersten und dritten Markierung liegen Wortlaute vor, die nicht der Stilistik der Schriftsprache entsprechen. Beide Wortgruppen können anders und angemessener formuliert werden. Dagegen erhält die rhetorische Frage mittels des Satzbeginnes ‚Denn wie‘ eine besondere Betonung. Der ‚denn‘-Partikel betont das Interrogativpronomen ‚wie‘ und bewirkt damit, dass die Frage zweifelhaft und bedenklich aus Schülersicht betrachtet wird bzw. besonderes Interesse erfährt (vgl. https://www.duden.de/rechtschreibung/denn_verstaerkende_Partikel). Der Schreibstil bei W17 ist stark konzeptionell schriftlich geprägt. Beim Rezipieren des Kommentars ist nur schwer etwas auszumachen, das der mündlichen Kommunikation zugezählt wird. Die folgenden beiden Partikeln in den Sätzen: „Reiselustige packen also ihren Rucksack, hängen sich ihre Digitalkamera um den Hals [...].“ und „Eine andere Möglichkeit wäre sich für eine Nichtregierungsorganisation zu engagieren – denn wer in einem Krisengebiet nicht ernsthaft helfen will, hat dort nichts zu suchen.“ (Maturatextkorpus 2016) gelten als Füllwörter der mündlichen Kommunikation. Das Wort ‚denn‘ ist – anders als bei W15, da mit ‚denn‘ zwei Sätze miteinander verknüpft werden – eine Konjunktion, die nicht erforderlich wäre, wenn zwei Sätze daraus gemacht werden. Mittels des Partikels rückt das Interrogativpronomen ‚wer‘ in den Interessensfokus. Im Hauptteil des Kommentars von W17 ist die Redewendung ‚auf der Strecke bleiben‘ vorzufinden, die eher mündlich als schriftlich gebraucht wird, da diese mit ‚benachteiligt‘ ersetzt werden kann. Als konzeptionell mündlich kann bei W23 der Begriff ‚genau‘ herangezogen werden, mit dem der Satz: „Genau solche [Schauplätze] gewinnen immer mehr an Bedeutung [...].“ (Maturatextkorpus 2016) eingeleitet wird. Um etwas zu spezifizieren, wird in mündlichen Kommunikationen oft das Wort ‚genau‘ als Satzbeginn oder als Einwortsatz verwendet.

9.1.6 Rollenbewusstsein bei der Textsorte *Kommentar*

Schüler*innen müssen auf jene Weise argumentieren, dass sie weitestgehend Zusprache seitens der Textrezipient*innen bekommen. Die Lehrkräfte, die die Textproduktionen benoten, müssen hinsichtlich ihrer Vorstellungen zufrieden gestellt werden. Das folgende Zitat zeigt, dass Argumentation nur dann machtvoll ist, wenn ihre Sichtweisen und Meinungen geteilt werden:

„Rhetorik [eröffnet, worunter grundsätzlich jede Form von Argumentation fällt] nicht bloß ‚den Zugang zur Macht‘, sondern sie ist die sozial wohl relevanteste Gestalt von Macht, insofern sie nicht die Durchsetzung des eigenen Willens gegen den Willen anderer betreibt, sondern an der Ermöglichung eines gemeinsamen Willens als Basis kooperativen Handelns interessiert ist [...]“ (Kopperschmidt 2006: 14-15; ‚den Zugang zu Macht‘ nach Ptasek 1992: 156).

Nicht nur Argumentationsgründe sorgen für die entsprechende Überzeugungskraft, sondern hängt Überzeugungskraft von einer Reihe von überzeugungsrelevanten Aspekten ab (vgl. Kopperschmidt 2006: 16). Im Sinne der Aristotelischen Auffassung (Rhet. 1403b) ist beim schriftlichen Argumentieren und Kommentieren nicht nur der Aspekt wichtig, **was** für Gründe genannt werden, sondern auch, **wie** die Gründe bzw. die Argumentationen (aus-)formuliert werden (vgl. Kopperschmidt 2006: 16).

„Textsorten sind musterhafte, prototypische Phänomene und bieten so Orientierung sowohl für das Textherstellen als auch für das Textverstehen“ (Fix 2008: 112; nach Adamzik 2004: 47).

Die Textsortenmerkmale helfen den Schüler*innen bei der Erstellung der Kommentare. Bei der Textsorte *Kommentar* haben die Maturant*innen in eine relativ objektive Haltung zu schlüpfen. Das Textsortenwissen hilft dabei, dass sich die Schüler*innen auf die Aufgabenstellungen des Kommentars sowie auf die dazugehörige Textbeilage fokussieren können. Textsortenwissen gilt somit als ein wichtiger schematischer Wissensbestand (vgl. Fix 2008: 113).

9.2 Vergleiche der Meinungsreden

Schülerin WIE2: Die ersten beiden Beiträge sind der Aufgabe zwei: ‚Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.‘ zuzuordnen. Bei diesen beiden Zugängen handelt es sich um den paternalistischen und den emanzipatorischen Zugang (vgl. sRDP 2016: 18). Die erste Ausführung beschäftigt sich damit – wie die Schülerin es auch in ihrem Text schreibt –, ob eine erzwungene gesunde Gesellschaft auch eine glückliche ist. Die folgende argumentationsschematische Abbildung stellt die Behauptung der Schülerin WIE2 bestmöglich dar:

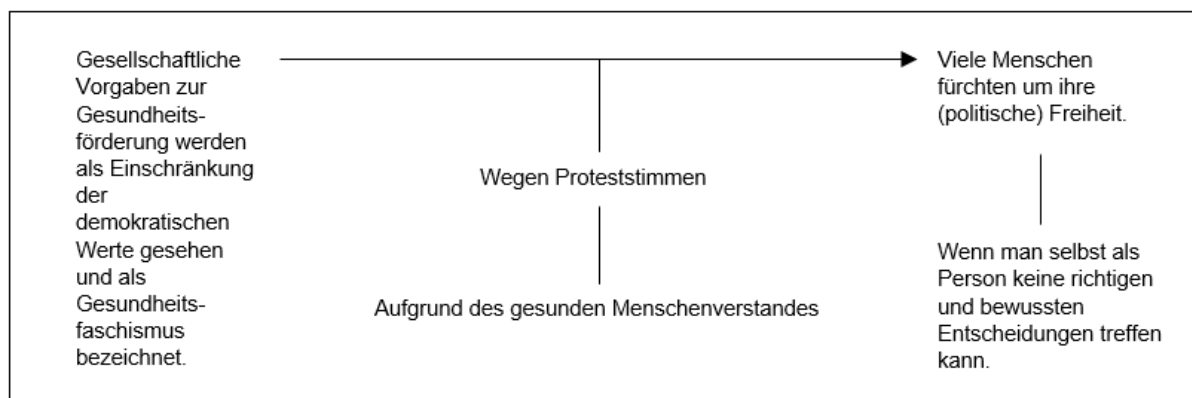


Abb. 25: Beitrag 1 in der Meinungsrede von WIE2 - Ist eine erzwungen gesunde Gesellschaft auch eine glückliche? – selbst entworfen

Bei diesem Beitrag hat sich die Schülerin sehr stark der Textbeilage bedient. Der einzige Bestandteil, der von der Schülerin in die Argumentation eingebracht wurde und bedeutsam ist, ist der Ausdruck des ‚gesunden Menschenverstandes‘, der hier in diesem Argumentationsschema als Stütze der Schlussregel fungiert. Eine konkrete Zuordnung ist generell nicht so einfach, da die Einteilung in das Argumentationsschema nach Toulmin komplexer ist als die Argumentation der Schülerin. Als Grund listet die Schülerin auf, dass gesellschaftliche Vorgaben zur Gesundheitsförderung als Einschränkung der demokratischen Werte gesehen werden. Dabei bezieht sie sich auf die Begriffe „Kinder mädchen-Staat“ und „Gesundheitsfaschismus“ (sRDP 2016: 18). Die demokratischen Werte erwähnt die Schülerin WIE2 nicht, will aber mit den von ihr bzw. der Textbeilagen gewählten Worte darauf hinaus. Als Schlussfolgerung des angesprochenen Grundes gibt die Schülerin an, dass viele Menschen ihre Freiheit in Gefahr sehen, wie der Meinungsrede von WIE2 auf Seite 219 entnommen werden kann.

Das Zitat aus der Textbeilage, das die Schülerin in ihrer Meinungsrede gebraucht: „Wer nämlich annimmt, dass die Mehrheit der Bevölkerung gar nicht in der Lage ist, nach ausreichender Förderung und Information selbstbewusst Entscheidungen treffen zu können, negiert im Prinzip die Grundidee der Demokratie.“ (sRDP 2016: 18), hat die Gültigkeit einer Ausnahmenbedingung. Die Schülerin geht aber dabei nicht näher darauf ein, dass dies u. a. dann der Fall ist, wenn eine Person selbst erst aus etwaigen Gründen gar nicht entscheiden kann. Die Proteststimmen, die gegen diese genannte Art der Gesundheitsförderung aufkommen, sind nur ein Aspekt einer möglichen Schlussregel. Wenn von der angeführten Schlussfolgerung ausgegangen wird, dass Menschen um ihre Freiheit fürchten, dann wäre es logischer gewesen, wenn die Schülerin geschrieben hätte, dass die Preise von Lebensmitteln, Medikamenten und wichtigen Konsumgütern, die einen wesentlichen Teil zur persönlichen Gesundheit beitragen können, immer teurer werden und viele nicht mehr das nötige Kleingeld dafür haben. In dieser Ausführung hat die Schülerin einfach zu wenige Ideen eingebracht.

Der zweite Beitrag aus der Meinungsrede der Schülerin WIE2 nimmt konkreten Bezug auf die dritte Aufgabenstellung, bei der Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge vorgeschlagen werden müssen. Der folgende Beitrag beschäftigt sich dementsprechend auch mit der Frage: ‚Welche Maßnahmen können zur Gesundheitsvorsorge beitragen?‘. In der anschließenden Darstellung sind die Punkte ‚Schlussregel‘ und ‚Stützung der Schlussregel‘ zur Argumentation der Maturantin ergänzend hinzugefügt worden. Es sei nochmals angemerkt, dass in Bezug auf das Argumentationsschema nach Toulmin nicht immer alle Bestandteile des Argumentationsschemas besetzt sein müssen.

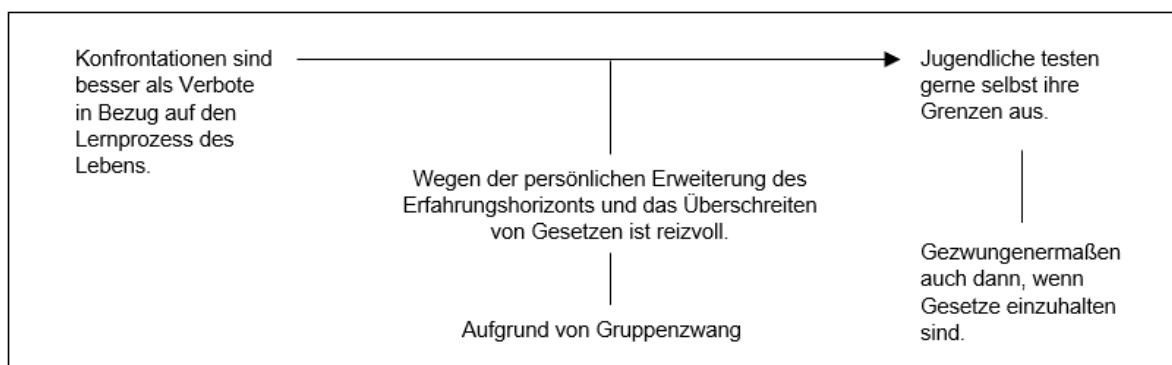


Abb. 26: Beitrag 2 in der Meinungsrede von WIE2 - Welche Maßnahmen können zur Gesundheitsvorsorge beitragen? – selbst entworfen

Die wesentlichsten Bestandteile der Argumentation – der Grund und die Schlussfolgerung – kommen in der Meinungsrede vor, dennoch bezieht sich die Schülerin beim Grund stark auf die Textbeilage und stellt die „verpönten und verbotenen Verhaltensweise[n]“ (sRDP 2016: 17) in Bezug auf den Coolnessbegriff in den Argumentationsfokus. Die Maturantin schneidet die Ausnahmebedingung damit an, dass von Menschen nicht nur erwartet werden soll, sich an die Gesetze und Vorgaben zu halten, sondern auch, dass es um Aufklärung bedarf. Oft testen Jugendliche ihre Grenzen aus und überschreiten dabei das eine oder andere Gesetz. Dies erwähnt die Schülerin nicht, daher wird die Ausnahmebedingung dieses Beispiels mit: ‚Gezwungenermaßen auch dann, wenn Gesetze einzuhalten sind.‘ im obigen Schema genannt. Anzumerken bleibt, dass sich jede Person – gleich welchen Ansehens und/oder welcher Position – an die vorgegebenen Gesetze zu halten hat. Auch die Schlussregel und dessen Stütze wurden ergänzungshalber in der obigen Darstellung angeführt. Die Schlussregel besagt, dass Jugendliche wegen zweierlei Kriterien gerne ihre Grenzen austesten. Einerseits wollen Jugendliche ihren persönlichen Erfahrungshorizont erweitern und andererseits ist es für Pubertierende reizvoll, wenn sie Gesetze bzw. Verbote ignorieren. Darauf hätte die Schülerin in ihrer Meinungsrede noch eingehen sollen. Gestützt ist diese Schlussregel damit, dass hierbei Gruppen- und auch Gesellschaftszwang mitspielen.

Die Argumentation von WIE2 ist an und für sich gut, aber die Argumentation hätte vertiefender sein und etwas mehr Eigeninitiative haben können. Auch im dritten Argumentationsbeispiel von WIE2 ist anhand des Argumentationsschemas zu erkennen, dass die Argumentation der Schülerin Lücken – insb. in Bezug auf das Argumentationsschema von Toulmin – aufweist. Bei einem Vergleich der Schülerarbeit mit der Textbeilage und der folgenden Abbildung wird dies klar.

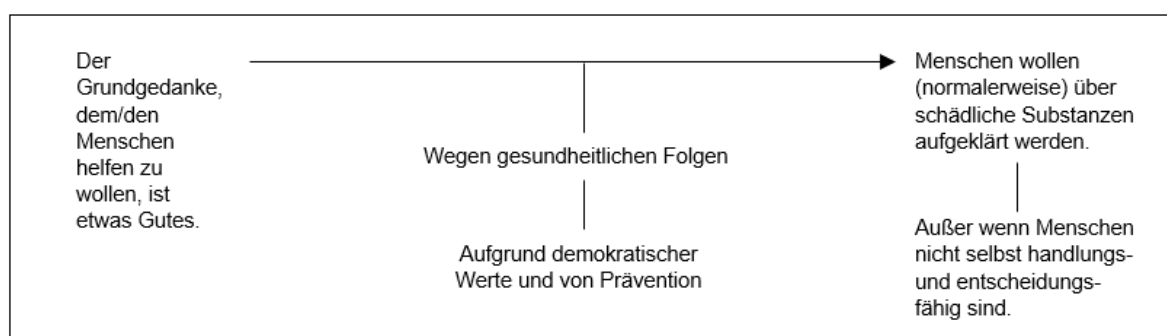


Abb. 27: Beitrag 3 in der Meinungsrede von WIE2 - Ist Gesundheitsförderung etwas Gutes? – selbst entworfen

Bei diesem Argumentationsbeispiel handelt es sich um den abschließenden Textteil der Schülerin und bezieht sich auf die dritte Aufgabenstellung. Eine Begründung der Sichtweise gibt es keine. Die Maturantin führt zum Schluss nur an, dass Bevormundung nicht als ein Teil der Demokratie angesehen werden kann. Zur Argumentation der Schülerin gehören bloß der Grund, dass die (staatliche) Gesundheitsförderung den Menschen grundsätzlich dabei hilft, ihnen etwas Gutes zu tun. Diesen Grund schließt die Schülerin damit ab, dass Menschen über schädliche Substanzen in der Regel aufgeklärt werden wollen und diesen Menschen dies anhand der Gesundheitsförderung vermittelt werden soll. Eine Ausnahmebedingung für ihre Konklusion nennt die Schülerin keine. Eine mögliche Ausnahmebedingung ist, wenn bestimmte Menschen selbst nicht handlungs- und entscheidungsfähig sind. Eine Schlussregel gibt es auch keine. Folglich bleibt auch eine Stützung der Schlussregel aus. Dieses Argumentationsbeispiel zeigt verallgemeinert, dass es bei der Argumentation der Schüler*innen noch viel Handlungsspielraum gibt und auch mittels der Textbeilage nicht immer alle Sinneslücken geschlossen werden können bzw. die Argumentation nicht 100-prozentig sattelfest und sinnstiftend ist.

Schüler WIE5: In der Meinungsrede von Schüler WIE5 kommen zwei Beiträge vor, die sehr stark dem Argumentationsschema von Toulmin entsprechen. Die erste Ausführung geht im Übrigen auf die Frage ein, wie der Staat vorgehen könnte bzw. sollte. Die untere Abbildung schlüsselt die Argumentation von WIE5 genau auf:

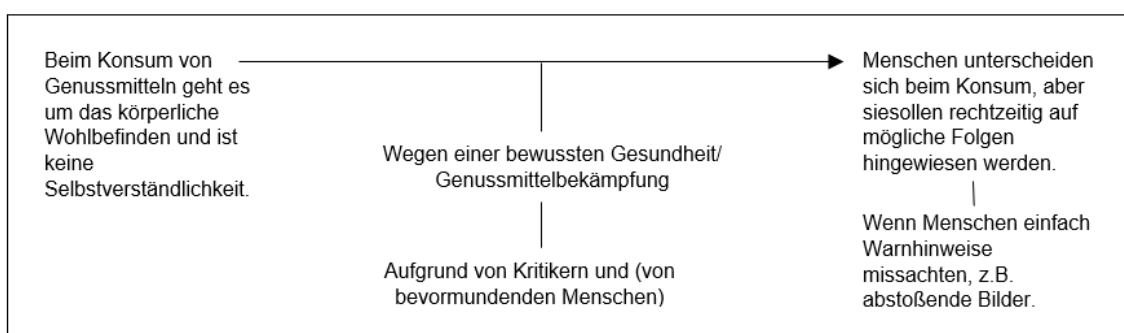


Abb. 28: Beitrag 1 in der Meinungsrede von WIE5 - Wie könnte der Staat vorgehen? – selbst entworfen

Auf etwa eineinhalb Seiten setzt sich der Schüler damit auseinander und beruft sich dabei zu Beginn auf den Titel der Textbeilage ‚Gesundheitsvorsorge im Kampf gegen Weltbilder‘. Bei diesem Argumentationsbeispiel handelt es sich nach dem Argumentationsschema um eine ausführliche Argumentation.

Als Argumentationsgrund nennt der Schüler, dass es bei einem kontinuierlichen Konsum von Alkohol und Tabak nicht möglich ist, dass das eigene körperliche Wohlbefinden in den Fokus rückt. Dies ist anhand der Schülerarbeit auf Seite 223 zu entnehmen. Dennoch ist es schwer alle Menschen auf mögliche Folgen hinzuweisen. Denn der Schüler schreibt, dass es sowohl Menschen gibt, die alles für ihre Gesundheit tun als auch jene Menschen, die die Folgen der Genussmittel ignorieren und sich selbst ihrer Gesundheit berauben. Als Ausnahmebedingung kann jene Textpassage herangezogen werden, die die Warnhinweise anspricht. Der Maturant spricht korrekt an, dass viele die Risiken kennen, aber dennoch an ihrem Lebensstil, dem Konsum von Genussmitteln, nichts ändern. Einige Textpassagen könnten zwar besser formuliert sein, aber zusammenhängend liegt hier eine abgerundete Argumentation im Sinne des Argumentationsschemas vor. Auch die Stellen der Schlussregel und dessen Stützung können mittels des Schülertextes besetzt werden.

Beim zweiten Beitrag des Schülers in seiner Meinungsrede wird zur Aufgabenstellung drei argumentiert. Bis auf die angeführte Ausnahmebedingung erfüllt der Schüler die Bedingungen guten Argumentierens, wie auch mittels der kommenden Abbildung sowie der Rezeption der Textbeilage und des Schülertextes ersichtlich wird.

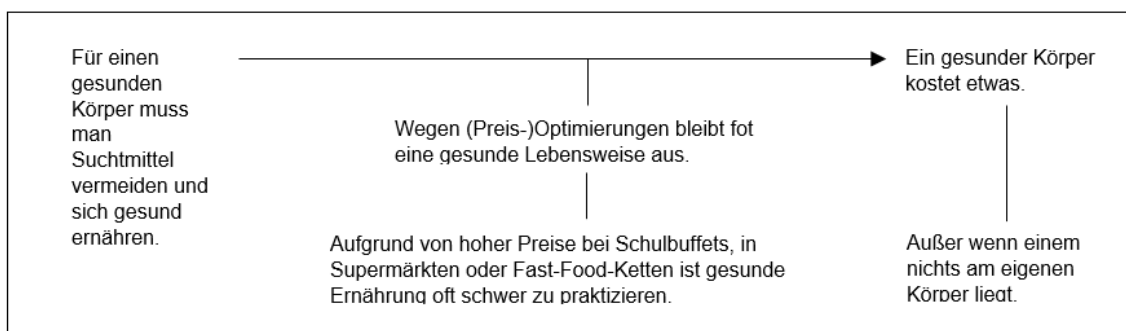


Abb. 29: Beitrag 2 in der Meinungsrede von WIE5 - Was gehört zu einer Gesundheitsvorsorge? – selbst entworfen

Für eine positive Gesundheitsvorsorge gibt der Schüler WIE5 in seiner Meinungsrede an, dass Menschen für einen gesunden Körper Suchtmittel meiden und sich gesund ernähren sollen bzw. müssen. Der Schüler thematisiert auch, dass die Kosten nicht unwesentlich sind. Die Schlussfolgerung ist für diese Abbildung übersichtshalber etwas prägnanter dargestellt.

Der Maturant erwähnt mit einer allgemein-ausgelegten Optimierung auch eine Schlussregel, die wichtig für dieses Thema und diese Argumentation ist. Wie zuvor bereits erwähnt, liegt bei der Ausnahmebedingung hinsichtlich der Konklusion eine Leerstelle vor. Sinnvoll wäre es gewesen, wenn der Schüler im letzten Absatz erwähnt hätte, dass es eine Ausnahme in jenen Fällen gibt, wenn bestimmten Menschen nichts am eigenen Körper liegt. In gewisser Weise wurde dieser Aspekt im vorherigen Textteil der Meinungsrede kurz angesprochen. Hinsichtlich der Stützung der Schlussregel hätte WIE5 auch einbringen können, dass es optimaler wäre, wenn Arbeitnehmer*innen besser entlohnt würden und somit mehr Geld für gesunde Lebensmittel zur Verfügung hätten. WIE5 hat nicht berücksichtigt, dass z. B. Fleisch ebenso wie Alkohol oder auch Tabak seinen Preis hat. Um Fleischmasse produzieren zu können, muss noch mehr Geld in die Hand genommen werden als Konsumierende beim Fleischkauf. Denn Zuchttiere gewinnen insb. mit Getreideprodukten an Fleischmasse. Diese eingeschränkte Sichtweise ist problematisch und würde die Hersteller vor finanzielle Schwierigkeiten stellen. In Bezug auf die Stützung der Schlussregel ist zu sagen, dass es auch erwähnenswert ist, dass Verkäufer*innen auch von etwas leben müssen und ihre Erzeugnisse nicht einfach zu Spottpreisen herschenken können.

Schülerin LIE14: In der Meinungsrede der Schülerin LIE14 kommen drei Ausführungen vor, die hier etwas genauer betrachtet werden. Die ersten beiden Beiträge gehen von der zweiten Aufgabenstellung: ‚Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.‘ aus. Der dritte Beitrag von LIE14 beschäftigt sich ausgehend von Aufgabenstellung drei: ‚Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z. B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können.‘ spezifisch mit der Thematik der Gesundheitsvorsorge. Die erste argumentative Ausführung geht aufs Gesundheitsrisiko in puncto rauchen ein.

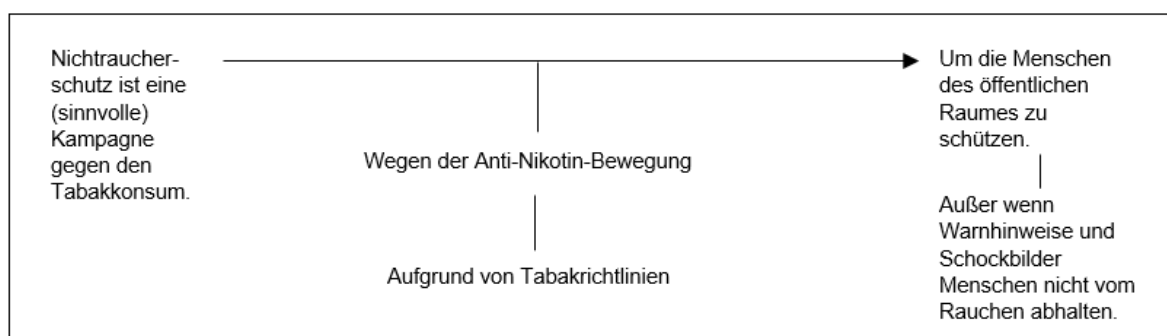


Abb. 30: Beitrag 1 in der Meinungsrede von LIE14 - Wie sieht das Gesundheitsrisiko in puncto 'rauchen' aus? – selbst entworfen

Im zweiten Absatz der Meinungsrede wird auf die Gesundheitsrisiken Tabak und Alkohol eingegangen. Ausführlicher wird das Rauchen behandelt. Bei einem Vergleich zwischen dem Schülertext und der Textbeilage fällt auf, dass sich die Schülerin sehr stark an der Textbeilage orientiert hat. Bei diesem Beitrag greift die Schülerin auf keine Kausaladverbien zurück, was u. a. daran liegt, dass sie sich mit der zweiten Aufgabe auseinandergesetzt hat. Sie geht auf beide Zugänge ein und stellt die Textbeilage in den Fokus. Zu kritisieren ist, dass die Meinungsrede der Schülerin mit zu vielen Ausdrücken aus der Textbeilage ausgeschmückt ist. Die Argumentation ist daher keine nennenswerte Eigenleistung, sondern ein Schreiben, das zu stark auf dem Ausgangstext beruht. Es kann zwar gesagt werden, dass die Textbeilage verstanden wurde, aber ein Eigenwissen sowie eine eigene Meinung sind kaum vorhanden. Die fünf Bestandteile des Argumentationsschemas wurden mit passenden Textstellen aus dem zweiten Absatz besetzt. Als schlagkräftiger Grund dient der Nichtraucherchutz, der eine Kampagne gegen den Tabakkonsum ist. Der Grund wird damit geschlussfolgert, dass die Menschen des öffentlichen Raumes geschützt werden müssen. Als Schlussregel könnte ebenso die Ausnahmebedingung genannt werden, dass der öffentliche Raum wegen Warnhinweisen und Schockbildern geschützt wird. Somit sind Schlussregeln variabel. Die Begriffe Nichtraucherchutz, Anti-Nikotin-Bewegung, Tabakrichtlinien, öffentlicher Raum, Warnhinweise und Schockbilder stammen aus der Textbeilage und zeigen, dass hier keine Selbstbestimmung bei der Argumentation vorhanden ist. In der Textbeilage steht zu einem dieser Begriffe, dass „Warnhinweise die Menschen nicht klüger, sondern trauriger [machen]“ (sRDP 2016: 18). Es hätte sich gelohnt, auf die Warnhinweise noch näher einzugehen, denn es ist auch bekannt, dass bei vielen Konsumierenden die Warnhinweise gar nichts bewirken. Gibt es eine Möglichkeit diese Menschen vom Konsumieren abzuhalten? Zu dieser Frage hätte sich die Schülerin bspw. Gedanken bei ihrer Argumentation machen können. Dennoch handelt es sich hier im Sinne des Argumentationsschemas um eine vollständige Argumentation.

Bei der zweiten Ausführung hat sich die Schülerin mehr Gedanken gemacht, da sie mit Abhängigkeit, extensivem Konsum und unter die Arme greifen drei konkrete Ausdrücke für ihre Argumentation beigesteuert hat. Im folgenden Beitrag geht die Schülerin auf emanzipatorische Zugänge ein. Die Schlussfolgerung, die Ausnahmebedingung sowie die Schlussregel sind mit diesen Begriffen besetzt.

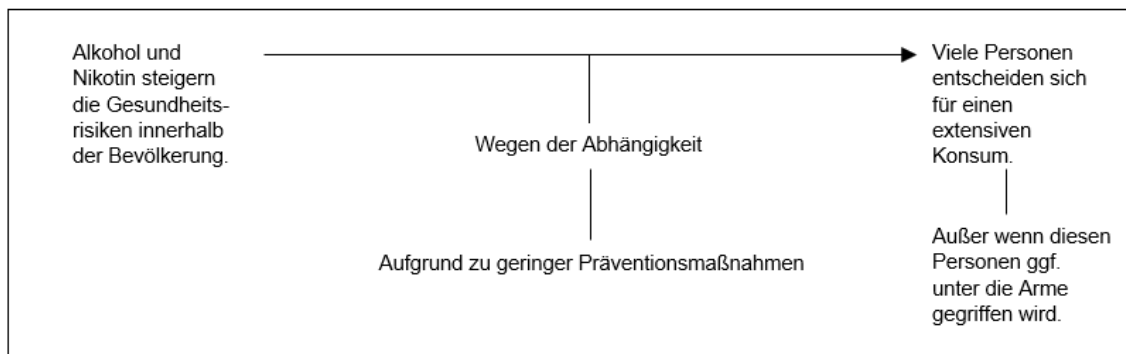


Abb. 31: Beitrag 2 in der Meinungsrede von LIE14 - Helfen emanzipatorische Zugänge zur (positiven) Gesundheitsvorsorge? – selbst entworfen

Der Grund, dass Alkohol und Nikotin die Gesundheitsproblematik der Bevölkerung verschärft, wird damit gerechtfertigt, dass sich viele Personen aus der Bevölkerung für einen extensiven Konsum entscheiden. Die Schülerin nennt hierbei nicht, dass hier auch eine Vorbildwirkung insb. für Jugendliche wesentlich ist. Denn wer einen extensiven Konsum vorgelebt bekommt, neigt auch selbst stärker dazu, von Alkohol und/oder Nikotin negativ beeinflusst zu werden. Die Argumentation ist schlüssig, hätte aber mehr Potenzial gehabt. Als Ausnahmebedingung kann herangezogen werden, dass Personen, die zu extensivem Konsum tendieren, vom Staat unterstützt werden sollen bzw. müssen. Die Schlussregel wird mit dem Abhängigkeitsbegriff besetzt, auf den die Schülerin zweimal zurückgegriffen hat. Als Stütze der Schlussregel wird die Prävention genannt. Die Maturantin LIE14 geht hinsichtlich Prävention nur darauf ein, dass der Staat für seine Bevölkerung verantwortlich ist und Präventionen zu setzen hat. Wie diese Präventionen aussehen könnten, darauf geht die Schülerin nicht ein. Sie erwähnt bloß, dass der Staat der Bevölkerung unter die Arme greifen soll. Diese Argumentation zeigt besonders deutlich, dass Schlussregel und Ausnahmebedingung stark vom Kontext abhängig sein können. In der Meinungsrede schreibt die Schülerin, dass ‚Abhängigkeit‘ und ‚Unterstützung‘ die Ziele des Staates sind, um für eine nachhaltige Gesundheitsvorsorge zu sorgen. Auch in diesem Argumentationsbeispiel gibt es keine konkreten Begründungen, die mittels Kausaladverbien erfolgen.

Beim dritten Beitrag nimmt die Schülerin selbst Stellung. Der Grund und die Schlussfolgerung, die von der Schülerin angeführt werden, sind eigenständig konzipiert worden. In der abschließenden Stellungnahme schlägt die Schülerin mit dem ‚Mindestalter‘ und mit ‚öffentlichen Vorträgen‘ zwei politische Maßnahmen für die Gesundheitsvorsorge und den Kampf der Weltbilder vor.

Die Maßnahme des Mindestalters wird in der nachstehenden Darstellung aufgegriffen. Zu kritisieren ist, dass die Argumentation bloß oberflächlich stattfindet. Auf das Mindestalter wird nur kurz eingegangen.

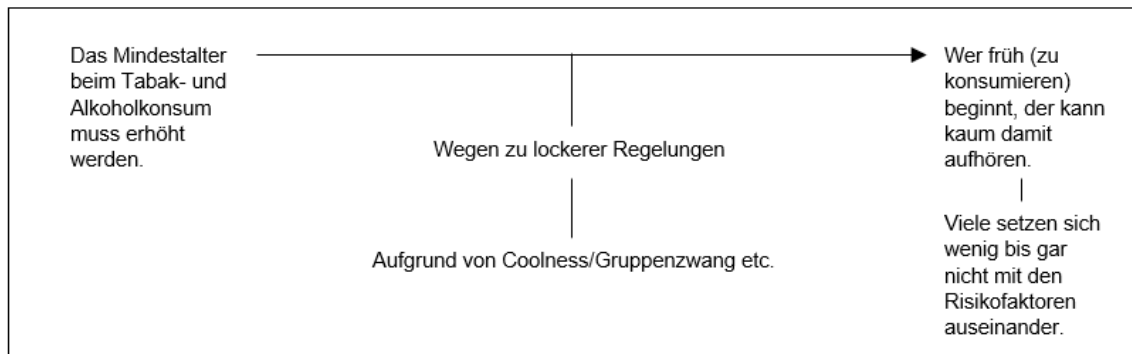


Abb. 32: Beitrag 3 in der Meinungsrede von LIE14 - Wie soll Gesundheitsvorsorge aussehen? – selbst entworfen

Bei ihrem Beitrag führt LIE14 einen Grund, eine Schlussfolgerung und eine Schlussregel an, aber eine Ausnahmebedingung sowie eine Stützung der Schlussregel enthält ihre Argumentation keine. Dies ist zwar nicht zwingend notwendig, aber rundet die Argumentation an sich ab. In Bezug auf die Schlussregel bedient sie sich der Textbeilage und spricht an, dass sich viele Menschen gerade eben aus Coolness mitreißen lassen. Da die Schülerin bereits mit dem Coolnessbegriff eine triftige Schlussregel zur Hand hat, verwundert es, dass sie darauf nicht ausführlicher eingegangen ist. Der Coolnessbegriff wird für das Rauchen und das Trinken genannt. An dieser Textpassage geht die Maturantin auch nicht näher darauf ein, was Coolness für sie als Jugendliche bedeutet und wie explizit dagegen aus ihrer Sicht vorgegangen werden kann. Nachvollziehbar ist, dass Coolness bzw. Gruppenzwang aufgrund von zu lockeren Regelungen möglich ist. Problematisch ist, wie diesbezüglich vorzugehen ist, ohne dabei auf die demokratischen Werte zu vergessen. Laut Textbeilage ist es wichtig, dass diese Werte nicht verletzt bzw. ignoriert werden, denn jede Art von Entscheidung missachtet auch „die Grundidee der Demokratie“ (sRDP 2016: 18). In facto gibt es auch keine Ausnahmebedingung, die die Breite dieser Problematik verdeutlicht. Die Leerstelle wurde mit den Worten: ‚Viele setzen sich wenig bis gar nicht mit den Risikofaktoren auseinander.‘ belegt. Daraus geht auch hervor, dass sich die Schülerin noch keine konkreten Gedanken dazu gemacht hat, gleich ob sie diese Genussmittel konsumiert oder nicht. Fest steht, dass die Menschen auch mit ihrem eigenen Körper zu egoistisch umgehen und sich deshalb nicht mit Risikofaktoren auseinandersetzen wollen, da sie jegliche Konsequenzen fürchten.

9.2.1 Textsortenspezifische Gestaltung der Meinungsrede

Die Meinungsrede teilt sich in die Gliederungspunkte Einleitung, Hauptteil und Schluss. In der Einleitung soll Aufmerksamkeit generiert werden und es soll auch das Thema und der Anlass der Meinungsrede offengelegt werden (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 119). Im Hauptteil der Rede wird mit logischen und schlagkräftigen Argumenten zum Thema argumentiert. Während des Argumentierens sind die Textadressat*innen mehrmals unmittelbar in die Rede einzubeziehen (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 119). Dass es sich bei der Meinungsrede grundsätzlich um eine appellative Textsorte handelt, liegt daran, dass im Schlussteil ein Appell an die Textrezipient*innen zu verfassen ist. Laut den Schulbuchautor*innen sind Ich- und/oder Wir-Botschaften, Adressatenbezug, rhetorische Stilmittel sowie eine emotionale Sprache in die Meinungsrede einzubauen (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 119). Ich- bzw. Wir-Botschaften werden im Textsortenkatalog zur Textsorte *Meinungsrede* nicht genannt. Da aber die eigene Meinung im Mittelpunkt steht, ist der Gebrauch der Personalpronomen nachvollziehbar. LIE14 spricht in ihrer Meinungsrede die Adressat*innen viermal direkt an, WIE2 und WIE5 bloß einmal. WIE2 verabschiedet sich auch von ihrem Publikum.

9.2.2 Objektivität vs. Subjektivität in der Meinungsrede

Wie bereits der Name der Textsorte verrät, handelt es sich bei der Meinungsrede um eine sehr subjektiv-ausgerichtete Textsorte. Persönliche Meinungen und Sichtweisen gelten als eines der wichtigsten Textsortenmerkmale. Obwohl die Meinungsreden von WIE2, WIE5 und LIE14 persönlicher als ihre Leserbriefe gestaltet sind, könnte der Anteil an Ich- bzw. Wir-Botschaften in den Meinungsreden schlicht etwas höher sein. In Bezug auf die Personalpronomen liegen bei WIE2 fünf Ich-Nutzungen und vier Wir-Nutzungen, bei WIE5 fünf Ich-Nutzungen ausschließlich in der Einleitung der Meinungsrede und bei LIE14 zwei Ich-Nutzungen und 10 Wir-Nutzungen vor. Bei der Meinungsrede soll der eigene Standpunkt dargestellt und themen- und aufgabenbezogen argumentiert werden. Aus diesem Grund sollte auf das Indefinitpronomen ‚man‘ zur Gänze verzichtet werden. Gerade wegen des Gebrauches dieses Indefinitpronomens ist auch ein gewisser Grad an Objektivität gegeben. WIE2 gebraucht es einmal im Satz: „**Man** plädiert hier auf den gesunden Menschenverstand“ (Maturatextkorpus 2016).

WIE5 verwendet in seiner Meinungsrede sechsmal das Indefinitpronomen u. a. zweimal im folgenden Satz: „Bevor **man** sie überhaupt sehen konnte, hat **man** den Geruch der qualmenden Gruppe zuerst wahrgenommen“ (Maturatextkorpus 2016). Bei LIE14 ist das Indefinitpronomen siebenmal auszumachen. Bei einer dieser sieben Verwendungen spricht LIE14 die Adressat*innen persönlich an und wird dann im Anschluss objektiv, wie der Satz: „Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, natürlich kann **man** diese Vorsorge nun von zwei Zugängen betrachten.“ (Maturatextkorpus 2016) zeigt. Anhand dieser Beispiele wird klar, dass das Indefinitpronomen ersetzbar ist und in Meinungsreden nicht notwendig wäre. LIE14 verknüpft gleich drei Wir-Botschaften mit dem rhetorischen Stilmittel der Anapher. In der Einleitung schreibt LIE14: „Es ist wichtig, dass **wir** diese zwei Faktoren nicht an die Oberhand lassen, es ist wichtig, dass **wir** uns nicht von ihnen um den Finger wickeln lassen und es ist wichtig, dass **wir** selbst dagegen ankämpfen“ (Maturatextkorpus 2016). LIE14 macht zwar zwei Ausdrucksfehler, aber sie verleiht ihrer Meinungsrede gleich zu Beginn einen starken subjektiven Charakter. Im beschreibenden Einleitungsteil bezieht sich WIE5 auf die Textbeilage und merkt mit: „Doch die Hoffnung wurde mir wenig später genommen, als **ich** auf dem Weg zur Schule war.“ (Maturatextkorpus 2016) an, dass nicht alle Menschen auf ‚bewusst leben‘ setzen. Das Indefinitpronomen, was WIE5 im Anschluss an seine Ich-Botschaft nennt, demonstriert wegen seiner objektiven Stellung, dass sich WIE5 mit der Lebenseinstellung seiner Gleichaltrigen nicht identifizieren kann. WIE2 baut das Personalpronomen ‚wir‘ in eine rhetorische Frage ein: „Sind **wir** uns in diesem Punkt nicht alle einig?“ (Maturatextkorpus 2016) und demonstriert einerseits damit, dass die Adressat*innen auch mit rhetorischen Fragen direkt in die Meinungsrede miteinbezogen werden können und andererseits, dass rhetorische Fragen stark zur Subjektivität beitragen können, da mit rhetorischen Fragen Ich- und/oder Wir-Botschaften initiiert werden können, wie der anschließende Absatz in der Meinungsrede nach der rhetorischen Frage verdeutlicht.

9.2.3 Stilistik der Schüler*innen in den Meinungsreden

Im Großen und Ganzen formuliert WIE2 entsprechend der Vorgabe und hat aufgrund ihrer eigenständigen Formulierungen und ihres selbst eingebrachten Wortschatz eine Stilistik, die im Sinne der Textsorte als angemessen gilt. Ausdrucksschwächen gibt es bei WIE2 nur wenige.

Dennoch gibt es vier grobe Fehler, die als Ausdrucksfehler gekennzeichnet sind, die eine semantische bzw. grammatikalische Unstimmigkeit haben. Die anschließenden Aufzählungspunkte zeigen, wo die stilistischen Mängel der Schülerin WIE2 liegen:

1. „Die Medien berichten zurzeit unaufhörlich von stetigen Maßnahmen der Politik zum gesundheitlichen Schutz der Bevölkerung.
2. Laut einiger Studien geht das Konsumverhalten von Rauschmitteln tatsächlich zurück.
3. Eine Person soll selbst über ihren Körper und Geist entscheiden, selbst abwiegen dürfen, was gut und was schlecht ist.
4. Zum Abschluss möchte ich sagen, dass ‚Gesundheitsförderung‘ in ihrem Grundgedanken, den Menschen zu übermitteln, mit welchen schädlichen Substanzen sie sich umgeben, etwas Gutes ist“ (Maturatextkorpus 2016).

Bei Aufzählung eins wäre der Begriff ‚stetigen‘ durch einen schriftsprachlich-passenderen z. B. ‚dauerhaften‘ bzw. sogar durch einen Relativsatz zu ersetzen. Ein schwerer Fehler liegt bei Aufzählung zwei vor. Die richtige syntaktische Konstruktion lautet: ‚das Konsumverhalten von jemandem geht zurück/steigt‘. Der Begriff ‚Rauschmittel‘ wird irrtümlicherweise als Person eingesetzt, wie die obige Markierung zeigt. Die dritte Darstellung zeigt mit der Markierung, dass mit ‚abwiegen‘ ein unkorrekter Ausdruck zum Einsatz kommt. Es ist möglich, dass die Schülerin den Begriff mit ‚abwägen‘ verwechselt hat. Während mit dem Begriff ‚abwiegen‘ ein Gegenstand bzw. eine Person gemeint ist, von dem/der das Gewicht ermittelt werden soll, ist unter ‚abwägen‘ der Vergleich oder die Überprüfung von einer Sache gemeint. Die beiden syntaktischen Konstruktionen lauten: ‚jemand wiegt etwas ab‘ und ‚jemand wägt etwas gegen etwas anderes ab‘. Bei Aufzählungspunkt vier wird – wie bereits bei Punkt drei –, ein Verb verwendet, das in semantischer Hinsicht nicht seinen Zweck erfüllen kann. Denn bei dem Begriff ‚übermitteln‘, zu dem die syntaktische Konstruktion: ‚jemand übermittelt jemandem anders etwas‘ lautet, lässt eine Person einer anderen Person etwas zukommen. Sinngemäß soll aber der Grundgedanke der Gesundheitsförderung an die Menschen weitergegeben werden. Hierbei hätte die Schülerin auf das Verb ‚vermitteln‘ zurückgreifen müssen, mit dem ein Gedanke bzw. eine Idee etc. einzelner Personen oder Personengruppen kognitiv klargemacht wird.

Der selbsteingebrachte Wortschatz zur Meinungsrede von WIE5 ist aus der Abbildung 54 ersichtlich. Bei Maturant WIE5 sind folgende Stellen hinsichtlich des persönlichen Ausdrucks seitens der Lehrkraft markiert worden:

1. „Die Vorstellung, dass sich schon so junge Menschen, deren Körper sich noch nicht einmal vollständig entwickelt haben, freiwillig Gift in die Lungen inhalieren, machte mich nachdenklich.
2. Auf den Zigarettenschachteln werden abstoßende Bilder von Krankheiten zu finden sein, welche durch das Rauchen hervorgerufen werden. Die soll nun die sich noch ihrer Gesundheit bewusst seienden Menschen davon abhalten [,] sich der Sucht hinzugeben.
3. Es gibt Menschen, die krank sind und meinen [,] alles dafür tun könnten [,] um gesund zu sein“ (Maturatextkorpus 2016).

Bei Aufzählungsbeispiel eins benutzt der Schüler das Reflexivpronomen ‚sich‘, vergisst jedoch, dass er dieses mit einem passenden Verb in Kontext setzt. Es hätte auch gereicht, einfach auf das Pronomen zu verzichten. Die zweite Aufzählung zeigt einen stilistischen Formulierungsmangel, bei dem der Schüler auf einen Relativsatz zurückgreifen hätte sollen. Der anschließende Satz verwirrt die Leser*innen. Eine stilistisch gute und einwandfreie Formulierung hätte folgendermaßen aussehen können: ‚Auf den Zigarettenschachteln sind erschütternde Bilder von Krankheiten zu sehen, die wegen des Rauchens entstehen. Diese Bilder sollen nun bei so vielen Menschen wie nur möglich dafür sorgen, dass sich Menschen mit einem gesunden Bewusstsein nicht der Rauchersucht hingeben.‘. Auch bei Beispiel drei liegt ein stilistischer Mangel vor. Eine Alternative zu dieser Formulierung wäre: ‚Viele Menschen, die krank sind, meinen, dass sie alles dafür tun bzw. bis dato getan haben, um gesund zu sein.‘.

Jene Textauszüge von LIE14, die unter dem Gliederungspunkt ‚Problemdimensionen des Schreibens bei der Meinungsrede‘ thematisiert werden, werden hier nicht mehr berücksichtigt. Im Vergleich zu WIE2 und WIE5 liegen wesentlich mehr stilistische Mängel vor. Zudem ist auch anzumerken, dass LIE14 weitaus mehr Begriffe aus der Textbeilage extrahiert hat, als neue, themenspezifische Begriffe selbst einzubringen. Die Abbildungen 55 und 56 verschaffen darüber Klarheit. Große stilistische Mängel herrschen bei den folgenden Textpassagen bzw. Formulierungen:

1. „Sehr geehrte Politikerinnen und Politiker, sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, liebe Schülerinnen und Schüler [,] überlegt euch, ob sich der Staat wirklich zu große Sorgen macht oder [,] ob es die richtige Strategie ist, um gegen die Gesundheitsrisiken zu kämpfen.
2. In Australien gebe es sogar nur noch schlammfarbige Einheitsschachteln mit großflächigen Bildern. Es gebe auch eine Anti-Nikotin-Bewegung, die jedoch schon ein Beispiel für die Rückkehr des Paternalismus sei“ (Maturatextkorpus 2016).

Anhand des ersten Beispielsatzes wird klar, dass die Schülerin die falsche Person verwendet. Statt die Adressat*innen in der 1. Person bzw. 3. Person Plural anzusprechen, gebraucht die Maturantin hier die 2. Person Plural. Am Ende des Beispielsatzes greift LIE14 mit der Konstruktion ‚um ... zu kämpfen‘ auf einen Finalsatz zurück, der gar kein Finalsatz sein darf. Anhand der Beispielsätze von Nummerierung zwei ist zu sehen, dass die Schülerin Schwierigkeiten mit dem richtigen Modus hat. Statt des Infinitivs verwendet LIE14 den Konjunktiv. Insgesamt liegen acht Modusfehler vor. Von einer nicht-mangelhaften Stilistik kann mittels des Beurteilungsrasters der sRDP dann gesprochen werden, wenn die Kompetenzbereiche von Stil und Ausdruck über das Wesentliche hinausgehen.

9.2.4 Thema und Rhema in der Meinungsrede

Mittels der Grafiken auf den Seiten 126 bis 132 wird ersichtlich, welche Ausdrücke die Maturant*innen der Textbeilage entnommen haben und welche sie selbst in die Meinungsreden eingebracht haben. Anhand dieser Übersichten über den (Fach-)Wortschatz wird bereits einigermaßen klar, dass die drei Maturant*innen einige neue Ausdrücke nennen, die nicht in der Textbeilage enthalten sind und Unbekanntes für die Textrezipient*innen darstellt, dass sich erst von Satz zu Satz als Bekanntes erschließt. Die Sichtweisen der Schüler*innen im Schlussteil, die grundsätzlich als etwas Unbekanntes gelten, sind nicht zur Gänze als etwas Neues einzustufen, da bereits aus der Argumentation im Vorfeld des Schlussteils die Sichtweisen zu erkennen sind, die die Schüler*innen am Ende ihrer Meinungsreden einnehmen werden. Als Musterbeispiel dient hierfür die Schülerin WIE2, die in ihrem Schluss anspricht, dass der Staat gegen schädliche Substanzen vorgehen soll, aber die Menschen keinesfalls bevormunden darf. Der Begriff der Bevormundung kommt bei WIE2 bereits in ihrem Hauptteil vor. WIE5 hat ein selbstgewähltes Beispiel zum Thema ‚bewusst leben‘ in seiner Einleitung gewählt, das als neu zu bewerten ist. Die Abbildung 55 auf der Seite 131 verdeutlicht sehr gut, dass die Schülerin LIE14 sich sehr stark an der Textbeilage orientiert hat und dass es in ihrer Meinungsrede kaum Textpassagen gibt, die als Rhema einzustufen sind. Thema und Rhema hängen beim materialgestützten Schreiben sehr stark davon ab, wie sehr sich die Schüler*innen der Textbeilage bedienen.

9.2.5 Problemdimensionen des Schreibens bei der Meinungsrede

Bei der Meinungsrede ist am deutlichsten zu erkennen, dass das argumentierende Schreiben wegen des Textsortenmerkmals von Ich- und/oder Wir-Botschaften vor allem mit der expressiven Problemdimension zusammenhängt, da das eigene Ich im Mittelpunkt des Argumentierens steht. Trotz der Vermutung, dass die Meinungsreden der Schüler*innen stark konzeptionell mündlich gestaltet sind, steht nach Durchsicht der Textproduktionen fest, dass nur wenige konzeptionell mündliche Ausdrücke und/oder Textpassagen in den Meinungsreden aller drei Maturant*innen vorliegen. Ein Grund, warum Schüler*innen in Meinungsreden auf typisch mündliche Konstruktionen zurückgreifen, ist, dass aufgrund des persönlich-ausgerichteten Schreibenanlasses sich bei manchen Textstellen die Sprechsprache statt der Schriftsprache durchsetzt. Bei WIE2 lassen sich folgende Textpassagen als konzeptionell mündlich erfassen:

„[...] Die Medien berichten zurzeit unaufhörlich von stetigen Maßnahmen der Politik zum gesundheitlichen Schutz der Bevölkerung. [...] Und es zeigt Wirkung. [...] Und nicht nur das. [...] So wie ein Wiener Suchtforscher meint [...]. [...] Auch und vor allem auf staatlicher Ebene. [...] Die Probleme sind schon da. [...]“ (Maturatextkorpus 2016).

Diese Auszüge aus der Meinungsrede von WIE2 zeigen, wo sich die Schülerin auch konzeptionell schriftlich ausdrücken hätte können. Bei dem Ausdruck ‚stetigen Maßnahmen‘ wäre – wie schon erwähnt wurde – ein Relativsatz zu gebrauchen, um sich schriftsprachlich auszudrücken. Satzanfänge wie ‚Und‘ oder ‚So wie‘ sind für die Schriftsprache in den meisten Fällen untypisch. Beim vorletzten Satz verzichtet die Schülerin auf ein entsprechendes Prädikat. Der Ausdruck ‚Die Probleme sind schon da.‘ gilt als Prototyp, wie konzeptionell mündlich gesprochen wird. Konzeptionell schriftlich wäre u. a. die Variante: ‚Die Probleme, die zuvor genannten werden, bestehen bereits seit sehr langer Zeit.‘. Bei Maturant WIE5 sind zwei Textstellen wegen ihrer konzeptionell mündlichen Form zu nennen. Erstens der Satzbeginn des Satzes: „So werden beispielsweise keine Zigarettenspackungen plakatiert [...].“ (Maturatextkorpus 2016) und zweitens der Ausdruck ‚perplex‘. Bei Maturantin LIE14 gibt es mehr zu beanstanden. In der Meinungsrede von LIE14 gelten folgende Passagen als konzeptionell mündlich bzw. umgangssprachlich:

„[...] Es ist wichtig, dass wir diese zwei Faktoren nicht an die Oberhand lassen, es ist wichtig, dass wir uns nicht von ihnen um den Finger wickeln lassen [...]. Die süßen ‚Alkopops‘ haben bei den Jugendlichen vermehrt die Überhand bekommen [...]. Viele meinen, dass sie durch die ganzen Richtlinien bevormundet werden, dass sie nicht mehr als Bürger leben, sondern als Marionette vom Staat. [...] Der emanzipatorische Zugang zur Gesundheitsvorsorge trifft die Überlegungen vom Staat viel besser. [...]“ (Maturatextkorpus 2016).

Der Großteil der Markierungen wurden seitens der beurteilenden Lehrkraft als Ausdrucksfehler gewertet. Während es sich bei den ersten drei Markierungen um Formulierungen handelt, die umgangssprachlich akzeptabel sind, nicht aber im schriftsprachlichen, liegen bei den letzten beiden Markierungen in grammatikalischer Hinsicht zwei Kasusfehler vor. Statt den Genitiv zu gebrauchen, tritt der Dativ, der bei mündlichen Kommunikationen in den meisten Fällen den Genitiv völlig ersetzt, in Erscheinung. Bei dem Wortlaut ‚als Marionette des Staates‘ handelt es sich um eine aussagekräftige Metapher, die auch die persönliche Meinung der Maturantin widerspiegelt. Diese Metapher ist für jede Kommunikationsart angemessen.

9.2.6 Rollenbewusstsein bei der Textsorte *Meinungsrede*

Das persönliche Meinungsbild der drei Maturant*innen WIE2, WIE5 und LIE14 ist sehr unterschiedlich. Dies geht insb. aus der Verwendung der Personalpronomen hervor, wie oft und an welchen Textstellen die Schüler*innen darauf zurückgreifen. WIE5 bleibt sehr allgemein sowie objektiv. Er verwendet auch im Schlussteil, in dem Maßnahmen zur Gesundheitsvorsorge vorgeschlagen werden sollen, keine Personalpronomen. WIE2 wird in ihrem Schlussteil zumindest einmal konkret subjektiv. Auch LIE14 ist mit der Verwendung von Ich (1x) und Wir (2x) im Schluss subjektiv unterwegs. Jedoch gestaltet WIE5 seine Einleitung mit dem Ich-Pronomen persönlich, indem er auf die Gleichaltrigen eingeht, die auf dem Weg zur Schule heimlich rauchen. Die Argumentationsbeiträge dieser drei Schüler*innen haben auf den vorherigen Seiten gezeigt, dass jeder auf seine Weise argumentiert, da die persönliche Meinung prinzipiell eins zu eins mit der eigenen Erfahrungswelt zusammenhängt.

9.3 Vergleiche der Leserbriefe

Schülerin WIE2: Im Leserbrief der Schülerin WIE2 gibt es zwei Ausführungen. Mit der zweiten Aufgabenstellung des Leserbriefes: ‚Diskutieren Sie, inwieweit Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform darstellen.‘ orientiert sich die Schülerin an der Frage, wie uns die Arbeit der Versorgung abgenommen wird.

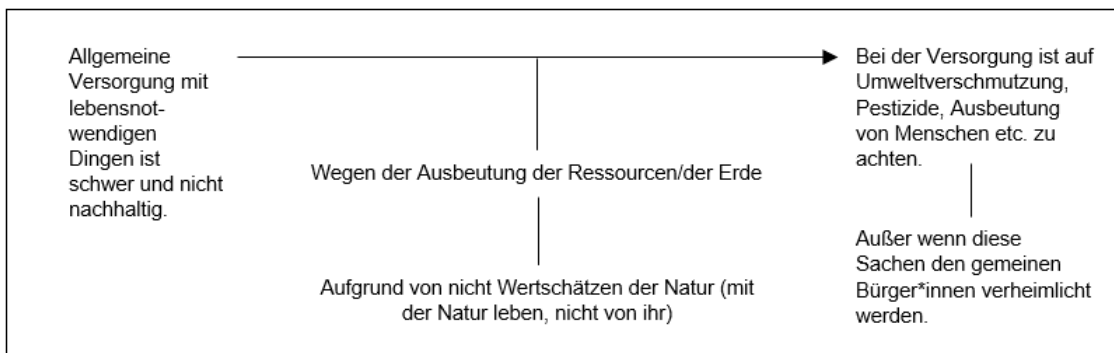


Abb. 33: Beitrag 1 im Leserbrief von WIE2 - Wie wird uns die Arbeit der Versorgung abgenommen? – selbst entworfen

Im dritten Absatz des Leserbriefes kommen die Schlussfolgerung mittels einer Aufzählung, die Schlussregel, die Stütze der Schlussregel sowie eine Ausnahmebedingung in Bezug auf die Schlussfolgerung vor. Der Grund, der exakt so hier angegeben ist, ist dem Leserbrief nur indirekt zu entnehmen. Die Maturantin schreibt dies mit den Worten: „Fakt ist: Wir nutzen unsere Erde aus. Das kann nicht mehr so lange weitergehen. [...]“ (Maturatextkorpus 2016). Die Argumentation könnte grundsätzlich genauer sein, denn auch die Bestandteile der Schlussregel sowie dessen Stütze müssten näher auf den Punkt gebracht werden. Im Leserbrief wird zwar erwähnt, dass der Mensch wieder lernen muss, mit der Natur in Einklang zu leben und nicht nur von ihr, wie aus dem Schülertext auf Seite 226 herauszulesen ist. Der Grund ist nicht eindeutig genannt, hängt aber in diesem Argumentationsbeispiel sehr stark mit dem Inhalt der Schlussregel: ‚Wegen der Ausbeutung der Ressourcen/der Erde‘ zusammen. Bei der Versorgung der Menschen spielen viele Ressourcen wie Wasser, Erdöl, Erdgas oder Pellets etc. eine bedeutsame Rolle. Diese Ressourcen und andere werden ausgebeutet und vergeudet. Die Schülerin hätte eines dieser Beispiele erwähnen können und dass die Versorgung mit dieser Materie eine Herausforderung in Sachen Nachhaltigkeit – wie u. a. mit Erdöl und Erdgas – darstellen.

Der zweite Beitrag wurde zur zweiten Aufgabenstellung: ‚Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint.‘ genannt. Diese Ausführung lässt die Sichtweise von WIE2 erkennen, aber weist ebenso Lücken im Sinne des Argumentationsschemas auf.

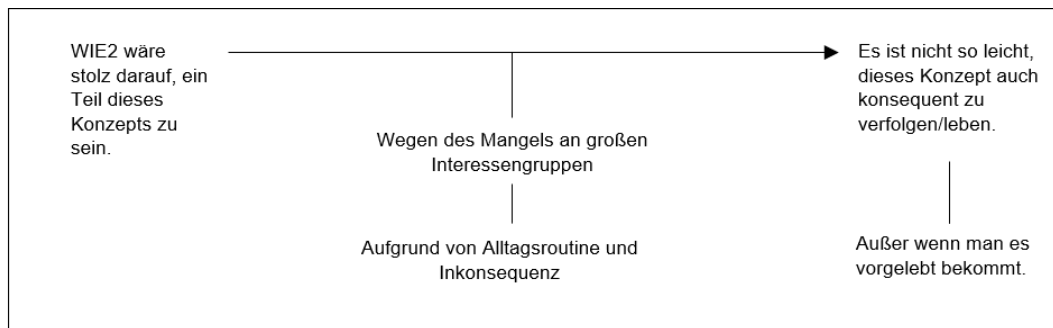


Abb. 34: Beitrag 2 im Leserbrief von WIE2 - Finde ich das Leben als Selbstversorgerin nachahmenswert? – selbst entworfen

Als Grund für ihre Stellungnahme nennt die Schülerin, dass sie stolz wäre, wenn sie ein Mitglied dieser neuen Gesellschaft wäre und beantwortet die Frage der persönlichen Praktizierung dieses Konzeptes schlussendlich mit einem Ja. Außer dem Grund kommt auch der Bestandteil der Interessensgruppe im Leserbrief vor. Die Schülerin spricht an, dass es einer großen Interessensgruppe dafür bedarf. Dieser Aspekt füllt im Argumentationsschema die Schlussregel aus, wäre aber durchaus auch als Schlussfolgerung möglich. Hätte die Schülerin ihre Argumentation mehr durchdacht, dann wäre sie vermutlich daraufgekommen – denn ihre beiden Maturatexte sind vorwiegend gut –, dass eine andere Konklusion wie die oben genannte: ‚Es ist nicht so leicht, dieses Konzept auch konsequent zu verfolgen/leben.‘ sinnvoller ist, da dieses Konzept ja viele Hürden, Fragen und auch Schwierigkeiten für Praktizierende aufwirft. Demzufolge ist auch die obige Ausnahmebedingung, die bei der Schülerin leer bleibt, nachvollziehbar und nicht unwesentlich. Das Selbstversorgungskonzept ist für die Schülerin deshalb schwer nachzuahmen, da es an einer großen Interessensgruppe bedarf. Diese Tatsache ist auch passend für die Schlussregel des Argumentationsschemas, da es nach wie vor keine wirklich große Interessensgruppe gibt bzw. fokussieren sich die Menschen hauptsächlich auf ihren eigenen Alltag. Während sich der Wirtschaftsmarkt an Angebot und Nachfrage orientiert, folgen die meisten Menschen der breiten Masse sowie den gesellschaftlichen Routinen.

Wäre die Schlussregel von der Schülerin mit der Komponente der Interessengruppe besetzt worden, wäre es für sie auch leichter gewesen, ihre Schlussargumentation anhand einer Stützung der Schlussregel zu konkretisieren, woran es letzten Endes scheitert, dass dieses Konzept auch selbst betrieben wird.

Schüler WIE5: Die Darstellungen der beiden Beiträge des Leserbriefes von WIE5 zeigen, dass auch dieser Schüler mehr bei seiner Argumentation einbringen hätte können. Der erste Beitrag orientiert sich anhand der Frage, ob Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform sind. In der folgenden Darstellung sind die Argumentationselemente Schlussregel und Ausnahmebedingung ergänzend besetzt worden.

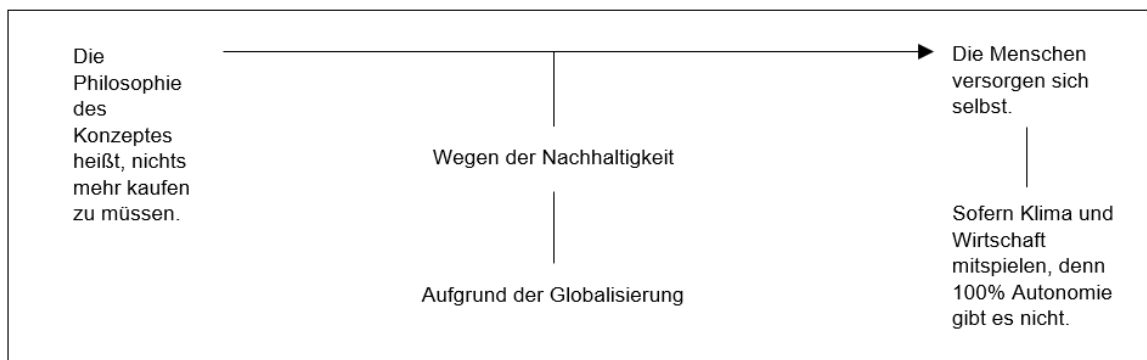


Abb. 35: Beitrag 1 im Leserbrief von WIE5 - Sind Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform? – selbst entworfen

Als Grund nennt der Schüler, dass die Philosophie des Konzeptes so viel heißt, dass nichts mehr gekauft werden müsste. Dieser Grund hat keine deduktive Gültigkeit, da immer Sachen (dazu) gekauft werden müssen. Die Schlussfolgerung liegt nur indirekt vor und lautet, dass die Menschen sich selbst versorgen. Bei der Schlussregel wird die Nachhaltigkeit angegeben, da die Selbstversorgung auf Nachhaltigkeit beruht bzw. darauf hinausläuft. Der Nachhaltigkeitsbegriff wird erst im Schlussteil genannt und fließt somit auch ins zweite Argument mit ein. In Bezug auf diesen Beitrag bezieht sich der Schüler auf die zweite Aufgabenstellung. Die Stütze der Schlussregel ist mit dem Globalisierungsbegriff besetzt, der aus der Textbeilage gewonnen wurde. Eine Ausnahmebedingung nennt der Schüler keine, hätte hinsichtlich der Schlussfolgerung aber anführen können, dass Menschen sich nur dann selbst versorgen können, sofern Klima und Wirtschaft mit idealen Bedingungen für das Konzept mitspielen. Es ist auch wichtig anzumerken, dass es nie eine 100-prozentige Autonomie für die Menschen gibt.

Der zweite Beitrag, der zu Aufgabenstellung drei zu schreiben war, führt – außer einer Ausnahmebedingung – alle Elemente des Argumentationsschemas nach Toulmin an.

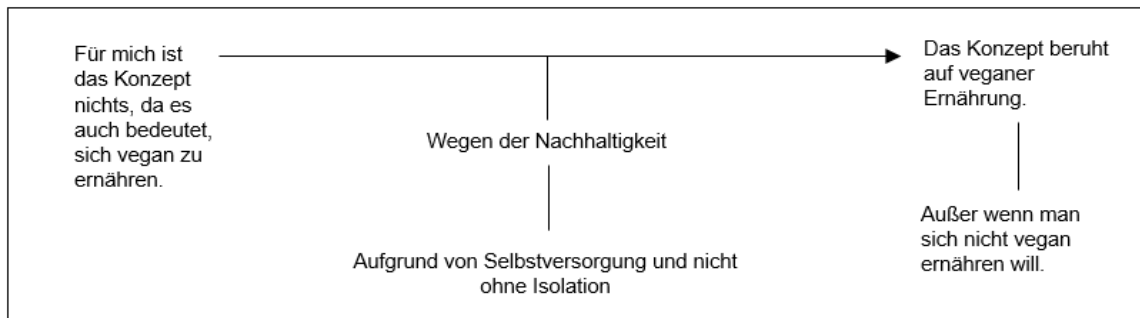


Abb. 36: Beitrag 2 im Leserbrief von WIE5 - Finde ich das Leben als Selbstversorger nachahmenswert? – selbst entworfen

Aus dem Grund, dass sich der Schüler gar nicht vorstellen kann, sich vegan zu ernähren, kommt nach seiner Sicht dieses Konzept für ihn nicht in Frage. Anzumerken bleibt, dass der Maturant die Textbeilage nicht aufmerksam gelesen bzw. verstanden hat. Zwar ernähren sich Lisa und Michael seit acht Jahren vegan, die in der Textbeilage genannt sind, aber WIE5 kommt fälscherweise zu dem Entschluss, dass vegane Ernährung im Sinne dieses Selbstversorgungskonzeptes vorausgesetzt wird. Eine vegetarische Ernährung sowie eine Ernährung mit Fleisch sind durchaus möglich. Aufgrund dieses falschen Verständnisses entscheidet er sich dagegen. Seine Schlussfolgerung lautet in anderen Worten, dass das Selbstversorgungskonzept auf veganer Ernährung beruht. Die Einstellung, sich nicht vegan ernähren zu wollen, kann als Ausnahmebedingung für die Konklusion des Schülers herhalten. Im Schlussteil seiner Stellungnahme gibt der Schüler, ohne es zu wissen, auch eine Schlussregel und eine Stützung der Schlussregel an. Bei seiner Argumentation und seinen Begründungen greift auch WIE5 nicht auf Kausaladverbien zurück. Kausaladverbien werden „zur Bezeichnung von Grund, Ursache, Bedingung, Folge und Zweck“ (Helbig/Buscha 2000: 159) gebraucht. Für argumentierendes Schreiben wären folgende Kausaladverbien: „deshalb, daher, seinetwegen, folglich, demnach, mithin, infolgedessen, andernfalls, sonst, trotzdem, jedenfalls, gleichwohl; warum [und] weshalb“ (Helbig/Buscha 2000: 159) von Bedeutung. Die kausalen Konjunktionen: da, weil, zumal, umso ... als, umso mehr als und umso weniger als (vgl. Helbig/Buscha 2000: 190) bedürfen besonderer Aufmerksamkeit. In den Texten der Schüler*innen liegen auch die Konjunktion ‚denn‘ sowie das Konjunkionaladverb ‚nämlich‘ vor (vgl. Helbig/Buscha 2000: 276).

Schülerin LIE14: Schülerin LIE14 spricht ebenso wie WIE5 zwei Beiträge in ihrem Leserbrief an. Ihr erster Beitrag kann folgendermaßen dargestellt werden:

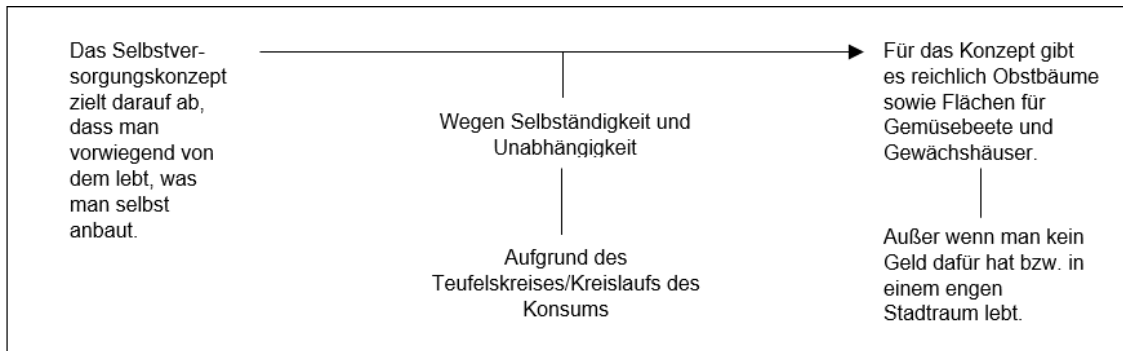


Abb. 37: Beitrag 1 im Leserbrief von LIE14 - Sind Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform? – selbst entworfen

Während mittels des zweiten Absatzes die Bestandteile Grund, Schlussfolgerung, Schlussregel und Stütze der Schlussregel im Argumentationsschema besetzt werden können, handelt es sich in Bezug auf die Ausnahmebedingung um eine Leerstelle. Aus dem Schülertext kann nichts für eine Ausnahmebedingung gewonnen werden. Wie bereits erwähnt wurde, müssen bzw. können nicht immer alle Elemente des Argumentationsschemas besetzt werden. Auch wenn einem das Argumentationsschema von Toulmin nicht geläufig ist, hätte die Kontroverse zwischen Land und Stadt thematisiert werden können, was in Schulen oft behandelt wird und für jeden/jede selbst ein wichtiges Argumentationsthema ist. Der Grund von LIE14 hinsichtlich des Selbstversorgungskonzeptes erfolgt mit den Worten:

„Die wichtigsten [Merkmale] davon sind, dass es an reichlich Obstbäume, eine große Fläche für das Gemüsebeet sowie ein Gewächshaus für die Pflanzen gibt. [...] Dieses Selbstversorgungskonzept zielt darauf ab, dass man davon leben kann und [,] dass es der Beginn von einem Selbstversorger-Netzwerk sein wird“ (Maturatextkorpus 2016; im Anhang auf Seite 231).

Ein Grund kann auch mittels Aufzählungen gegeben werden. Beim Vergleich zwischen Leserbrief und Textbeilage tritt in Erscheinung, dass die Schülerin im gesamten zweiten Absatz des Leserbriefes sehr stark auf die Textbeilage zurückgegriffen hat. Zu Beginn des zweiten Absatzes geht die Schülerin auf wichtige Umstände des Selbstversorgungskonzeptes ein. Dabei hätte es sich angeboten, näher auf die ‚Selbständigkeit‘ und/oder den ‚Teufelskreis des Konsums‘ einzugehen. Diese Begriffe besetzen die Schlussregel bzw. die Stützung der Schlussregel in der oberen Abbildung.

Die Abbildung 37 demonstriert, dass Selbständigkeit, Unabhängigkeit und der Teufelskreis des Konsums jene Faktoren sind, die darüber entscheiden können, ob das Selbstversorgungskonzept funktioniert oder nicht. Zu Beginn der Argumentation geht die Schülerin ansatzweise darauf ein, jedoch sieht sie davon ab, diese Faktoren näher auszuführen. Die Behandlung einer dieser Faktoren hätte dafür gesorgt, dass die Schülerin mehr eigenständiger gedacht und weniger sich auf die Textbeilage bezogen hätte.

Die persönliche Stellungnahme, ob ein Leben als Selbstversorgerin für sie nachahmenswert ist und somit in Frage kommt, führt die Schülerin etwas zu kurz aus. Schlussregel und Ausnahmebedingung müssen nachträglich belegt werden. Sie nennt Nachteile, die bei einer solchen Lebensweise entstehen, hat aber davon abgesehen, ihre Zweifel für ein solches Leben näher zu erläutern. Die Abbildung 38 verdeutlicht, warum die Schülerin ihre Stellungnahme nicht näher ausgeführt hat:

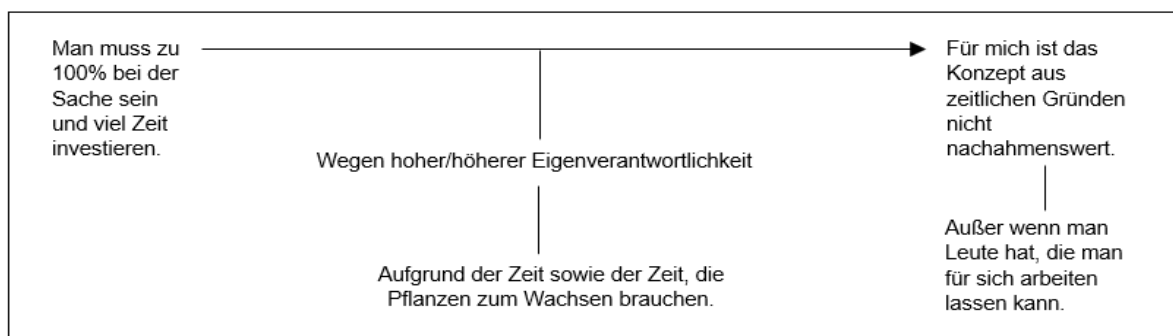


Abb. 38: Beitrag 2 im Leserbrief von LIE14 - Finde ich das Leben als Selbstversorgerin nachahmenswert?

Vor allem die Schlussregel sowie die Ausnahmebedingung sind Faktoren, warum die Schülerin ihre Sichtweise zu dieser Lebensform nicht näher erläutert hat. Die Schülerin führt bloß an, dass Pflanzen viel Zeit zum Wachsen brauchen. Es würde aber auch die Möglichkeit geben, sich Sträucher und Bäume aus einer Gärtnerei oder einem Betrieb für Pflanzen zu besorgen, die bereits Früchte tragen. Hier würde jedoch wieder die Kostenfrage in zentrale Erscheinung treten.

9.3.1 Textsortenspezifische Gestaltung der Leserbriefe

Charakteristisch für den Leserbrief ist, dass diese Textsorte sich in die vier Abschnitte: (1.) Eröffnungsformel, (2.) Einleitung, in der der Schreibanlass genannt bzw. auf einen früheren Text – wenn vorhanden – referiert wird, (3.) Hauptteil, wo die eigene Sichtweise dargestellt wird und (4.) Schluss (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 74) gliedert. Im Schlussteil erfolgt entweder eine kurze Zusammenfassung aus dem zuvor eingebrachten oder ein Appell, eine Bewertung oder ein Fazit. Die Schlussformel ist nicht zwingend notwendig (vgl. Mayer-Steflic/Toschner u. a. 2018: 74). WIE2, WIE5 und LIE14 haben die gleiche Eröffnungsformel. LIE14 fügt zur Anrede zudem: „ich ersuche Sie um die Veröffentlichung des folgenden Leserbriefes. Zu viel Aufwand für zu wenig!“ (Maturateextkorpus 2016) hinzu. Der Maturant WIE5 sowie die Maturantin LIE14 gliedern ihre Leserbriefe jeweils in drei Abschnitte. Bei jedem dieser Textabschnitte handelt es sich zudem um die Umsetzung der Aufgabenstellungen. Etwas anders sieht die Gliederung bei der Maturantin WIE2 aus. Sie gliedert ihren Leserbrief in fünf Textabschnitte. Alle drei Schüler*innen nennen in ihrer Einleitung den Zeitungsartikel ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ als Ausgangsbasis für ihre Leserbriefe. Während WIE2 und WIE5 nur den Titel des Ausgangstextes sowie die Verfasserin angeben, gibt LIE14 zudem an, wo und wann die Reportage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ publiziert worden ist. Grundsätzlich sollte die Einleitung alle W-Fragen abdecken.

9.3.2 Objektivität vs. Subjektivität in den Leserbriefen

Mit zwei Ausnahmen sind die Leserbriefe überwiegend objektiv ausgerichtet. Im Hauptteil ihres Leserbriefes verwendet WIE2 das Personalpronomen ‚wir‘, das die Personen 1. Person und 2. Person Singular miteinschließt und somit auch eine starke subjektive Wahrnehmung widerspiegelt. Eindeutig subjektive Wortelemente gibt es bei WIE2 und WIE5 im einleitenden Textteil sowie im Schlussteil bei allen drei Schüler*innen. In der Einleitung wird WIE2 mit der Textpassage: „Ihre Reportage [...] von Sylvia Einöder hat **mich** sehr inspiriert.“ (Maturateextkorpus 2016) und WIE5 mit: „Beim Lesen der Reportage [...] von Sylvia Einöder war **ich** verblüfft, wie weit Selbstversorgung gehen kann. [...] war **mir** unbekannt.“ (Maturateextkorpus 2016) subjektiv, da sie sich persönlich auf den Ausgangstext beziehen. LIE14 bleibt auch in der Einleitung objektiv.

Alle drei Schlussteile starten subjektiv. WIE2 gebraucht: „**Ich** wäre stolz [...]“ (Maturatextkorpus 2016), WIE5 ist mit: „**Ich persönlich** freue **mich** über jeden technologischen Fortschritt, der **mir** etwas nützt und könnte **mir** beim besten Willen auch nicht vorstellen, **mich** vegan zu ernähren. **Meinem** Körper, der eine ausgewogene Ernährung braucht, werde **ich** das nicht antun.“ (Maturatextkorpus 2016) am persönlichsten. LIE14 formuliert mit: „**Ich** selbst würde das Konzept des Selbstversorgers bzw. der Selbstversorgerin nicht als nachahmenswert ansehen.“ (Maturatextkorpus 2016) ihre Sichtweise der Stellungnahme. Im Satzfuss: „Um dieses Ziel zu erreichen, müssen **wir** alle einen Schritt zurückgehen.“ (Maturatextkorpus 2016) liegt mit dem Personalpronomen ‚wir‘ ebenso eine starke, subjektive Sichtweise vor. Typisch für eine objektive Argumentation wären u. a. die Phrasen: „Es wirkt fast so, als würde **man** [...]“, „**Man** greift einander unter die Arme [...]“, „**Man** sollte nachhaltig leben, jedoch [...]“, „Dieses Selbstversorgungskonzept zielt darauf ab, dass **man** davon leben kann [...]“ oder „Die wichtigsten davon sind, dass es reichlich an Obstbäume gibt [...]“ (Maturatextkorpus 2016). Objektivität lässt sich auch sehr gut, wie die letzte Phrase hier zeigt, mittels dass-Konstruktionen bewerkstelligen. Objektiv werden die Schüler*innen insb. mit dem Gebrauch des Indefinitpronomens ‚man‘. Die Verwendung dieses Pronomens erfolgt bei WIE2 fünfmal, WIE5 dreimal und LIE14 achtmal.

9.3.3 Stilistik der Schüler*innen in den Leserbriefen

Die Stilistik von WIE2 und WIE5 gilt als angemessen. LIE14 hat Probleme auf der Ausdrucksebene. Anhand der Abbildungen 57 bis 60, die sich auf den Seiten 134 bis 138 befinden, wird klar, dass WIE2 und WIE5 selbst wichtige, themenbezogene Begriffe verwenden. Syntaxbezogene Schwächen sind nur bei LIE14 auszumachen. Aus den Textarbeiten von WIE2 und WIE5 geht hervor, dass sie angemessen und vorwiegend vollkommen formuliert haben. Bei WIE5 wurden folgende zwei Textpassagen: (1.) „Des Weiteren hätte es einen negativen Einfluss auf die **Wirtschaft**, wenn eine große Menge an Geld nicht ausgegeben wird. Man muss kein Experte sein, um zu wissen, dass die **Wirtschaft wie ein Organismus funktioniert** [...]“ und (2.) „[...] könnte mir beim besten Willen auch nicht vorstellen, mich vegan zu **ernähren**. **Meinem** Körper, der eine ausgewogene **Ernährung** braucht, werde ich das nicht antun.“ (Maturatextkorpus 2016) hinsichtlich Wortwiederholung markiert.

Bei beiden Beispielen hätte der Maturant die Möglichkeit gehabt, sich anderer und synonyme Ausdrücke zu bedienen. Im ersten Beispiel gibt es für den Wirtschaftsbegriff mit ‚Ökonomie‘ einen gleichwertigen Ersatz. Für den Ernährungsbegriff gibt es noch mehr alternative Begriffe. So hätte der Schüler stattdessen auch Nahrung, Nahrungsmittel, Lebensmittel, Kost, Mahlzeiten oder Verpflegung gebrauchen können. Die beiden Auszüge von WIE5 entsprechen zwar der Genauigkeit, aber die Wortwiederholungen sorgen nicht für eine völlige stilistische Vollkommenheit. Die korrigierte Version des Leserbriefes von LIE14 zeigt musterhaft, wie hinsichtlich stilistischer Genauigkeit und Vollkommenheit nicht zu schreiben sein darf. Zur Charakterisierung ihrer Fehlhaftigkeit im Leserbrief können folgende drei Textpassagen dienen: (1.) „[...] berichtet Sylvia Einöder von einem jungem Paar, dass aufs Land gezogen ist, um sein Essen selbst anzubauen.“, (2.) „Ein weiterer Aspekt ist auch, dass es kein Bio-Zertifikat gibt, denn wenn sich Käufer dafür interessieren, sollen sie sich selbst ein Bild davon machen.“ und (3.) „Ein Mittelmaß zwischen Selbstversorger/in und nicht wäre eine bessere Lösung für die Zukunft“ (Maturatextkorpus 2016). Bei allen drei vorliegenden Sätzen liegen Ausdrucksfehler im Bereich der Wortwahl bzw. der Syntax vor. Erstens gebraucht die Maturantin im ersten Beispielsatz eine Konjunktion statt des Relativpronomens ‚das‘ und zum zweiten macht die Schülerin bei ‚sein Essen selbst anzubauen‘ einen semantischen Fehler. Zwar können pflanzliche Nahrungsmittel kultiviert werden, aber nicht das Essen selbst, das sich auf den Speisetellern der Menschen wiederfindet. Hierbei handelt es sich weniger um einen Ausdrucksfehler auf Syntaxebene, sondern um einen inhaltlichen semantischen Fehler und somit um einen Mangel im Bereich der Textkohäsion. Im Beurteilungsraster der sRDP werden solche Fehler mit dem Kompetenzbereich ‚Ausdruck-Wortwahl‘ berücksichtigt. Beim zweiten Beispiel liegen zwei Fehler vor. Erstens müsste statt ‚denn wenn‘ ‚auch wenn‘ gebraucht werden und zweitens verwendet die Maturantin mit ‚dafür‘ ein Adverbialpronomen, zu dem sie keinen Kontext setzt. Beim dritten Beispiel hat LIE14 etwas ausgelassen. Sinngemäß meint die Schülerin, dass ein Mittelweg zwischen Selbstversorgung und Nicht-Selbstversorgung (= wirtschaftliche Abhängigkeit) besser ist als eine vollständig autonome Versorgung. Die sprachstrukturellen Schwächen sind bei den drei Schüler*innen unterschiedlicher Natur.

Während WIE2 und WIE5 Probleme bei der Kommasetzung zwischen Hypotaxe und/oder Parataxe haben, kämpft LIE14 damit, dass sie inhaltliche Lücken schließt.

9.3.4 Thema und Rhema im Leserbrief

Beim materialgestützten Schreiben wird seitens der Schüler*innen einiges (verpflichtend) aus den dazugehörigen Textbeilagen entnommen, was aus sprachwissenschaftlicher Sicht als bereits Bekanntes und als Thema gilt. Als Rhema gelten jene Inhalte als unbekannt, die seitens der Maturant*innen neu eingebracht werden. Dazu gehören insb. die persönlichen Stellungnahmen am Ende der Leserbriefe. WIE2 bringt in ihrem Leserbrief viele Wörter und Formulierungen ein, die zwar mit der Textbeilage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ zusammenhängen, aber WIE2 nennt einige Begriffe aus ihrem Wissensrepertoire – diese werden mittels der Abbildung 58 zusammengefasst –, die nicht als bekannt einzustufen sind. Als Thema sind die Inhalte aus Absatz eins, in dem die Schülerin sich auf das Paar Lisa und Michael aus der Textbeilage sowie den Zeitungsartikel ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ selbst bezieht, zu nennen. Die Absätze zwei und drei sind größtenteils als Rhema einzustufen. In Abgleich mit dem Zeitungsartikel sieht das Thema-Rhema-Verhältnis des zweiten Absatzes von WIE2 wie folgt aus:

„Es wirkt fast so, als würde man die Zeit zurückdrehen und wie unsere Vorfahren leben. Man greift einander unter die Arme, **borgt her**, was gebraucht wird, **tauscht untereinander** Erntegut. Es entsteht wieder eine Gemeinschaft, die fest zusammenhält, was man an der heutigen Gesellschaft leider immer öfter vermisst“ (Maturatextkorpus 2016).

In der Textbeilage wird bereits angesprochen, dass es hinsichtlich des Selbstversorgungskonzeptes sinngemäß ist, wenn Geräte wie Traktoren geteilt werden und Produkte untereinander getauscht bzw. her geborgt werden (vgl. sRDP 2016: 20-21). Die Schülerin schreibt, dass Erntegut untereinander getauscht wird, was etwas Neues ist, denn im Zeitungsartikel ist nur die Rede davon, dass Geräte getauscht bzw. untereinander her geborgt werden. Der erste sowie der dritte Satz des obigen Textauszuges sind Inhalte, die etwas Neues im Zusammenhang mit dem Argumentationsthema darstellen. Bei Maturant WIE5 ist der zweite Absatz als Rhema zu erfassen, in dem der Schüler konkret auf die Wirtschaft eingeht. Die Grafik 60 auf Seite 138 zeigt, jene Begriffe, die themenspezifisch als Rhema gelten.

Im ersten Absatz, der Einleitung, bezieht sich der Schüler auf die Inhalte und Begriffe aus der Textbeilage. Hierbei handelt es sich wie bereits bei Maturantin WIE2 um bereits Bekanntes. Die Maturantin LIE14 greift nicht nur bei der Texteinleitung, sondern auch im Hauptteil – im Gegensatz zu WIE2 und WIE5 – vorwiegend auf bereits Bekanntes aus der Textbeilage zurück. Der Schluss des Hauptteils: „Es braucht viel Aufwand, Zeit und Geduld und manchmal hat man fast gar nichts davon. Ein Mittelmaß zwischen Selbstversorger/in und nicht [Selbstversorger*in] wäre eine bessere Lösung für die Zukunft.“ (Maturatextkorpus 2016) sowie die Schlussworte der Stellungnahme zu Aufgabe drei gelten als Rhema.

9.3.5 Problemdimensionen des Schreibens beim Leserbrief

Der Textsortenkatalog zur sRDP nennt in Bezug auf den Leserbrief keine konkreten Anhaltspunkte bzgl. konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Die sprachlichen Kriterien müssen insb. „sachlich argumentierend“ (Textsortenkatalog zur sRDP 2020: 14) sein. Zwar ist der Leserbrief aufgrund seines journalistischen Backgrounds zumeist konzeptionell schriftlich geprägt, aber da die Sachlichkeit im Zentrum des schulischen Argumentierens steht, können auch konzeptionell mündliche Formulierungen Eingang in die Leserbriefe finden. Aus dieser Perspektive spielen idiomatische Redewendungen u. a. die Metapher keine unwesentliche Rolle in den Leserbriefen der Schüler*innen. Bei den Redensarten: ‚auf eigenen Beinen stehen‘ und ‚jemandem unter die Arme greifen‘, die WIE2 gebraucht, handelt es sich um idiomatische Wendungen, die meistens bei der mündlichen Kommunikation gebraucht werden. Diese Wendungen lassen sich auch mit konzeptionell schriftlichen Ausdrücken ersetzen. Die Wendung ‚auf eigenen Beinen stehen‘ kann mit ‚(wirtschaftlich) selbständig/unabhängig‘ ersetzt werden und ‚jemandem unter die Arme greifen‘ mit ‚jemanden unterstützen/jemandem helfen‘. Die Worte ‚dem Netz der Konsumgesellschaft entfliehen‘ wirken metaphorisch. Hierbei handelt es sich nicht um eine Redensart, sondern um eine rein bildliche Darstellung, die sowohl mündlich als auch schriftlich angemessen ist und Anwendungen finden kann. Im folgenden Satz: „Wir nutzen unsere Erde aus.“ (Maturatextkorpus 2016) liegt mit dem Verb ‚ausnutzen‘ und seiner entsprechenden Verwendung ein umgangssprachlicher Begriff vor, der hier mündlich konzipiert ist. Dieses Verb wäre optimal mit ‚ausbeuten‘ ersetzbar.

Im Leserbrief von WIE5 liegt mit ‚Mal angenommen‘ eine typisch mündliche Ausdrucksweise vor, die u. a. durch ‚Gehen wir davon aus, dass ...‘ ersetzbar ist. Mit den Worten: ‚die Wirtschaft funktioniert wie ein Organismus‘ liegt eine Metapher vor, die für jede Art von Kommunikation zu gebrauchen ist. Im Übrigen ist der Leserbrief von WIE5 stark konzeptionell schriftlich gehalten. Der Leserbrief von LIE14 weist mit ‚der Teufelskreis des Konsums‘ eine Metapher vor, die sich nicht so einfach eins zu eins ersetzen lässt. Die Ausdrucksweise von LIE14 ist stark konzeptionell schriftlich geprägt. Die Metaphern sind nur schwer durch andere Worte adäquat zu ersetzen, deshalb ist dieses rhetorische Stilmittel für jede Kommunikationsart konzeptionell gebräuchlich.

9.3.6 Rollenbewusstsein bei der Textsorte *Leserbrief*

Leserbriefe können bzgl. der drei Ebenen: (1.) „Zielrichtung/Adressat (= Presse)“, (2.) „Verfahren (= inhaltliche Auseinandersetzung)“ und (3.) „Intertextualität (= Anschluss an einen früheren Text aus der Presse)“ (Fix 2008: 316) unterschieden werden. Bei der Aufgabenstellung der sRDP mussten die Schüler*innen auf der Ebene der Intertextualität arbeiten, da sie sich auf den Zeitungsartikel ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ beziehen mussten. Anhand der gegebenen Intertextualität können die Schüler*innen nicht einfach drauf losschreiben, sondern müssen konkret auf den Zeitungsartikel – die Reportage von Frau Sylvia Einöder – aus der Furche reagieren und die Aufgabenstellungen der sRDP beim Schreiben der Leserbriefe umsetzen. Die Schüler*innen haben sich dabei auch in die Rolle der künftigen Rezipient*innen hineinzuversetzen. Es ist in den Leserbriefen je nach Sichtweise der Schreibenden ein Rollenbewusstsein einzunehmen, dass künftige Textkritiken von Leser*innen und Kritiker*innen miteinschließt, um der eigenen Argumentation gerecht zu werden.

10. Interpretation der Fallbeispiele

In diesem Kapitel wird näher auf die schriftsprachlichen Bereiche Wortschatz und auf die Makrostruktur mittels subordinierender und koordinierender Konnektoren eingegangen, die für Argumentation sehr wesentlich sind. Diesbezüglich werden nicht nur der Wortschatz sowie die Makrostruktur der Schüler*innen-Textproduktionen behandelt, sondern auch der Wortschatz des beigelegten Argumentationsmaterials. Zu jeder der drei Textsorten *Kommentar*, *Meinungsrede* und *Leserbrief* werden jeweils die Textproduktionen von drei Schüler*innen herangezogen. Der Wiedererkennungswert der Schüler*innen erfolgt mit den Bezeichnungen WIE15, WIE17, LIE23 (zur Textsorte *Kommentar*), WIE2, WIE5, LIE14 (zur Textsorte *Meinungsrede*), WIE2, WIE5 und LIE14 (zur Textsorte *Leserbrief*). Somit werden der Wortschatz und die Makrostruktur von sechs Schüler*innen näher ins Forschungsvisier genommen. Die Interpretation erfolgt mittels Grafiken.

10.1 Kurzbeschreibung zum Wortschatzbereich

Die Tabellen zum Wortschatzbereich setzen sich aus einschlägig themenbezogenen Begriffen (= Fachwörtern) und Fremdwörtern (= Anglizismen/Wortentlehnungen) zusammen. Der Stellenwert des dargestellten Wortschatzes kann insb. mittels der jeweiligen Arbeitsaufträge zu den Textsorten eingeschätzt werden. In den Unterkapiteln ‚Textbeilage zur Kommentarproduktion‘, ‚Textbeilage zur Meinungsredenproduktion‘ und ‚Textbeilage zur Leserbriefproduktion‘ werden die Arbeitsaufträge zu den drei Textsorten angeführt. Erst in weiterer Folge wird näher darauf eingegangen. Die Darstellungen des Wortschatzes, die aus den drei Textbeilagen stammen und die jeweiligen Arbeitsaufträge sollen zeigen, dass Schüler*innen in erster Linie auf den Wortschatz der Textbeilagen zurückgreifen und kaum selbst – auch hinsichtlich des Kriteriums Weltwissen – über einen eigens spezifischen und themenbezogenen Wortschatz verfügen müssen, was sehr stark zu kritisieren ist. Der Wortschatz der Schüler*innen WIE15, WIE17, LIE23, WIE2, WIE5 und LIE14, der in weiterer Folge dargestellt ist, wird demonstrieren, dass der Kompetenzbereich *Weltwissen* – siehe Seite 26 als Referenz –, der für Argumentation essenziell ist, weniger bedeutsam ist, wie zunächst vermutet wird. Die Begriffe der Textbeilagen nehmen in den Textproduktionen eine wichtige Rolle ein.

Der (Fach-)Wortschatz der folgenden drei Abbildungen 40, 42 und 44 ist in alphabetischer Reihenfolge und nicht nach der chronologischen Nennung innerhalb der Textbeilagen wiedergegeben.

10.1.1 Textbeilage zur Kommentarproduktion

Die balkenförmige Abbildung 40 führt die wichtigsten 37 Begriffe aus der Textbeilage ‚Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit‘ an, die für die Kommentarproduktion, während der sRDP 2016, wesentlich waren. Anhand der Abbildung 40 wird ersichtlich, dass der Wortschatz der zweiseitigen Textbeilage von der sRDP 2016 zum Thema ‚Tourismus und Reisen‘ – genauer gesagt zum Dark Tourism – hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas sehr umfangreich und eine Vielzahl an wichtigen Begriffen bereits genannt ist. Bei der folgenden Begriffsklassifizierung handelt es sich ausschließlich um eine mögliche Variante, wie diese Begriffe verortet werden können. Als Fremdwörter werden hier – mit Ausnahme von Website – nur jene Begriffe angeführt, die im etymologischen Onlinewörterbuch des DWDS auch zu finden sind. Zu den einschlägig themenbezogenen Begriffen zählen: **Abenteuer-Kick**, **Armenviertel**, **Bewusstseinsarbeit**, **Gedenkstätten**, **Gedenkstätten-Tourismus**, **Kriegsgebiete**, **Kriegstourismus**, **Krisenregionen**, **Menschenrechtsverbrechen**, **Reiseziel/e**, **Risikofreudigkeit**, **Slums-Ausflüge**, **Tourismusform** und **Urlaubsidylle**. Als 100-prozentige Fremdwörter gelten: **Authentizität** (aus dem Griech.), **Destination** (aus dem Latein.), **Engagement** (aus dem Franz.), **Insider** (aus dem Engl.), **Kokon** (aus dem Franz.), **Konfrontation** (aus dem Mittellatein.), **Phänomen** (aus dem Spätlatein.), **Sensibilität** (aus dem Franz.), **Slum** (aus dem Engl.), **Tour** (aus dem Franz.), **Tourismus** (aus dem Engl.), **Township** (aus dem Engl.), **Voyeurismus** (aus dem Franz.), **Website** (aus dem Engl.) und **Zoo** (aus dem Engl.; genereller vgl. <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>). Die Begriffe: **Dark Tourism**, **Dark Tourist/s**, **Globalisierung**, **Extremtourismus** (aus dem Franz.), **Internetforum** (aus dem Engl.), **Ressourcenmangel**, **Slum-Tour/en** und **Slum-Tourismus** können gleichzeitig sowohl als einschlägig themenbezogenen Wörter als auch als Fremdwörter betrachtet werden. Die häufigsten Begriffe in der Textbeilage sind Dark Tourism mit fünf Nennungen, Slums, Tourismus und Townships mit jeweils drei Nennungen.

Begriffstechnisch hängt Dark Tourism stark mit Slum und Township zusammen. Dies wird durch den gesamten Inhalt der Textbeilage ersichtlich.

Verfassen Sie nun den **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Beschreiben Sie das Phänomen *Dark Tourism*.
- Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es „in den Schatten zieht“.
- Nehmen Sie zu *Dark-Tourism-Reisen* Stellung.

Schreiben Sie zwischen 405 und 495 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abb. 39: Arbeitsaufträge der sRDP zum Kommentar
(BMBF/Bundesinstitut bifie 2016: 13).

Bei der Betrachtung der Angabe – die oben zu sehen ist – zur Textsorte *Kommentar* fällt auf, dass die Schüler*innen beim ersten Arbeitsauftrag: ‚Beschreiben Sie das Phänomen *Dark Tourism*.‘ sich bloß auf die Textbeilage beziehen und diese zusammenfassen mussten. Somit gibt es hier kaum einen einschlägig themenbezogenen Zuwachs von (Fach-)Wörtern. Auf den nächsten Seiten gibt es mehr Details dazu. Der zweite Arbeitsauftrag zum Kommentar: ‚Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es in den Schatten zieht.‘ hängt ebenso – nicht so stark wie der erste – in starkem Zusammenhang mit der Textbeilage. Erst bei der dritten Aufgabenstellung des Arbeitsauftrages: ‚Nehmen Sie zu *Dark-Tourism-Reisen* Stellung.‘ gibt es aufgrund des Anforderungsniveaus III. – hier die persönliche Stellungnahme – die Möglichkeit für die Schüler*innen, ihren eigenen einschlägig themenbezogenen Wortschatz einzubringen. Bei den Abbildungen zum Schüler*innen-Wortschatz wird festgestellt, an welcher der Passage der Textproduktionen jener Wortschatz vorkommt, der als der eigene themenbezogene Wortschatz der Schüler*innen gilt.

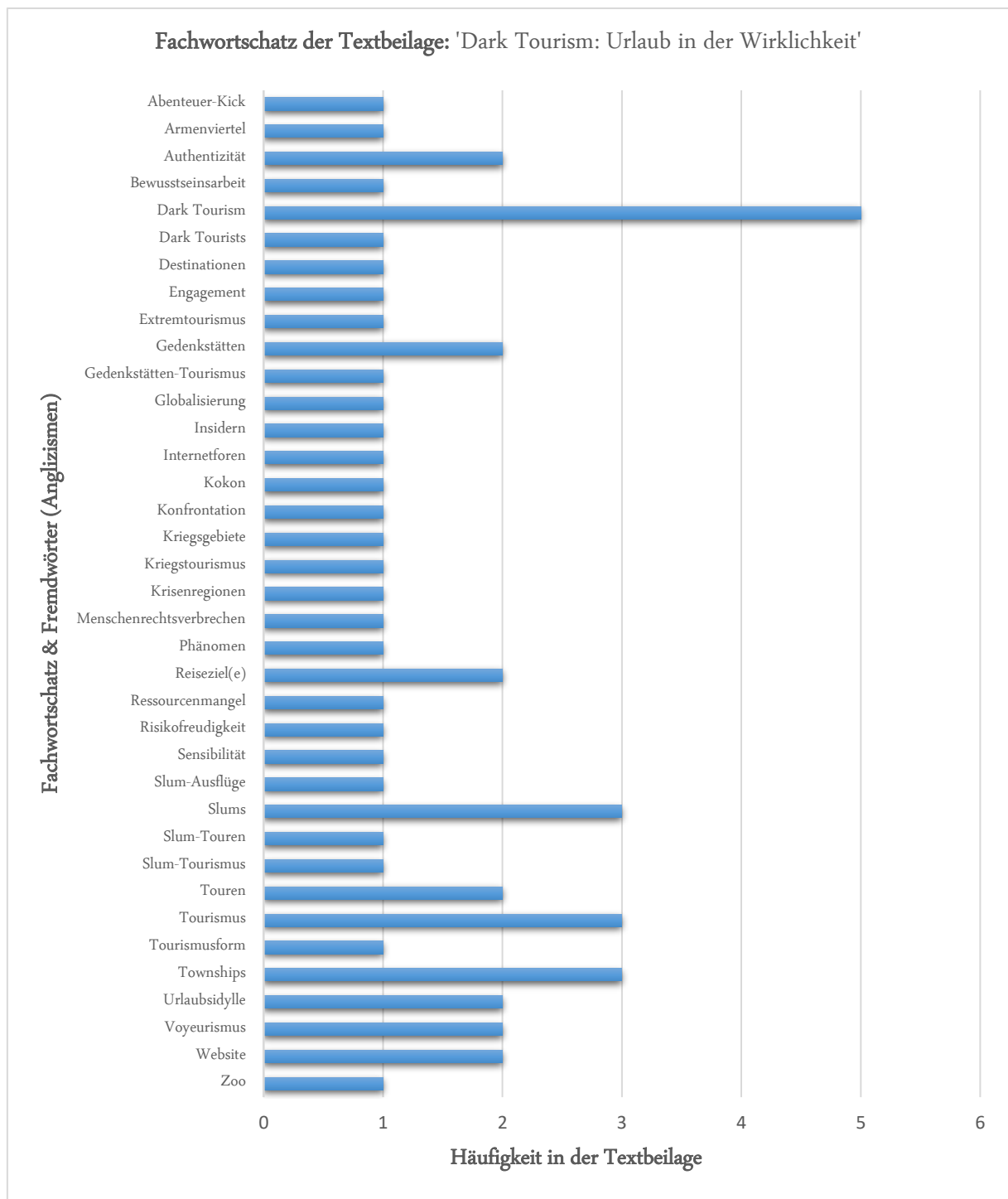


Abb. 40: Wortschatz der Textbeilage 'Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit' – selbst entworfen (vgl. BMBF/Bundesinstitut bifie 2016: 14-15).

10.1.2 Textbeilage zur Meinungsredenproduktion

Auf der Seite 116 befindet sich die balkenförmige Abbildung 42, die die 50 relevantesten Begriffe aus der Textbeilage ‚Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder‘ auflistet. Wie auch bei der Textbeilage für die Kommentarpoduktion war die entsprechende Textbeilage für die Meinungsredenproduktion für die Bearbeitung des gesundheitspolitischen Themas ‚Bewusst leben‘ von großer Wichtigkeit. Die Begriffseinordnung erfolgt exakt auf jene Weise, wie sie zuvor stattgefunden hat. Als Fremdwörter werden nur jene Wörter verortet, die auch im etymologischen Onlinewörterbuch des DWDS zu finden sind. Bei den Wörtern: **Alkoholkonsum**, **Anti-Nikotin-Bewegung**, **Bevormundung**, **Bluthochdruck**, **Dialoggruppe**, **Enthaltsamkeit**, **Genussverzicht**, **Gesundheitsfaschismus**, **Gesundheitsförderung**, **Gesundheitspolitik/gesundheitspolitisch**, **Gesundheitsrisiken**, **Kindermädchen-Staat**, **Komatrinken**, **Nichtraucherschutz**, **Raucherkrankheiten**, **reglementierten Alkoholpolitik**, **Substanzmissbrauch**, **Suchtprävention**, **Tabakkonsum**, **Tabakrichtlinie**, **Übergewicht**, **Warnhinweis**, **Warnpackung**, **Weltgesundheitsorganisation** (= WHO) und **Zigarettenpackung** handelt es sich um einschlägig themenbezogenen Begriffe. Als 100-prozentige Fremdwörter gelten: **Attribut** (aus dem Mittellatein.), **Balance** (aus dem Franz.), **diametral** (aus dem Spätlatein. bzw. aus dem Franz.), **Diskurs** (aus dem Franz.), **emanzipatorisch** vom Verb emanzipieren (aus dem Latein.), **Genussmittel** (aus dem Mhd. vom *genuß* *abgeleitet*; vgl. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Genussmittel>), **Initiative** (aus dem Mittelfranz.), **Kampagne** (aus dem Mittelfranz.), **Restriktion** (aus dem Spätlatein.), **Trend** (aus dem Engl.), **Veto** (aus dem Engl. vom lat. *vetō* ‘ich verbiete’; vgl. <https://www.dwds.de/wb/etymwb/Veto>) und **Widerstand** (aus dem Mhd.; genereller vgl. <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>). Folgende Begriffe: **Alkopops**, **Coolness**, **Empowerment**, **Junk-Food**, **(negativ)** **konnotiert**, **Paternalismus/paternalistisch**, **Präventionsforscher**, **Risikofaktor**, **Risikokompetenz**, **Risikosituation**, **Risikostrategie**, **Risikoverhalten**, **Schockbilder** und **Prävention** können gleichzeitig sowohl als einschlägig themenbezogene Begriffe als auch als Fremdwörter aufgefasst werden.

Die wichtigsten Begrifflichkeiten zur Gesundheitsvorsorge – hinsichtlich absoluter Häufigkeit – sind laut Abbildung 42 Gesundheitsförderung, Gesundheitspolitik/gesundheitspolitisch* und Weltgesundheitsorganisation/WHO mit einer Anzahl von fünf, Genussmittel sowie Suchtprävention/Prävention mit einer Anzahl von vier Nennungen und Alkoholkonsum, Kampagne/n und Paternalismus/paternalistisch/en mit jeweils drei Nennungen in der Textbeilage. Diese Begriffe demonstrieren mit ihrer absoluten Häufigkeit, warum es bei Gesundheitsvorsorge geht.

Verfassen Sie nun die **Meinungsrede** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Erschließen Sie die im Text genannten unterschiedlichen Zugänge im Umgang mit Gesundheitsrisiken.
- Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.
- Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z. B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können.

Schreiben Sie zwischen 540 und 660 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abb. 41: Arbeitsaufträge der sRDP zur Meinungsrede
(BMBF/Bundesinstitut für Bildung 2016: 16).

Auch bei genauerer Auseinandersetzung mit dieser Schreibangabe zur Textsorte *Meinungsrede* kann festgestellt werden, dass die drei Aufgabenstellungen – sofern einem die Operatoren mit ihren Anforderungen geläufig sind –, insb. aufgrund der Operatoren, den Schüler*innen-Wortschatz stark mitsteuern. Die ersten beiden Aufgaben sind sehr stark an die dazugehörige Textbeilage ausgerichtet. Das heißt, dass es wegen der Operatoren ‚erschließen‘ und ‚auseinandersetzen‘ wenig Freiheiten für die Schüler*innen auf der Wortebene gibt. Anders sieht dies bei der dritten Aufgabe aus, bei der die Problemlösung mittels des Operators ‚vorschlagen‘ im Fokus steht. Beim Anforderungsniveau III. müssen die Schüler*innen individuell reflektieren und somit können sie ihr eigenes Wissen und auch ihren eigenen (Fach-)Wortschatz in ihre Meinungsreden einbringen.

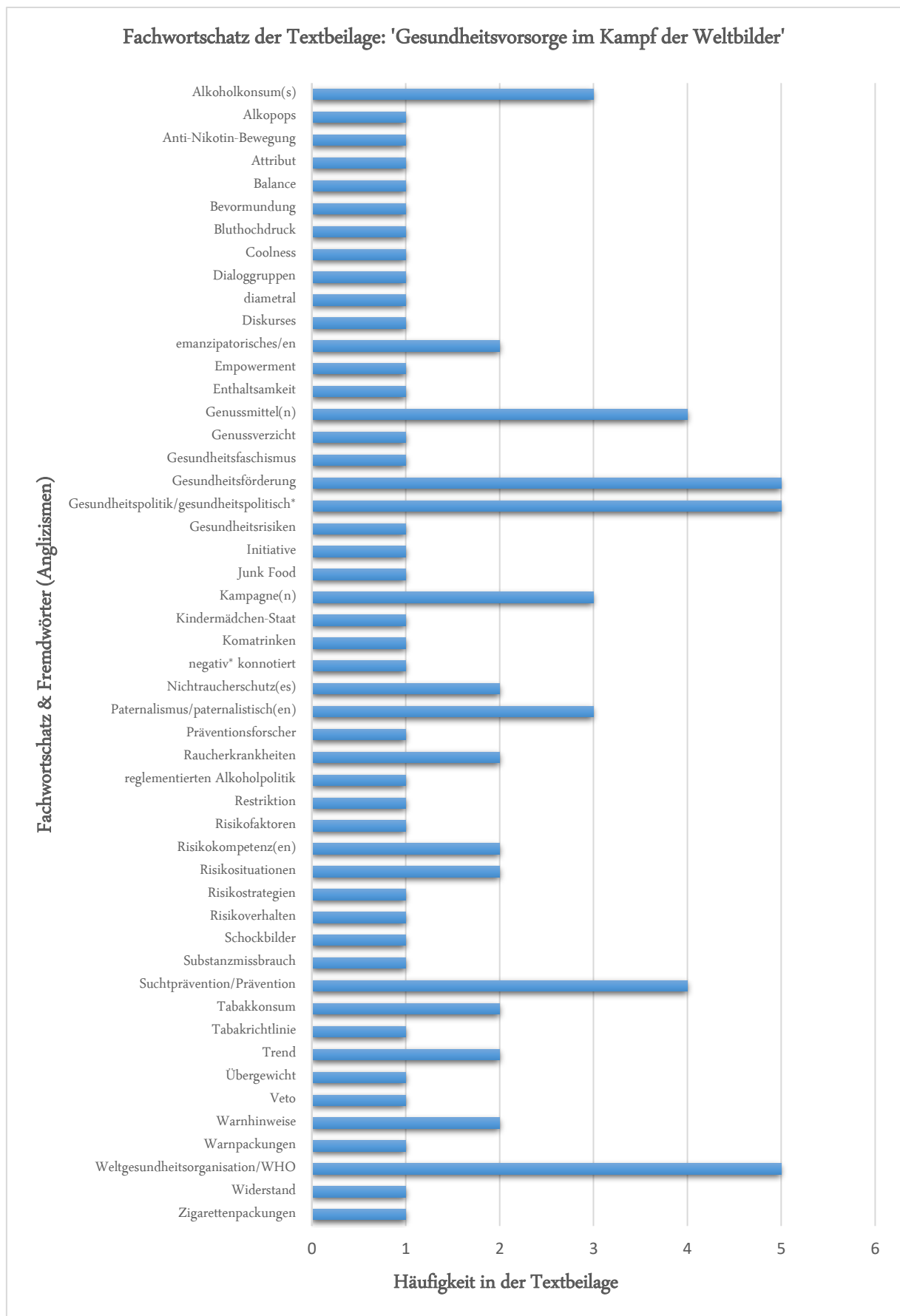


Abb. 42: Wortschatz der Textbeilage 'Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder' – selbst entworfen

(vgl. BMBF/Bundesinstitut für Bildungsforschung 2016: 17-18).

10.1.3 Textbeilage zur Leserbriefproduktion

Die balkenförmige Abbildung 44, die auf der Seite 119 betrachtet werden kann, stellt die 40 bedeutsamsten Begriffe dar, die der Textbeilage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ zu entnehmen sind. Mittels dieser Abbildung ist zu erkennen, dass der Wortschatz der zweiseitigen Textbeilage – ebenso wie auch bei den anderen beiden Textbeilagen zu deren Textsorte – hinsichtlich des zu bearbeitenden Themas ‚Bewusst leben – Alternative Lebensmodelle‘ sehr breit ist. Auch eine Menge an signifikanten Ausdrücken wird für die Schüler*innen sichtbar. Wie auch bereits bei den vorherigen beiden Unterkapiteln ‚Textbeilage zur Kommentarproduktion‘ und ‚Textbeilage zur Meinungsredenproduktion‘ wird in diesem Unterkapitel nach demselben Prinzip vorgegangen. Als Fremdwörter werden hier – mit Ausnahme von Webseite – ausschließlich jene Ausdrücke genannt, die im etymologischen Onlinewörterbuch des DWDS auch nachzuschlagen sind. Die Ausdrücke: **Bäume fällen**, **Bildungs-Workshop**, **Bio**, **Bio-Bauern**, **Bio-Siegel**, **Bio-Zertifikat**, **Einkaufsliste**, **gemeinnützig**, **Gemüsebeet/Beet**, **Gewächshaus**, **Naturliebhaber**, **Netzwerk**, **öffentliche Verkehrsmittel**, **Öko-Freund**, **Öko-Themen**, **Schlachthöfe**, **Selbst-Anbau/en**, **Selbstversorger**, **Selbstversorger-Netzwerk**, **Selbstversorgung**, **Teufelskreis**, **Uhudler**, **Umweltpädagogik**, **Umweltschutz** und **Wildkräuter** gehören hier zu den einschlägig themenbezogenen Begriffen. Als eindeutige Fremdwörter werden die Ausdrücke: **Dogmatiker** (aus dem Griech.), **Idealist** (aus dem Spätlatein.), **Inspiration** (aus dem Latein.), **missionieren** (aus dem Latein.), **mono-** (aus dem Griech.), **Navigationsgerät** ausgehend von Navigation (vorwiegend aus dem Latein.) und **Webseite** (aus dem Engl.; genereller vgl. <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>) betrachtet. Dagegen können die folgenden Termini: **Beton**, **Abgase**, **Car-Sharing-Verein**, **Monokultur-Felder**, **Pastinake** (aus dem Latein.), **Plastik** (aus dem Engl.), **regional** (aus dem Latein.), **secondhand** (aus dem Engl.), **Veganer** ausgehend von vegetarisch (aus dem Engl.) und **Vision** (aus dem Latein.) sowohl als einschlägig themenbezogene Wörter als auch als Fremdwörter gelten. Wie die Abbildung 44 mit ihrer absoluten Darstellung verdeutlicht, hat das Thema ‚Bewusst leben – alternative Lebensmodelle‘ in erster Linie mit Begriffen wie ‚Selbstversorgung‘ und ‚regional‘ zu tun.

Verfassen Sie nun den **Leserbrief** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Benennen Sie wesentliche Merkmale des im Text dargestellten Selbstversorgungskonzepts.
- Diskutieren Sie, inwieweit Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform darstellen.
- Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Abb. 43: *Arbeitsaufträge der sRDP zum Leserbrief*
(BMBF/Bundesinstitut bifie 2016: 19).

Bereits auf den vorherigen Seiten 112 und 115 wurde erwähnt, dass Operatoren sehr stark die Ausdrucksebene – hier die Wortebene – der Schüler*innen beeinflussen (können). Im Gegensatz zum Kommentar, bei dem zwischen 405 und 495 Wörter, und zur Meinungsrede, bei der zwischen 540 und 660 Wörter zu schreiben sind, grenzt die Wortvorgabe – beim Leserbrief sind zwischen 270 und 330 Wörter zu schreiben – die Schüler*innen beim Schreiben des Leserbriefes bereits sehr stark ein. Nur mit einem großen Wortschatzrepertoire haben die Schüler*innen die Möglichkeit, sich individuell zu äußern. Der erste Operator ‚benennen‘ ist wieder sehr stark an die Textbeilage gebunden und lässt so gut wie keinen Raum zu, wo die Schüler*innen ihren Wortschatz miteinbauen können. Vergleichsweise zu den Operatoren des Anforderungsniveaus II. der anderen beiden Arbeitsaufträge gibt es bei diesem Arbeitsauftrag, der mittels des Operators ‚diskutieren‘ eingeleitet und aufgegeben wird, mehr Handlungsspielraum für die Schüler*innen, um sich schriftlich zu entfalten. Die dritte Aufgabe des Leserbriefes erfolgt wie auch beim Kommentar mittels des Operators ‚Stellung nehmen‘. Obwohl diese dritte und letzte Aufgabe des Leserbriefes viele Textfreiheiten zulässt, ist das Schreiben in Bezug auf diese Aufgabe mittels der Angabe ‚ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint‘ schon etwas eingeschränkt. Welche Wörter und wie viel die Schüler*innen bei ihren Kommentaren, Meinungsreden und Leserbriefen selbständig eingebracht haben, ist den nächsten Seiten zu entnehmen.

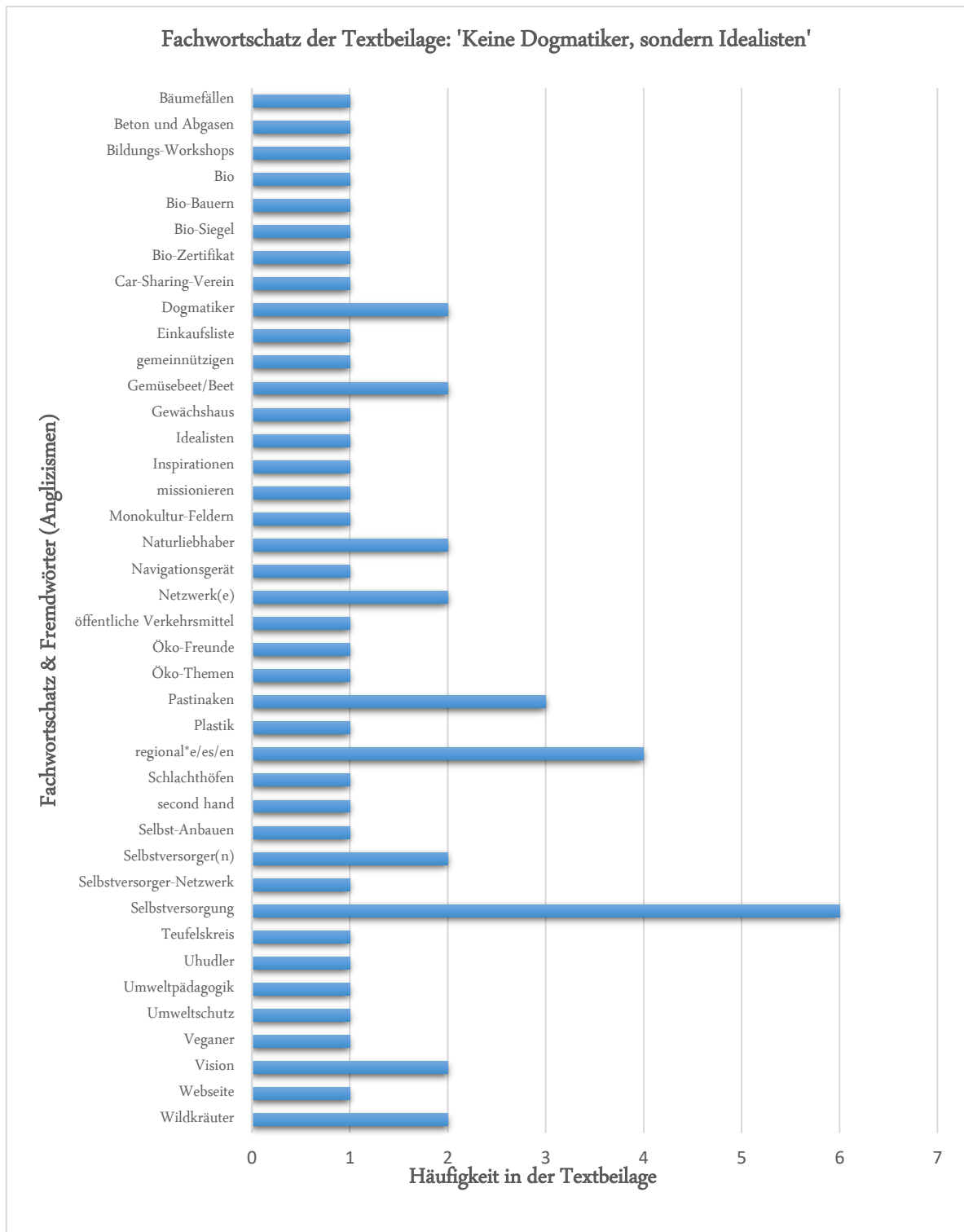


Abb. 44: Wortschatz der Textbeilage 'Keine Dogmatiker, sondern Idealisten' – selbst entworfen
(vgl. BMBF/Bundesinstitut bifie 2016: 20-21).

10.2 Interpretation des Schüler*innen-Wortschatzes

In den folgenden drei Subkapitel findet eine grafische Gegenüberstellung statt. Zu jedem Schülerindividuum werden pro Textsorte je zwei säulenförmige Abbildungen angeführt. Während die einen Abbildungen jenen Wortschatz abbilden, den die Schüler*innen der jeweiligen Textbeilage entnommen haben, stellen die anderen Abbildungen jenen Wortschatz dar, den die Schüler*innen zu weiten Teilen eigenständig eingebracht haben. Insgesamt werden, wenn alle Schüler*innen hier und alle drei Textsorten zusammenaddiert werden, 18 Abbildungen paarweise mithilfe der jeweiligen Arbeitsaufträge interpretiert. Damit der Wortschatz auch systematisch erfasst und interpretiert werden kann, werden die Schüler*innen-Arbeiten im Anhang der Abschlussarbeit sinnbildlich dargestellt.

10.2.1 Wortschatz zur Textsorte *Kommentar*

Schüler WIE15: Der Schüler WIE15 hat in seinem Kommentar fünfmal den Begriff Dark Tourism und jeweils einmal die Begriffe: Bildungsschicht, Gedenkstätten, Gefängnisse und hinterfragen verwendet, die dem beigelegten Textmaterial entnommen wurden.

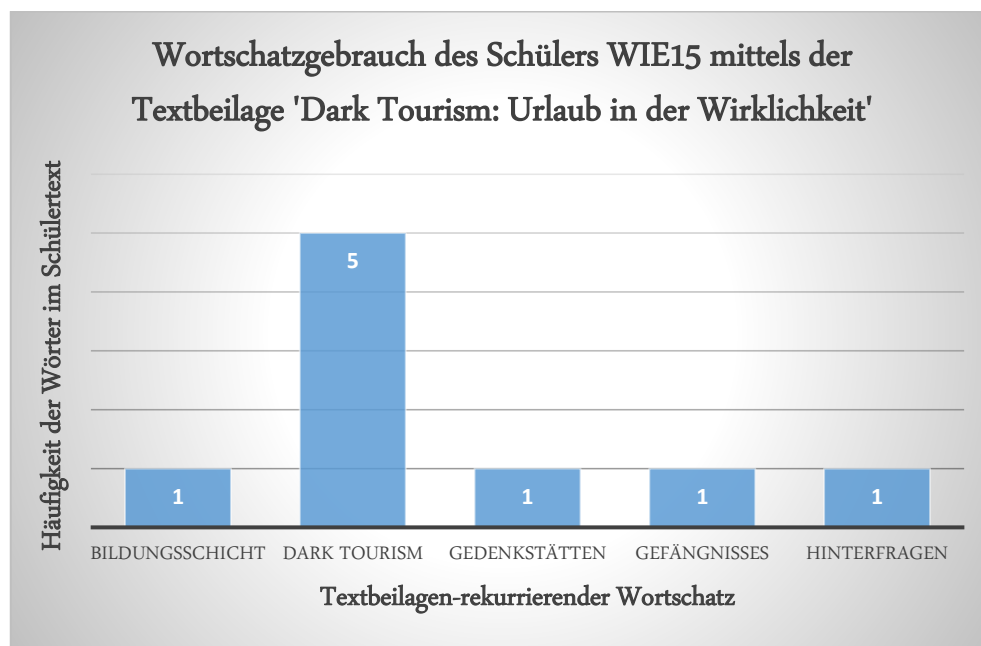


Abb. 45: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen

Es fällt sofort auf, dass der Themenbegriff und Überschriftentitel ‚Dark Tourism‘ am häufigsten verwendet wurde, was auch daran liegt, dass der Begriff ‚Dark Tourism‘ bei den Arbeitsaufträgen eins und drei spezifisch zu behandeln war.

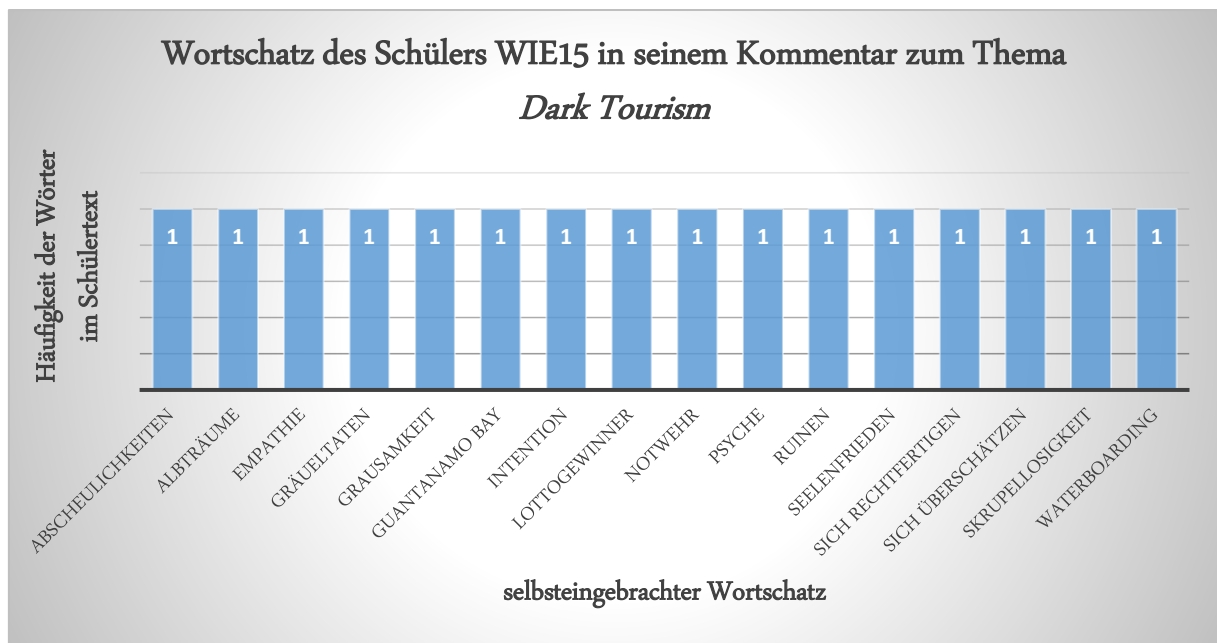


Abb. 46: Wortschatz des Schülers WIE15 im Kommentar – selbst entworfen

Zum Wortschatz, der vom Schüler WIE15 in seinem Kommentar verwendet wurde, zählen die Begriffe: Abscheulichkeiten, Albträume, Empathie, Gräueltaten, Grausamkeit, Guantanamo Bay, Intention, Lottogewinner, Notwehr, Psyche, Ruinen, Seelenfrieden, sich rechtfertigen, sich überschätzen, Skrupellosigkeit und Waterboarding, die jeweils einmal im Schülertext vorkommen.

Im ersten Textabsatz hat der Schüler die Aufgabe: ‚Beschreiben Sie das Phänomen Dark Tourism.‘ kurz und anschaulich behandelt. Dabei wurden die Wörter: Gedenkstätten, Dark Tourism und Gefängnis aus der Textbeilage eingebaut. Die Begriffe: Grausamkeit, Skrupellosigkeit, Abscheulichkeiten, Ruinen und Gräueltaten wurden im ersten Aufgabenteil vom Schüler neu eingebracht. Die zweite Aufgabe: ‚Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es in den Schatten zieht.‘ wurde mit den Absätzen zwei, drei und vier auf etwa eineinhalb Seiten abgehandelt. Zu den Begriffen, die aus der Textbeilage stammen, gehören: Dark Tourism (3x), Bildungsschichten und hinterfragen. Neu hinzugekommen sind: Waterboarding, Guantanamo Bay, Seelenfrieden, Albträume, Lottogewinner, Notwehr, Intention und sich rechtfertigen. Die dritte und letzte Aufgabe: ‚Nehmen Sie zu Dark-Tourism-Reisen Stellung.‘ wurde sehr kurzgehalten. Hier wurde einmal der Begriff Dark Tourism genannt. Etwas Neues gibt es mit: sich überschätzen, Psyche und Empathie. Der Großteil der neu eingebrachten Wörter wurde im ersten Teil des Textes und im Hauptteil genannt. Im Hauptteil wurden vom Schüler WIE15 acht neue Begriffe angeführt, die für den Text und für das Thema von Bedeutung sind.

Schülerin WIE17: Die Schülerin WIE17 hat für ihren Kommentar folgende Begriffe aus der Textbeilage verwendet: Urlaubsdestination (1x), Abenteuerlust (2x), Authentizität (1x), Dark Tourism (5x), Dark Tourist(s) (3x), Globalisierung (1x), Kriegsgebiet/e (2x), Krisenregionen (1x), Phänomen (1x), Risikofreudigkeit (1x), Sensibilität (1x), sich engagieren (1x) und Slum (1x). Während Schüler WIE15 von seiner Lehrkraft im Beurteilungsbereich ‚Ausdruck-Wortwahl‘ mit ‚hinausgehend erfüllt‘ beurteilt wurde, ist die Schülerin WIE17 von ihrer Lehrkraft im Beurteilungsbereich ‚Ausdruck-Wortwahl‘ mit ‚weit hinausgehend erfüllt‘ beurteilt worden. Ein Punkt, der hier bzgl. Wortwahl anzumerken ist, ist, dass sich der Schüler WIE15 kaum des Wortschatzes aus der Textbeilage bedient hat. Zwar hat die Schülerin WIE17 viele neue Wörter in ihren Kommentar eingebracht, aber auch sehr viele Begriffe aus dem beigelegten Textmaterial entnommen. Für eine Beurteilung mit: ‚weit hinausgehend erfüllt‘ bedarf es laut des Matura-Beurteilungsrasters an einer differenzierten und variantenreichen Wortwahl (vgl. Beurteilungsraster sRDP). Die Wortwahl bei Schülerin WIE17 ist gut, aber sie hat sich sehr stark an die Textbeilage gehalten.

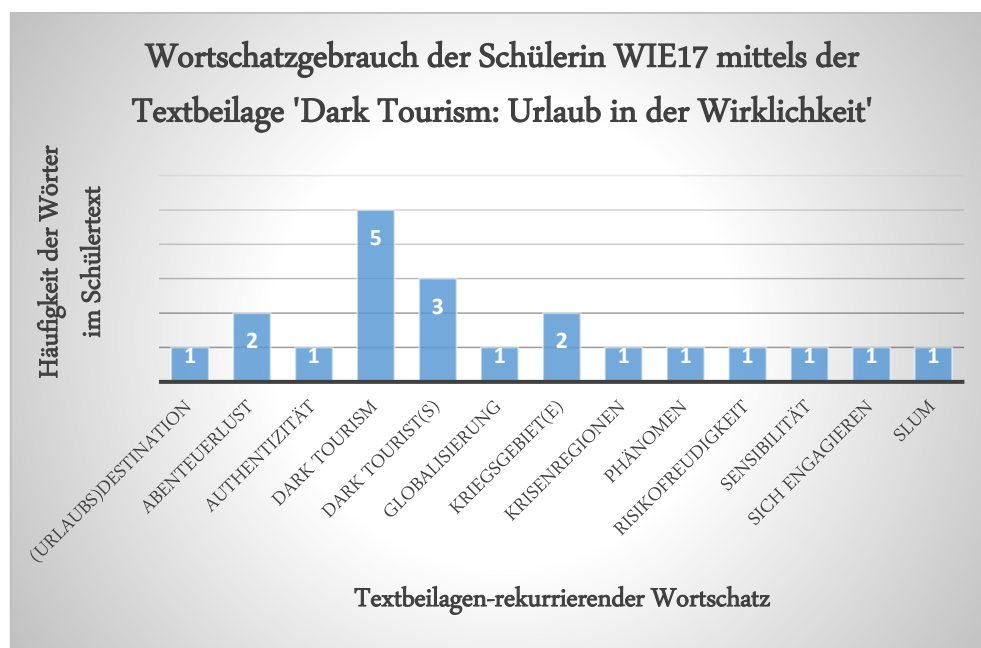


Abb. 47: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen

Wie auch schon Schüler WIE15 hat Schülerin WIE17 sehr stark auf den Dark-Tourism-Begriff zurückgegriffen. In Zusammenhang mit Dark Tourism sind für Schülerin WIE17 auch die Begriffe Abenteuerlust und Kriegsgebiet/e wichtig gewesen.

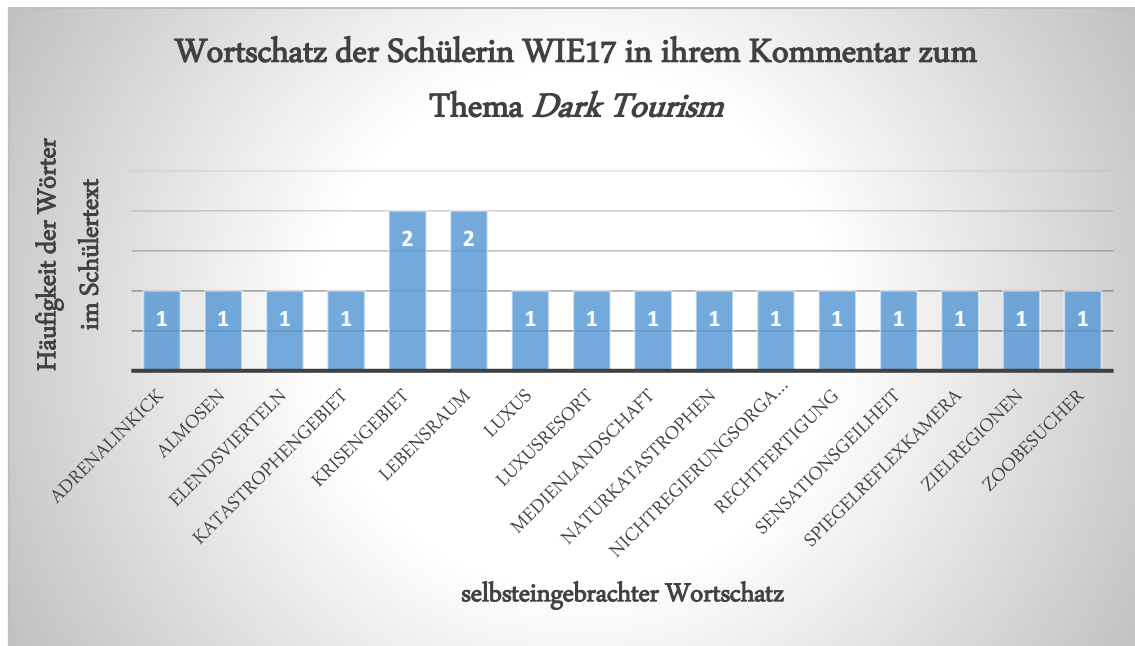


Abb. 48: Wortschatz der Schülerin WIE17 im Kommentar – selbst entworfen

Der persönliche themenbezogene Wortschatz der Schülerin setzt sich aus den Begriffen: Adrenalinkick, Almosen, Elendsvierteln, Katastrophengebiet, Krisengebiet, Lebensraum, Luxus, Luxusresort, Medienlandschaft, Naturkatastrophen, Nichtregierungsorganisation, Rechtfertigung, Sensationsgeilheit, Spiegelreflexkamera, Zielregionen und Zoobesucher zusammen.

Die Schülerin WIE17 hat sich einen Titel für ihren Kommentar ausgedacht, bei dem sie bereits mit Luxusresort einen neuen Begriff erwähnt. Mit dem ersten Absatz hat die Schülerin WIE17 die erste Aufgabe: ‚Beschreiben Sie das Phänomen Dark Tourism.‘ sehr kurz und prägnant erfüllt. Dennoch hat sie in diesem Abschnitt mit: Krisenregionen, Urlaubsdestination, Phänomen und Dark Tourism (2x) verhältnismäßig eine Menge angeführt, was sie der Textbeilage entnommen hat. Während WIE17 insgesamt 13 Begriffe aus der Textbeilage in ihrem Kommentar erwähnt, nennt sie selbst auch 16 themenspezifische Ausdrücke. Das Verhältnis zwischen entnommenen Begriffen und selbsteingebrachten ist ausgewogen. Wie auch schon Schüler WIE15 handelt die Schülerin WIE17 die zweite Aufgabe: ‚Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es in den Schatten zieht.‘ auf eineinhalb Seiten ab.

Bei dieser Bewertungsaufgabe, die hinsichtlich der Textlänge auch den Hauptteil des Textes darstellt, hat die Schülerin WIE17 mit: Krisengebiet, Zielregionen, Naturkatastrophen, Elendsvierteln, Adrenalinkick, Spiegelreflexkamera, Rechtfertigung, Sensationsgeilheit, Katastrophengebiet, Zoobesucher, Lebensraum (2x), Luxus und Almosen 13 neue Begriffe für ihren Text beigesteuert. In Bezug auf die Textbeilage wurden im Hauptteil zur zweiten Aufgabe die Wörter: Kriegsgebiet/e (2x), Globalisierung, Dark Tourist/s (3x), Abenteuerlust (2x), Sensibilität, Risikofreudigkeit, Authentizität und Dark Tourism (2x) integriert. Auch diese Textproduktion zeigt, dass der meiste Wortschatz im Bereich der Aufgabe ‚bewerten‘ in den Text eingeflossen ist. Die dritte Aufgabe: ‚Nehmen Sie zu Dark-Tourism-Reisen Stellung.‘ ist oberflächlich behandelt worden. Dennoch wurden von WIE17 hier im Schlussteil mit: Medienlandschaft, Nichtregierungsorganisation und Krisengebiet drei neue Ausdrücke genannt.

Schüler LIE23: Der Prüfling LIE23 hat mit 18 wesentlichen Begriffen – dazu zählen: Abenteuerlust, Bildungsschicht, Dark Tourism (3x), Dark Tourists, Destinationen, Entspannung, Extremtourismus, Gefängnis, Kriegsgebieten (2x), Reisewarnungen, Reiseziel, risikofreudig, Sensibilität, Slums, Tourismusform, Townships, Urlaubsidyllen und Vergnügen – sehr viel aus der Textbeilage extrahiert.

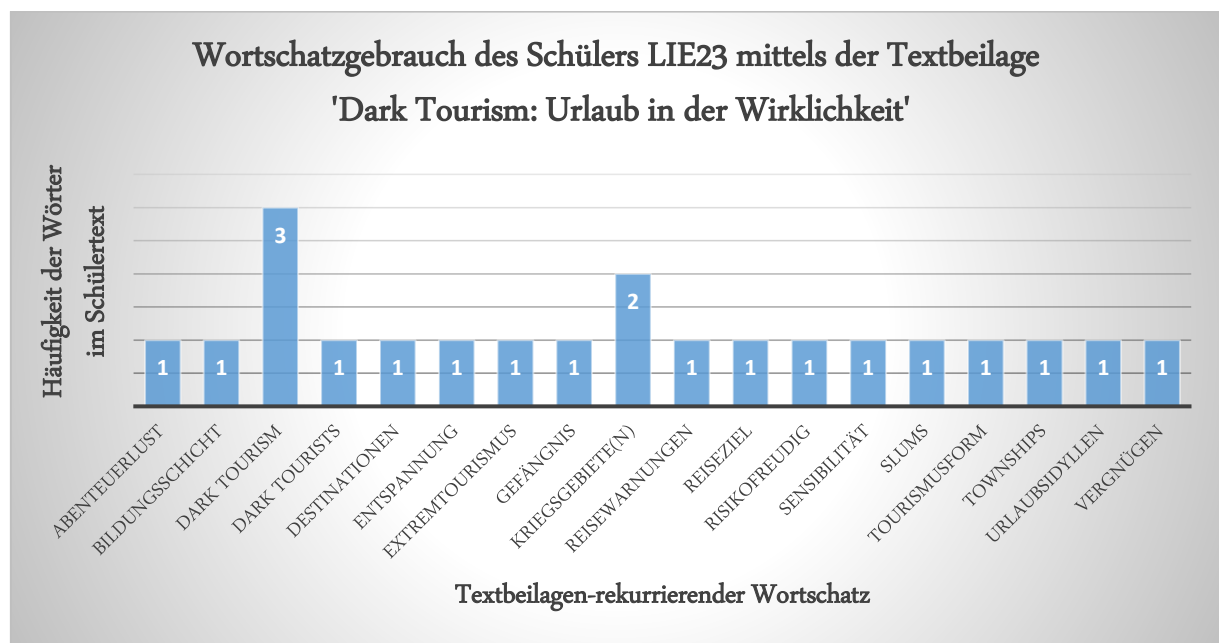


Abb. 49: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen

In Bezug auf den Beurteilungsaspekt ‚Ausdruck-Wortwahl‘ hat der Schüler LIE23 – vglw. mit den anderen beiden – am schlechtesten abgeschnitten, da er von seiner Lehrkraft mit ‚zur Gänze erfüllt‘ beurteilt worden ist. Laut des Beurteilungsrasters der sRDP wird der Ausdrucksbereich Wortwahl dann mit ‚zur Gänze erfüllt‘ beurteilt, wenn es eine erkennbare Varianz in der Wortwahl gibt (vgl. Beurteilungsraster sRDP).

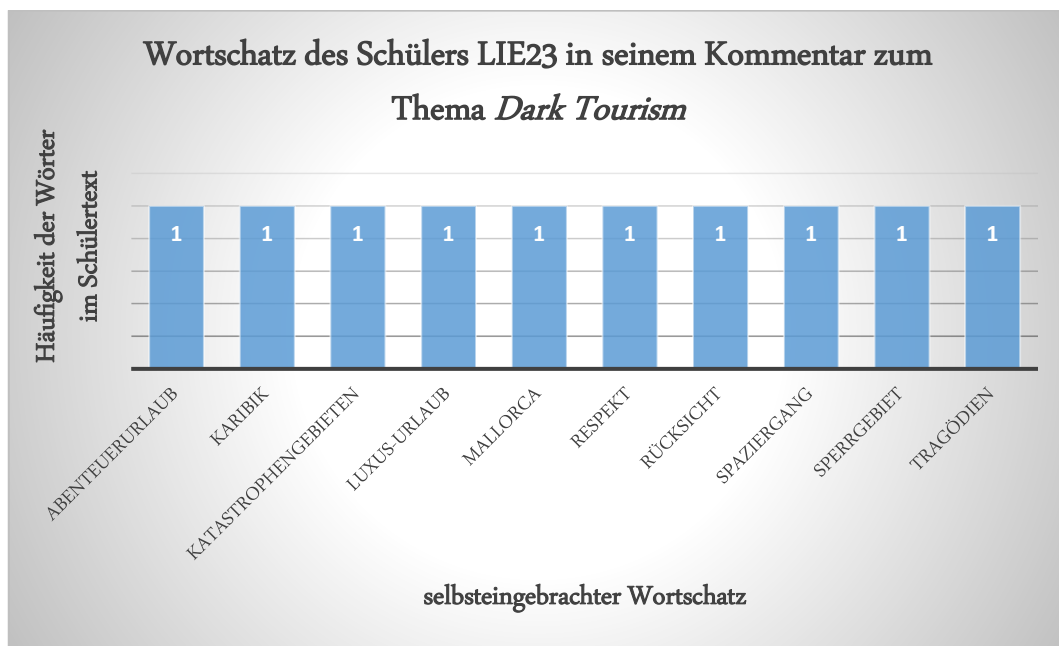


Abb. 50: Wortschatz des Schülers LIE23 im Kommentar – selbst entworfen

Der persönliche themenbezogene Wortschatz des Schülers LIE23 setzt sich aus den Begriffen: Abenteuerurlaub, Karibik, Katastrophengebieten, Luxus-Urlaub, Mallorca, Respekt, Rücksicht, Spaziergang, Sperrgebiet und Tragödien zusammen. In der Textbeilage ist der Begriff ‚Sperrzone‘ zu Textbeginn enthalten. Alternativ zu Sperrzone (vgl. sRDP 2016: 14) kann nur der Ausdruck ‚Sperrgebiet‘ verwendet werden, daher wird dieser Ausdruck auch als selbsteingebrachtes Wort gehandelt.

Zu Beginn des Schülerkommentars, dazu gehören die ersten beiden Absätze, werden von LIE23 mit: Urlaubsidyllen, Dark Tourism (3x), Tourismusform, Gefängnis, Entspannung und Vergnügen gleich sechs Ausdrücke verwendet, die mit der Textbeilage rekurren. Der Begriff Urlaubsidylle wurde für den Texttitel herangezogen. Besonders auffällig ist, dass LIE23 im Hauptteil, was als die zweite Aufgabe der Arbeitsaufträge gilt, mit neun Wörtern sich sehr stark auf die Textbeilage bezieht. Als neue Wörter wurden hier: Luxus-Urlaub, Karibik und Mallorca eingebracht.

Auch die dritte Aufgabe sieht in Bezug auf die (Fach-)Wortschatzebene nicht besonders gut aus. Während mit: Kriegsgebieten, Slums, Sensibilität, Abenteuerlust und Kriegsgebieten fünf bekannte Ausdrücke gebraucht werden, zu denen es auch Alternativen gibt, wurden mit Abenteuerurlaub und Rücksicht zwei neue Begriffe am Ende des Kommentars genannt. Die Grafik 50 sowie die farblichen Markierungen in der Schülerarbeit, die sich auf den Seiten 216 und 217 befinden, bestätigen die Beurteilung der Lehrkraft, dass der Schüler LIE23 im Ausdrucksbereich Wortwahl mit ‚zur Gänze erfüllt‘ beurteilt wurde. Bei Betrachtung der Abbildungen 49 und 50 kann hinsichtlich absoluter Begriffshäufigkeit gesagt werden, dass Schüler LIE23 in einem gewissen Rahmen mit der Wortwahl zu kämpfen hatte.

10.2.2 Wortschatz zur Textsorte *Meinungsrede*

Schülerin WIE2: Die Maturantin WIE2 hat 10 Begriffe aus der dazugehörigen Textbeilage entnommen. Dazu gehören: Bevormundung (2x), Gesundheitsfaschismus (1x), Gesundheitsförderung (2x), Gesundheitspolitik/gesundheitspolitisch* (2x), ins Koma trinkt (1x) von Komatrinken, Kampagnen (1x), Kindermädchen-Staat (1x), Richtlinien (1x), Schockbilder (1x) und Substanzen (1x).

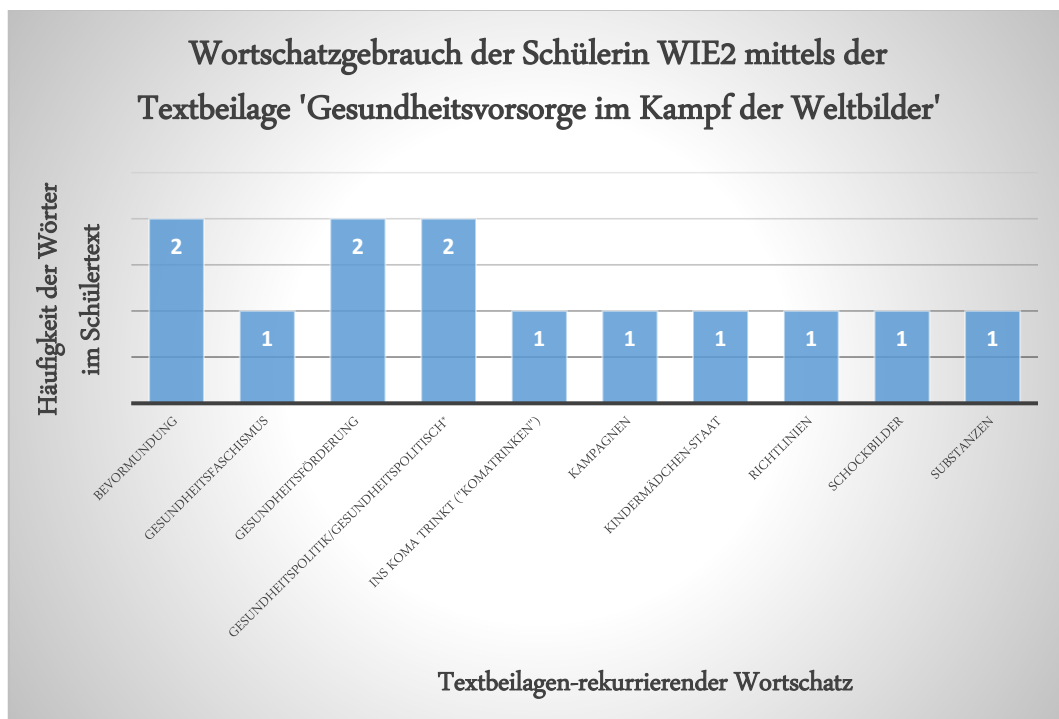


Abb. 51: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Beurteilt wurde die Schülerin WIE2 bei der Textsorte *Meinungsrede* seitens ihrer Lehrkraft im Ausdrucksbereich Wortwahl mit ‚durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik‘ (vgl. Beurteilungsraster der sRDP). Werden die Abbildungen 51 und 52 hinsichtlich des Wortschatzes und der absoluten Häufigkeit der Worte miteinander verglichen, dann kann von einem ausgewogenen Verhältnis gesprochen werden.

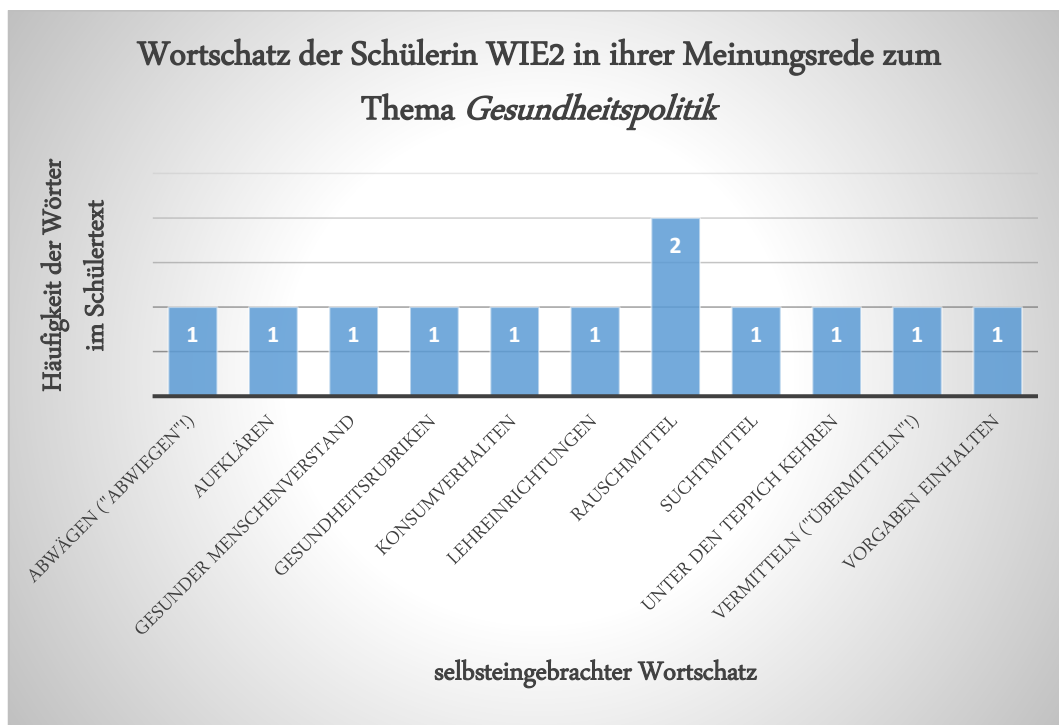


Abb. 52: Wortschatz der Schülerin WIE2 in der Meinungsrede – selbst entworfen

Jener themenbezogene und persönliche Wortschatz von Schülerin WIE2 besteht aus den Begriffen: abwägen, aufklären, gesunder Menschenverstand, Gesundheitsrubriken, Konsumverhalten, Lehreinrichtungen, Rauschmittel, Suchtmittel, vermitteln und Vorgabe einhalten sowie der Redewendung ‚unter den Teppich kehren‘.

Die erste Aufgabe: ‚Erschließen Sie die im Text genannten unterschiedlichen Zugänge im Umgang mit Gesundheitsrisiken.‘ ist mit zwei kurzen Absätzen in einem zufriedenenden Rahmen bearbeitet. Innerhalb dieser Textzeilen hat die Schülerin WIE2 drei bekannte Ausdrücke entnommen, wie dem Anhang auf Seite 218 entnommen werden kann. Mit dem Rauschmittelbegriff wurde auch ein neues Wort in den Text integriert. Wie den weiteren Absätzen zu entnehmen ist, liegt tatsächlich eine Ausgewogenheit zwischen Textbeilagen-rekurrierenden Begriffen und eigenen themenbezogenen Wörtern vor.

Zur zweiten Aufgabe: ‚Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.‘, die mit den Absätzen drei, vier und fünf behandelt wird, hat die Maturantin WIE2 mit: Konsumverhalten, Gesundheitsrubriken, gesunder Menschenverstand und abwägen vier neue und themenrelevante Begriffe zu ihrem Text beigesteuert. Das Wort Rauschmittel wurde bei der zweiten Aufgabe auch einmal erwähnt, kommt aber bereits im einleitenden Textteil, der Aufgabe eins, vor. Die Schülerin WIE2 war der Ansicht, dass die Begriffe: Kampagne/n, Richtlinien, Gesundheitsförderung, Kindermädchen-Staat und Gesundheitsfaschismus wesentlich sind und hat diese aus der Textbeilage entzogen. Im letzten und dritten Teil zur Aufgabe: ‚Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z. B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können.‘ wurden die Begriffe: ins Koma trinken, Bevormundung (2x), Gesundheitsförderung und Substanzen – vier an der Zahl – aus der Textbeilage übernommen, während WIE2 mit: Suchtmittel, Lehrinrichtungen, aufklären, Vorgaben enthalten, vermitteln und unter den Teppich kehren fünf Ausdrücke und eine Redewendung eingebracht hat, die sie selbst fabriziert hat. Bei Aufgabe eins handelt es sich nur um die Einleitung des Textes, die auch den kürzesten Textteil darstellt. Die Wortqualität sowie die Wortquantität bei der zweiten und dritten Aufgabe sind sehr ausgewogen. Dennoch ist zwischen Aufgabe zwei und drei hinsichtlich eigenen Wortschatzes zu differenzieren, da bei der zweiten Aufgabe – bei der eine konkrete Auseinandersetzung mit den beiden Zugängen stattfinden muss – eine Einschränkung vorliegt. Bei der dritten Aufgabe, bei der Maßnahmen zu nennen sind, ist das Argumentieren offener. Maturantin WIE2 hat die Möglichkeiten, die es hier bzgl. Kreativität und Wortschatz gibt, nicht vollständig ausgeschöpft. Dennoch wurden bei der dritten Aufgabe, dem Textschluss, die meisten neuen Ausdrücke eingeführt.

Schüler WIE5: Wie der Abbildung 53 entnommen werden kann, hat Maturant WIE5 bloß auf die vier Ausdrücke: Genussmittel, Gesundheitsförderung, Gesundheitsvorsorge und Warnhinweise zurückgegriffen, die auch in der Textbeilage vorkommen. Zwar hat der Schüler WIE5 einige Rotmarkierungen und Fehler auf der Ausdrucks- und Wortebene (zu zählen sind acht Ausdrucksmarkierungen), dennoch ist es nicht völlig verständlich – wenn der Beurteilungsrasters des Schülers zum Text der Meinungsrede betrachtet wird –, dass der Maturant WIE5 im Ausdrucksbereich Wortwahl nur mit ‚zur Gänze erfüllt‘ beurteilt wurde.

Der Schülerwortschatz, der mittels der Abbildung 54 dargestellt ist, ist sehr kreativ, umfangreich und stärkt seine Argumentation. Sein persönlicher Wortschatz wurde bei der Beurteilung kaum bis gar nicht berücksichtigt. Problematisch ist definitiv, dass der Beurteilungsraster der sRDP mit: „schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung“, „[...] korrekte Ausdrucksweise [und] erkennbare Varianz in der Wortwahl“, „erkennbare Varianz in der Satzstruktur“ und „[...] eigenständig[e] Formulierungen in Bezug auf den Inputtext“ (Beurteilungsraster der sRDP) vier Beurteilungskriterien im Stil- und Ausdrucksbereich hat, die den Lehrkräften viel Beurteilungsspielraum lassen.

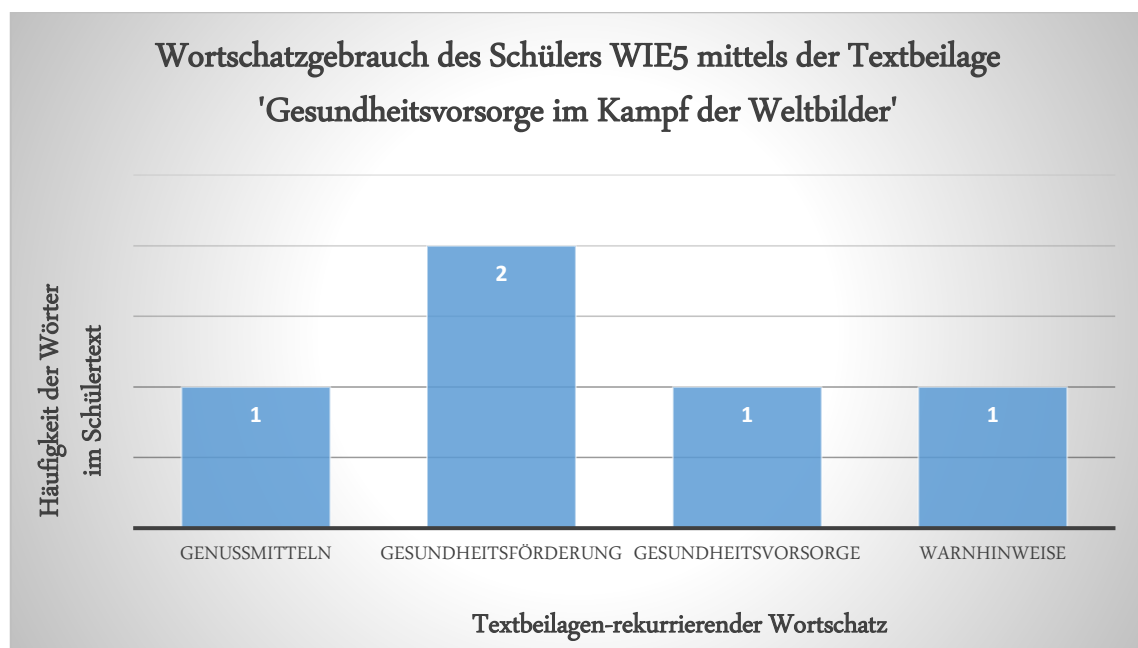


Abb. 53: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede des Schülers WIE5 – selbst entworfen

Die obige Grafik demonstriert allen Rezipierenden des Schülertextes, dass der Maturant WIE5 nur die wichtigsten Wörter aus der Textbeilage in seine Meinungsrede eingebaut hat. Dieser Aspekt, der die Wort- und Ausdrucksebene betrifft (= wichtiger Teilbereich von Argumentation), und jener, der im Vorfeld der obigen Grafik genannt wurde, zeigen, dass Argumentation generell nicht so einfach und korrekt zu beurteilen ist.

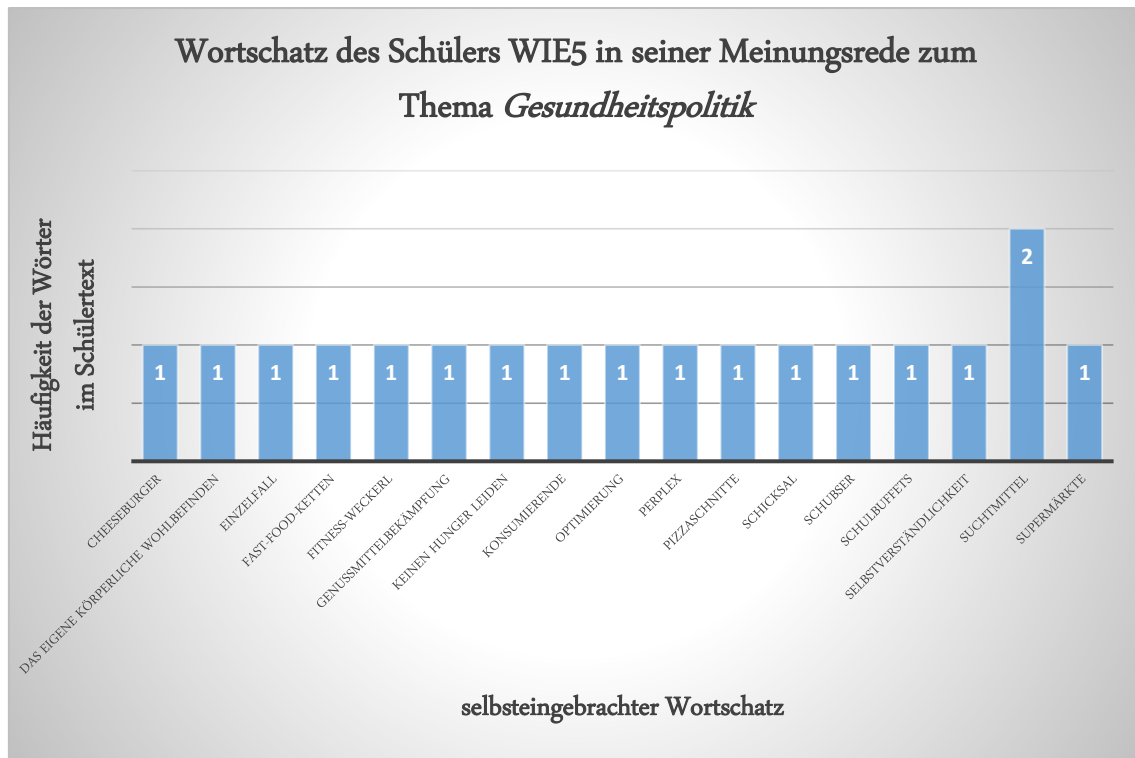


Abb. 54: Wortschatz des Schülers WIE5 in der Meinungsrede – selbst entworfen

Mit einem Blick auf die obige Grafik ist zu erkennen, dass der persönliche und themenbezogene Wortschatz des Schülers WIE5 sehr facettenreich ist. Der Schüler hat mehr Wörter selbst eingebracht, statt Wörter aus der dazugehörigen Textbeilage zu entnehmen. Zum Wortschatz des Schülers zählen die Ausdrücke: Cheeseburger, das eigene körperliche Wohlbefinden, Einzelfall, Fast-Food-Ketten, Fitness-Weckerl, Genussmittelbekämpfung, keinen Hunger leiden, Konsumierende, Optimierung, perplex, Pizzaschnitte, Schicksal, Schubser, Schulbuffet, Selbstverständlichkeit, Suchtmittel und Supermärkte.

Die erste Aufgabe: ‚Erschließen Sie die im Text genannten unterschiedlichen Zugänge im Umgang mit Gesundheitsrisiken.‘ hat WIE5 sehr persönlich formuliert. Er ist nicht so stark auf die Aufgabe eins eingegangen, aber WIE5 hat die Gesundheitsrisiken angesprochen. Hier im einleitenden Teil hat der Maturant mit Einzelfall, einen guten und wesentlichen Begriff eingebaut. Begriffe, die aus der Textbeilage stammen, wurden nur bei der zweiten Aufgabe genannt. Dazu zählen: Genussmittel, Gesundheitsvorsorge, Warnhinweise und Gesundheitsförderung (2x). Dagegen hat der Schüler mit: Schicksal, Konsumierenden, Genussmittelbekämpfung, Suchtmittel, das eigene körperliche Wohlbefinden und Selbstverständlichkeit sich auch eines neuen Wortschatzes für seine Meinungsrede bedient.

Bei der dritten Aufgabe: ‚Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z. B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können.‘ hat WIE5 mit 10 Begriffen die meisten neuen Wörter genannt. Die Begriffe, die hier genannt werden, lauten: Fitness-Weckerl, Cheeseburger, Pizzaschnitte, perplex, keinen Hunger leiden, Optimierung, Schulbuffet, Supermärkte, Fast-Food-Ketten und Schubser. Bei einem Vergleich der Meinungsreden zwischen Schülerin WIE2 und Schüler WIE5 ist zu sehen, dass bei der dritten Aufgabe wortschatztechnisch sehr viel möglich ist. Die Arbeit von WIE5 kann als Musterbeispiel dafür dienen, dass beim Operator ‚vorschlagen‘ mehr Möglichkeiten auf der Wortschatzebene zur Meinungsentfaltung gegeben sind als beim Operator ‚auseinandersetzen‘.

Schülerin LIE14: Die Abbildung 55 verdeutlicht, dass sich die Maturantin LIE14 mit materialgestütztem Schreiben sehr schwertut, da sie u. a. sehr viele Ausdrücke aus der entsprechenden Textbeilage extrahiert hat. Insgesamt hat die Schülerin bei ihrer Meinungsrede 26 wesentliche Begriffe – wie die untere Grafik zeigt – von der Textbeilage verwendet. Am häufigsten kommen Gesundheitsrisiken (4x) und Gesundheitsvorsorge (4x)/Vorsorge (2x) in der Meinungsrede von LIE14 vor.

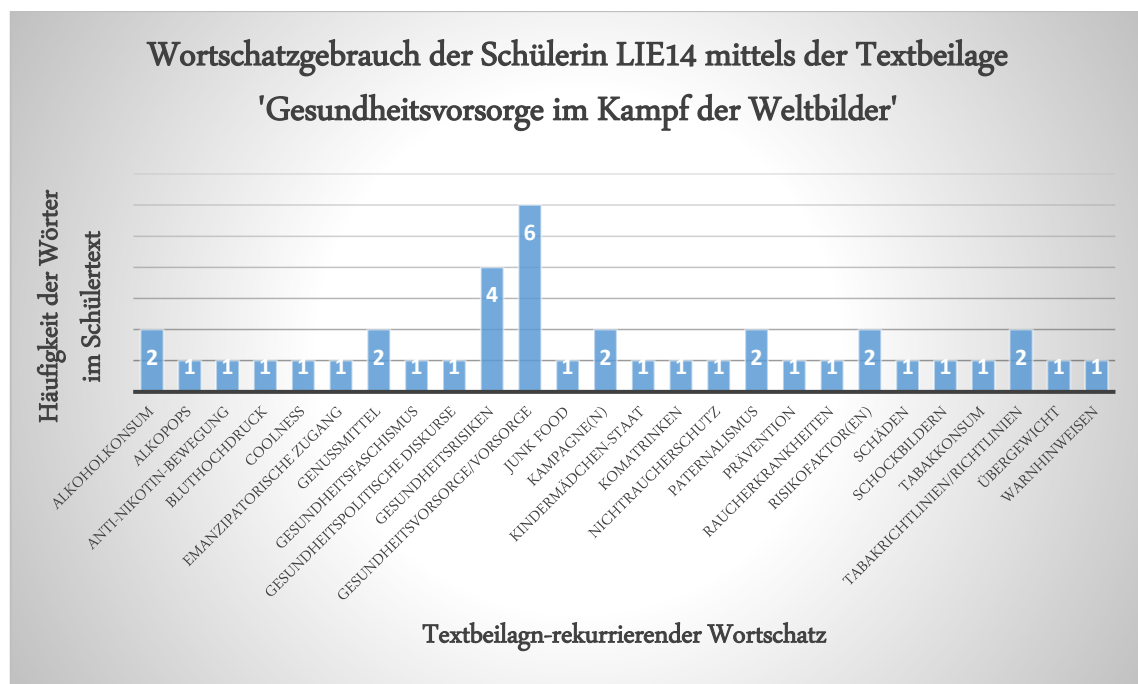


Abb. 55: Textlagen-rekurrierender Wortschatz in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Von ihrer Lehrkraft wurde die Maturantin LIE14 im Ausdrucksbereich Wortwahl mit ‚überwiegend erfüllt‘ beurteilt, da laut der Lehrkraft Mängel bei der Semantik vorliegen und bei dieser Meinungsrede eine sehr geringe Varianz in der Wortwahl gegeben ist (vgl. Beurteilungsraster der sRDP).

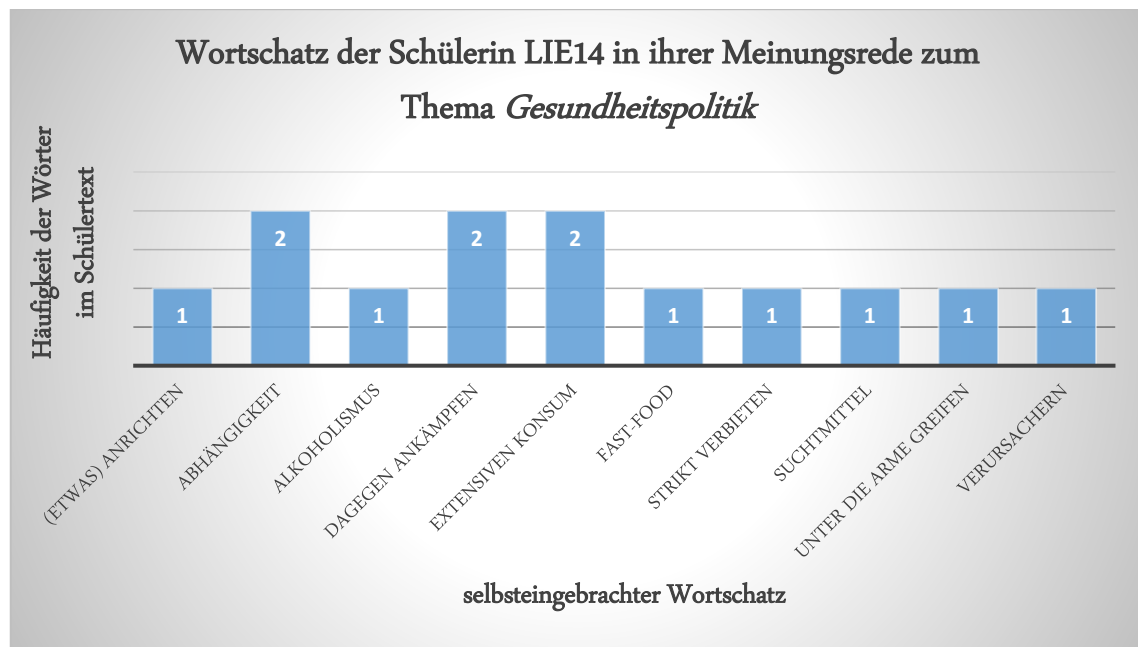


Abb. 56: Wortschatz der Schülerin LIE14 in der Meinungsrede – selbst entworfen

Im Gegensatz zum Textbeilagen-rekurrierenden Wortschatz wirkt der persönliche Wortschatz der Schülerin LIE14 mager. Ihr persönlicher themenbezogener Wortschatz umfasst die Wörter: (etwas) anrichten, Abhängigkeit (2x), Alkoholismus, dagegen ankämpfen (2x), extensiven Konsum (2x), Fast-Food, strikt verbieten, Suchtmittel und Verursacher sowie die Redensart ‚jemandem unter die Arme greifen‘. Insbesondere mit: Alkoholismus, dagegen ankämpfen und extensivem Konsum nennt sie jedoch essenzielle Begriffe, auf die WIE2 und WIE5 nicht zurückgegriffen haben. Bei genauerer Betrachtung der Schülerarbeit, die auf den Seiten 224 und 225 betrachtet werden kann, kann wortwörtlich davon gesprochen werden, dass die Meinungsrede von LIE14 mit Begriffen aus der dazugehörigen Textbeilage überfüllt ist. Während im Textteil zu Aufgabe eins mit: Bluthochdruck, Risikofaktoren, Gesundheitsvorsorge (2x) und Gesundheitsrisiken vier Wörter aus der Textbeilage stammen, sind im Hauptteil entsprechend zu Aufgabe zwei mit: Gesundheitsrisiken (3x), Tabakrichtlinien/Richtlinien (2x), Warnhinweisen, Schockbildern, Raucherkrankheiten, Anti-Nikotin-Bewegung, Paternalismus (2x), Kampagne/n (2x), Tabakkonsum, Nichtraucherchutz, Alkoholkonsum, Alkopops, Komatrinken,

gesundheitsspolitische Diskurse, Junk Food, Übergewicht, Kindermädchen-Staat, Gesundheitsfaschismus, emanzipatorische Zugang (1x), Gesundheitsvorsorge (1x)/Vorsorge (2x), Genussmittel (2x) und Prävention (1x) – mittels dieser Aufzählung – 22 Begriffe und im Textteil zu Aufgabe drei mit: Gesundheitsvorsorge (1x), Alkoholkonsum (1x), Coolness (1x) und Risikofaktor vier Begriffe genannt, die gerade wegen des starken Textbeilagen-rekurrierenden Wortschatzes eine sehr geringe Varianz bei der Wortwahl aufweisen. Die meisten Wörter hat LIE14 im Hauptteil und somit zu Aufgabe zwei selbst eingebracht. Dazu zählen: anzukämpfen, Alkoholismus, Abhängigkeit (2x), Suchtmittel, extensiver Konsum (2x) und unter die Arme greifen. Dass bei der dritten Aufgabe kaum neue Wörter eingebracht wurden, liegt insb. daran, dass die Schülerin LIE14 sich nicht so ausführlich mit möglichen Maßnahmen auseinandergesetzt hat. Die Maturantin geht bei der dritten Aufgabe zwar darauf ein, ‚Was‘ gemacht werden kann, aber sie lässt mögliche Umsetzungen, das konkrete ‚Wie‘, unbeantwortet. Dies geht aus ihrem Schlussteil auf Seite 225 klarerweise hervor. Somit kann aus dieser Interpretation gezogen werden, dass beim Operator ‚vorschlagen‘ nicht nur eine Aufzählung an Dingen, was alles bzgl. möglicher Maßnahmen angesprochen werden kann, durchführbar ist, sondern auch, wie diese Maßnahmen konkret umgesetzt werden können. Aus dieser Perspektive bieten Operatoren der Anforderungsniveaustufe III. mehr Raum für Wortschatz- und Argumentationsentfaltung als vglw. Operatoren der Anforderungsstufe II., was hier in dieser Textarbeit eben nicht der Fall ist.

10.2.3 Wortschatz zur Textsorte Leserbrief

Schülerin WIE2: Beim Leserbrief hat sich die Maturantin WIE2 nur auf die allerwichtigsten Ausdrücke aus der Textbeilage bezogen. Schülerin WIE2 verfügt über ein sehr gutes Schreibgefühl, wenn ihre beiden Texte signifikant unter Augenschein genommen werden. Aus diesem Grund kann gesagt werden, dass Schülerin WIE2 nur die wichtigsten Ausdrücke von der Textbeilage übernommen hat. Dazu gehören die Wörter: Dogmatiker, Gütesiegel, Idealisten und Monokulturen. Zudem ist anzumerken, dass es sich bei den Begriffen ‚Dogmatiker‘ und ‚Idealisten‘ um Begriffe des Textbeilagentitels handelt.

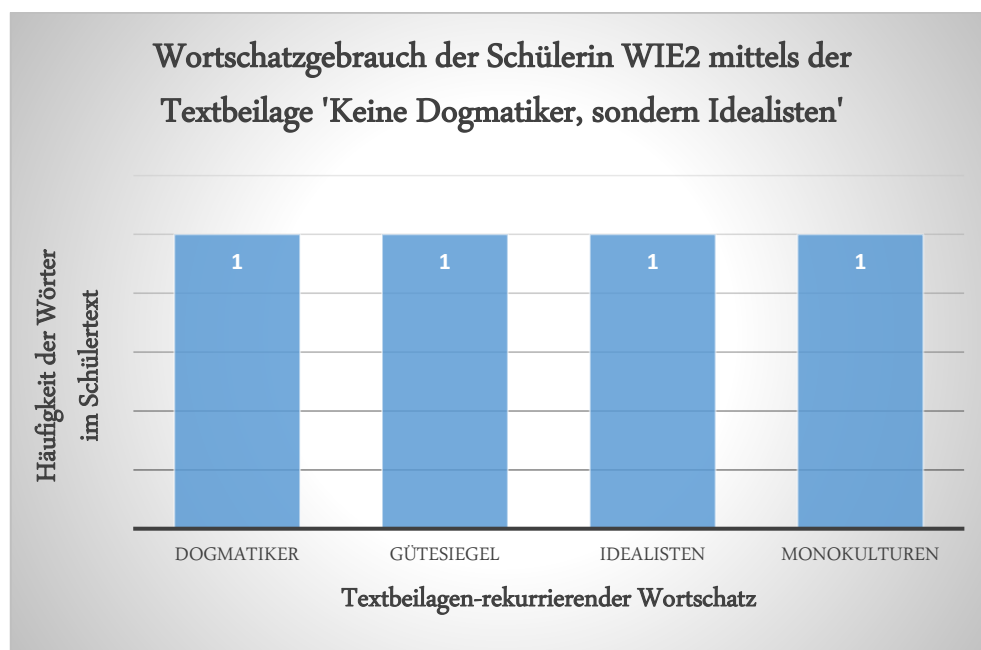


Abb. 57: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Die Lehrkraft, die die Schülerarbeit auch beurteilt hat, hatte bloß eine Anmerkung auf der Ausdrucksebene im Bereich der Wortwahl zu machen. Kritisiert wurde die Konstruktion: ‚es bedarf an etwas‘ deshalb, da die Schülerin diese Konstruktion folgendermaßen gebrauchte: „Doch um das Ziel dieser beiden Menschen zu erreichen, bedarf es an einer großen Interessensgruppe [...]“ (Maturatextkorpus 2016). In diesem Fall ist die Präposition ‚an‘ überflüssig, da die Präposition ein Objekt im 4. Kasus verlangt, was ja mit: ‚einer großen Interessensgruppe‘ gegeben ist. Insgesamt baute Schülerin WIE2 14 themenrelevante Begriffe in ihrem Leserbrief ein, was ein gutes Ausmaß bei der Wortwahl darstellt, da ohnehin höchstens 330 Wörter – exklusive einer 10-prozentigen Toleranzgrenze: das wären 363 Wörter – beim Leserbrief in der Schule geschrieben werden dürfen.

Die Schülerin hat 281 Wörter geschrieben und hätte sogar noch die Möglichkeit gehabt, etwas mehr zu ihrem Leserbrief zu verfassen.

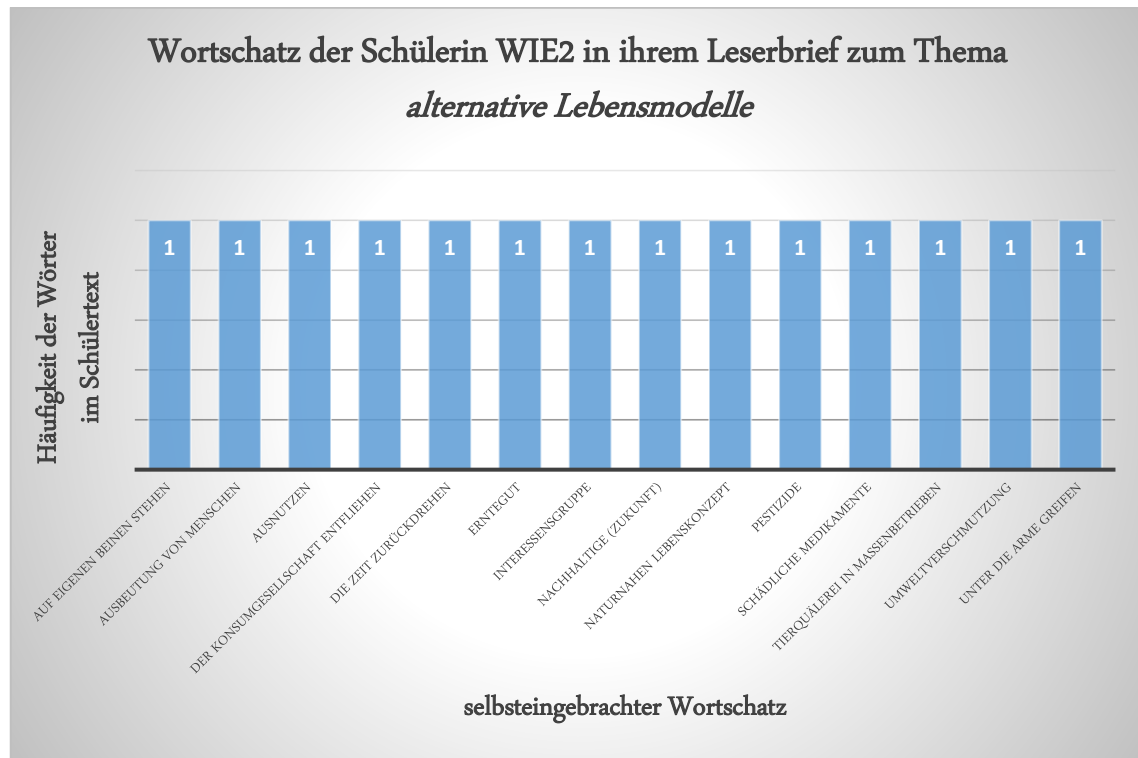


Abb. 58: Wortschatz der Schülerin WIE2 im Leserbrief – selbst entworfen

Zum persönlichen Wortschatz von WIE2 zählen: auf eigenen Beinen stehen, Ausbeutung von Menschen, ausnutzen, der Konsumgesellschaft entfliehen, die Zeit zurückdrehen, Erntegut, Interessensgruppe, nachhaltige (Zukunft), naturnahes Lebenskonzept, Pestizide, schädliche Medikamente, Tierquälerei in Massenbetrieben, Umweltverschmutzung und unter die Arme greifen, von denen sie jeweils einmal Gebrauch macht.

In den ersten beiden Absätzen behandelt die Schülerin WIE2 die Aufgabe: ‚Benennen Sie wesentliche Merkmale des im Text dargestellten Selbstversorgungskonzepts.‘ und nennt im Rahmen der Merkmale des Selbstversorgungskonzepts folgende neue Begriffe: Konsumgesellschaft zu entfliehen, auf eigenen Beinen zu stehen, die Zeit zurückdrehen, einander unter die Arme greifen und Erntegut. Somit sind bei der ersten Aufgabe, unter dem Aspekt ‚benennen‘, fünf Begriffe genannt, was viel – allein in Hinsicht auf die Wortvorgabe – ist. Bei der zweiten Aufgabe: ‚Diskutieren Sie, inwieweit Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform darstellen.‘, die mit

den Absätzen drei und vier abgehandelt wird, hat die Maturantin WIE2 viele wichtige themenbezogene Ausdrücke in ihren Text eingebaut. Dazu gehören: Pestizide, Umweltverschmutzung, Ausbeutung von Menschen, Tierquälerei in Massenbetrieben, schädliche Medikamente, ausnutzen, naturnahes Lebenskonzept und nachhaltige Zukunft. Das Hauptaugenmerk ihrer Argumentation liegt bei der zweiten Aufgabe. Die dritte Aufgabe, die persönliche Stellungnahme, ist sehr kurzgehalten. Hier nennt die Schülerin noch den Begriff der Interessensgruppe. Wie umfangreich eine Stellungnahme letzten Endes ausfällt, hängt davon ab, wie viel der/die Argumentierende zum Thema bzw. zur Aufgabenstellung zu sagen hat. Der Schülerin WIE2 war nur wichtig, dass es einer großen Interessensgruppe bedarf. Anzumerken bleibt, dass die Maturantin zwar die dritte Aufgabe für ihre Lehrkraft zufriedenstellend beantwortet hat, aber auf die Aussage: ‚ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint‘ wurde ihrerseits nicht eingegangen.

Schüler WIE5: Der Schüler WIE5 hat für seinen Leserbrief nicht viel mehr Begriffe aus der dazugehörigen Textbeilage entzogen wie Schülerin WIE2. Der Maturant WIE5 betrachtet die Begriffe: Bio-Produkte, Dogmatiker, Globalisierung, Idealisten, Monokultur-Feldern, Selbstversorgung und Selbstversorgungskonzept als wesentlich, auf die Bezug genommen werden soll. Im Ausdrucksbereich Wortwahl wurde der Maturant WIE5 von seiner Lehrkraft mit ‚zur Gänze erfüllt‘ beurteilt. Nachvollziehbar ist die Teilbeurteilung nicht, da seitens der Lehrkraft keine konkreten Ausdrucksmarkierungen – die mit einem ‚A‘ bzw. ‚S‘ gekennzeichnet sind – vorgenommen wurden. Mögliche Schwächen bei der Wortwahl wurden seitens der Lehrkraft mit einem ‚W‘ für Wortwiederholung vermerkt.

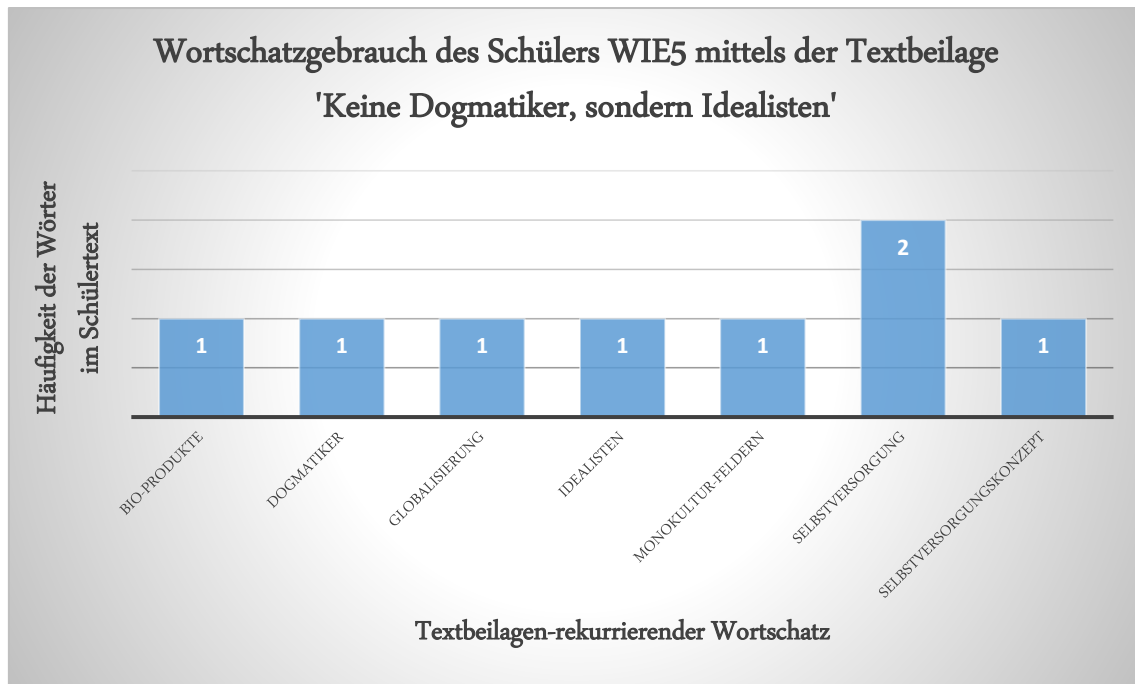


Abb. 59: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen

Die Abbildung 60, die auf der anschließenden Seite zu sehen ist, stellt den persönlichen Wortschatz des Schülers dar. Im Leserbrief wurden 14 neue Ausdrücke sowie eine neue Redensart eingebracht. Sein Wortschatz setzt sich aus den Wörtern: Abneigung gegen, ausgewogene Ernährung, Desurbanisierung, inspirieren, Isolation, Lebensstil, Lebensweise, nachhaltig leben, resümieren, Stereotypen, Technologie, technologischer Fortschritt, vegan ernähren und vegane Ernährung sowie der Redensart: ‚die Wirtschaft funktioniert wie ein Organismus ‘ (= Metapher) zusammen. Der Schüler hat so manche Ausdrücke in seinen Leserbrief integriert, die die Texte von WIE2 und LIE14 nicht haben. Zwar hat der Schüler WIE5 große Schwächen bei der Kommasetzung, doch seine Formulierungen sowie seine Wortwahl sind gut und hätten bei der Wortwahl mit ‚hinausgehend erfüllt‘ beurteilt werden können bzw. müssen.

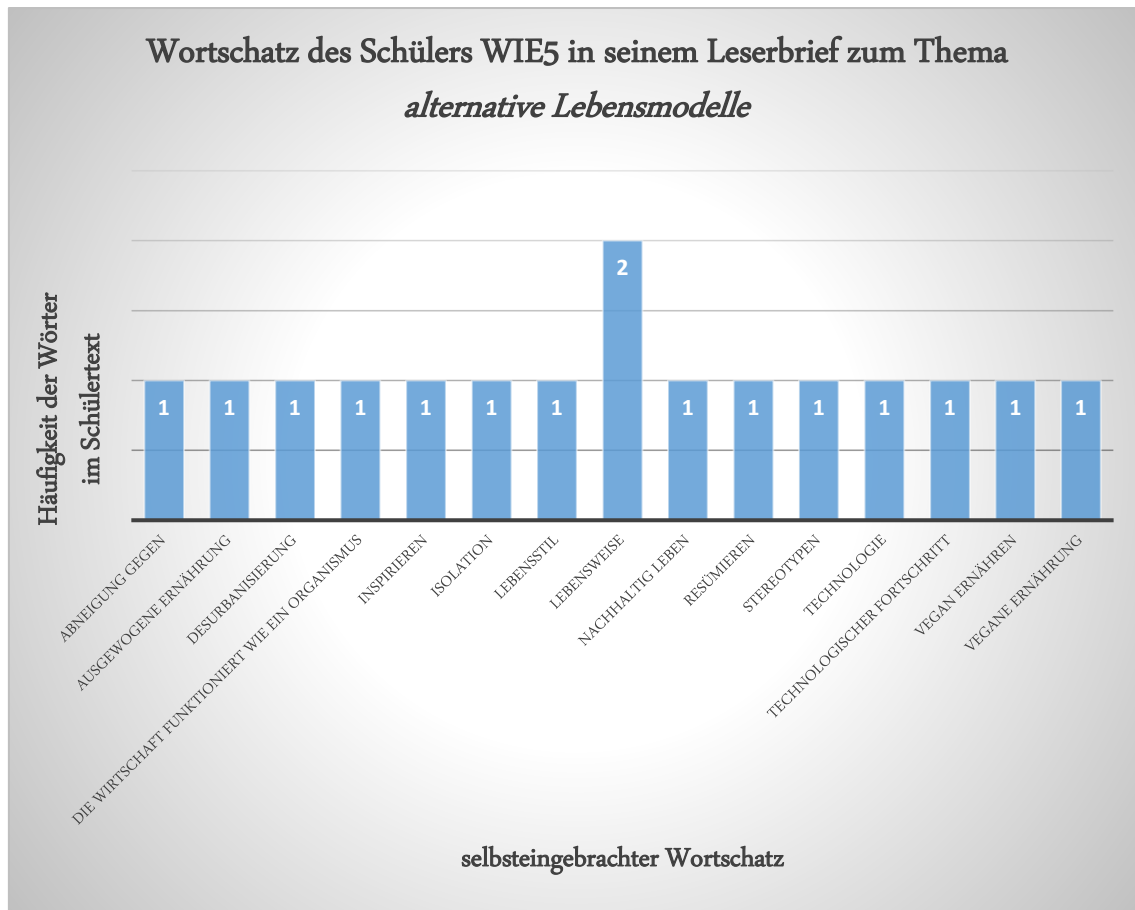


Abb. 60: Wortschatz des Schülers WIE5 im Leserbrief – selbst entworfen

Die meisten neuen Begriffe nennt WIE5 im ersten Textabschnitt zur Aufgabe eins: ‚Benennen Sie wesentliche Merkmale des im Text dargestellten Selbstversorgungskonzepts.‘. Neu sind die Wörter: Abneigung, Stereotypen, Lebensstil, Lebensweise (2x), resümieren und inspirieren. In diesem Textabschnitt sind aber nicht nur die meisten neuen Begriffe genannt, sondern auch die bereits bekannten: Dogmatiker, Idealisten, Selbstversorgung, Bio-Produkte und Monokultur-Feldern. In der zweiten Aufgabe bringt WIE5: Desurbanisierung, die Wirtschaft funktioniert wie ein Organismus und Technologien ein und integriert mit Globalisierung und Selbstversorgung zwei bekannte Wörter. Die dritte Aufgabe ist – ebenso wie bei WIE2 – sehr kurzgehalten. Die persönliche Stellungnahme hat bei den Schüler*innen nur einen geringen Stellenwert. Im Schlussteil von WIE5 werden fünf neue Ausdrücke genannt und obwohl die Stellungnahme etwas ausführlicher sein könnte, hat es WIE5 im Gegensatz zu WIE2 geschafft, die Aufgabe: ‚ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint‘ vollständig zu beantworten.

Das Verhältnis von neuen und bereits bekannten Wörtern ist in der Einleitung, im Hauptteil und im Schluss von WIE5 relativ ausgewogen. Dass die meisten Begriffe jedoch im einleitenden Textteil genannt werden, liegt daran, dass der Einleitungsteil ausführlicher gehalten ist als z. B. bei WIE2.

Schülerin LIE14: Das Verhältnis zwischen bereits bekannten Begriffen und neuen Wörtern ist sehr ungleich. Die Schülerin LIE14 hat sich auch bei der Textsorte *Leserbrief* schwergetan, sich nicht zu stark an die Textbeilage zu halten. LIE14 hat 13 Begriffe in ihrem Leserbrief eingebaut, die aus der Textbeilage stammen. Als bekannte Begriffe wurden: Bio-Bauern, Bio-Zertifikat, Dogmatiker, Gemüsebeet, Idealisten, nachahmenswert, Selbstversorger*in, Selbstversorger-Netzwerk, Selbstversorgungskonzept, Teufelskreis des Konsums, Wildkräuter und zukunftsweisende Lebensform erwähnt. Dabei wurde der Begriff Selbstversorger-Netzwerk (2x) und Selbstversorgungskonzept (4x) genannt.

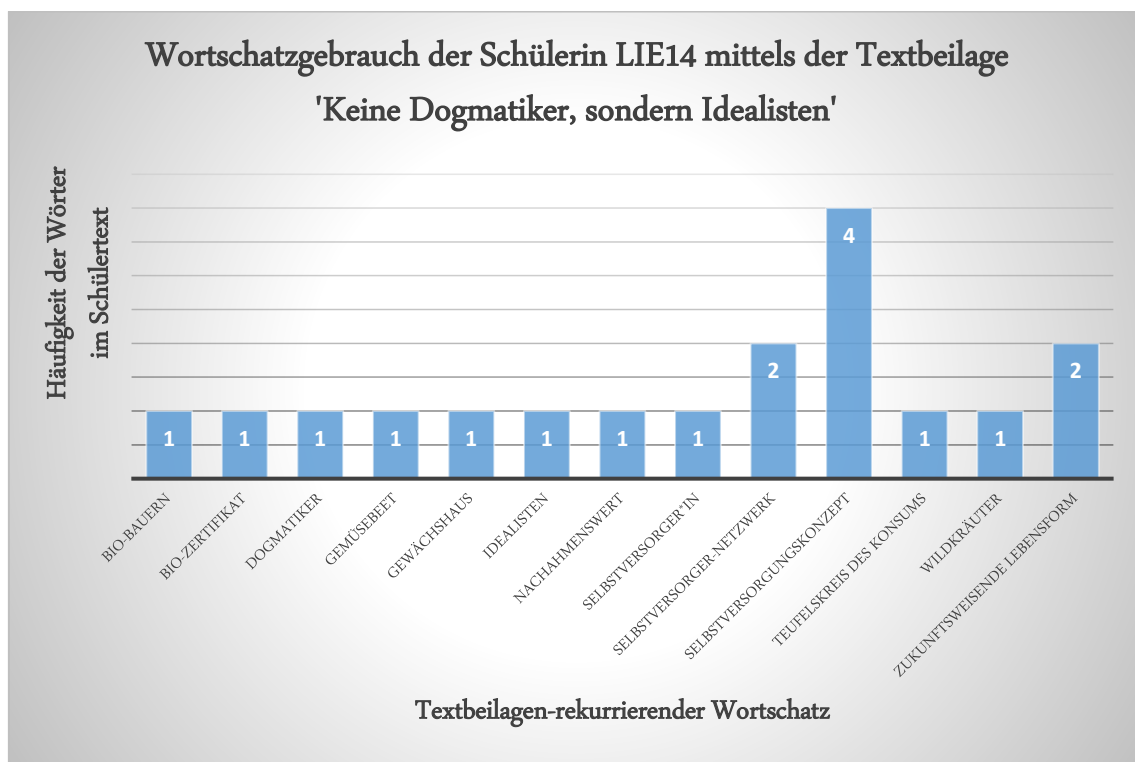


Abb. 61: Textbeilagen-rekurrierender Wortschatz im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Es ist auch nachvollziehbar, dass die Schülerin LIE14 seitens ihrer Lehrkraft im Ausdrucksbereich Wortwahl bloß mit ‚überwiegend erfüllt‘ beurteilt wurde. Im direkten Vergleich zwischen WIE2, WIE5 und LIE14 hat LIE14 im Ausdrucksbereich am schlechtesten abgeschnitten. Mit ins Leben rufen und Selbständigkeit wurden nur zwei relevante Begriffe seitens der Schülerin verwendet.

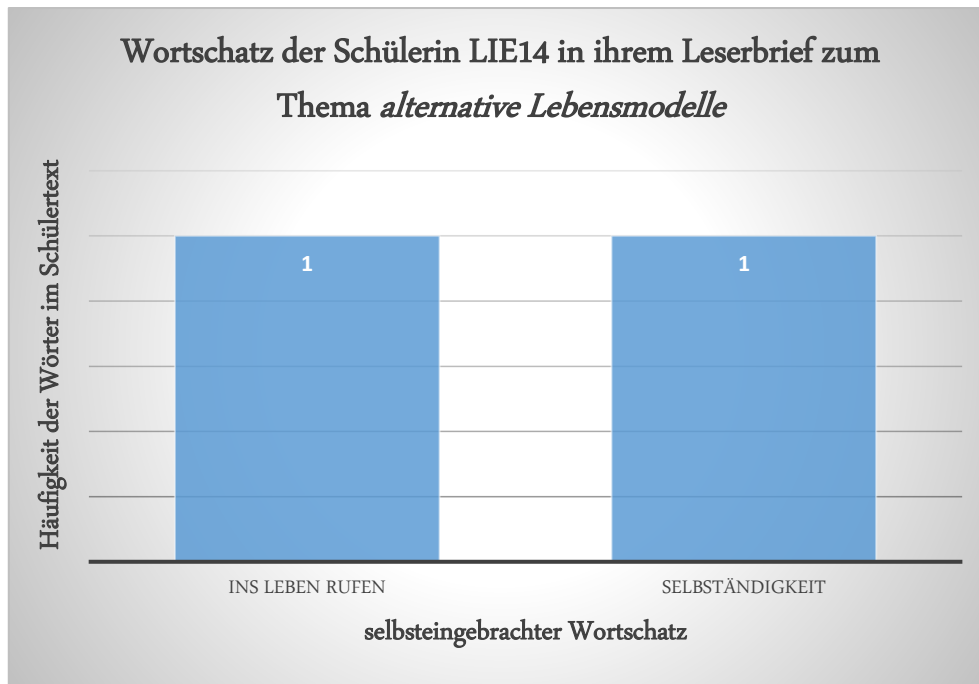


Abb. 62: Wortschatz der Schülerin LIE14 im Leserbrief – selbst entworfen

Besonders schwach wurde die Aufgabe zwei umgesetzt. Hier im Hauptteil wurden 10 bekannte Begriffe aus der Textbeilage integriert, wie dem Anhang auf den Seiten 331 und 332 entnommen werden kann. Bei der dritten Aufgabe hat sich die Schülerin wenig Gedanken gemacht. Sie hat zwar die Aufgabe beantwortet, dass sie das Selbstversorgungskonzept nicht als nachahmungswert betrachtet, aber sie hat nicht konkret begründet, warum sie es nicht selbst praktizieren würde. Der Schluss könnte persönlicher gehalten sein. Bei Betrachtung dieser Schülerarbeit fällt auf, dass der wirklich persönliche Teil, der Aspekt der persönlichen Stellungnahme, die Schülerin nicht groß interessiert. Aus diesem Grund ist auch die Aufgabe zwei ausführlicher als die Aufgabe drei. Das Verhältnis hinsichtlich der Wortquantität ist zwischen Aufgabe zwei und drei als nicht adäquat einzustufen.

10.3 Interpretation der Makrostruktur der Schüler*innen-Texte

Für die Textstruktur sind viele Bestandteile von Bedeutung. Damit Texte auch – insb. Argumentationen – kohärent und aussagekräftig sind, bedarf es an einer starken Vernetzung zwischen den einzelnen Sätzen. Als Bestandteile der Textstruktur können die Anzahl von Hypotaxen, die Anzahl von Parataxen, das Verhältnis zwischen Hypo- und Parataxen, Anaphern für einen Rückwärtsbezug im Text, Kataphern für einen Vorwärtsbezug im Text, das typische Satzmuster nach SPO, unvollständige bzw. ungrammatische Sätze ohne Verben bzw. Subjekte, Pronominaladverbien, koordinierende und subordinierende Konnektoren usw. ermittelt werden. Um den Rahmen dieser Abschlussarbeit nicht zu stark zu sprengen, wird die Makrostruktur der Schüler*innen-Texte auf den folgenden Seiten ausschließlich auf koordinierende und subordinierende Konnektoren evaluiert und interpretiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf Kausal-, Konditional- und Konzessivsätzen, die fürs Argumentieren wegen der persönlichen Rechtfertigung wesentlich sind. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich der Großteil der koordinierenden und subordinierenden Konnektoren in den Grafiken wiederfindet. Relativ-, Interrogativ- und Demonstrativpronomen, die wichtig für die Kohärenz jedes Textes sind, werden hier nicht berücksichtigt. Die Konjunktionen ‚wie‘ und ‚als‘ finden hier nicht nur bei Nebensätzen, sondern auch im Übrigen Beachtung. Relative Anschlüsse mittels Relativpronomen zählen hier nicht zu den Konnektoren.

10.3.1 Konnektoren der Kommentare WIE15, WIE17 und LIE23

WIE15: Der Schüler WIE15 hat in seinem Kommentar 16 subordinierende und 15 koordinierende Konnektoren eingebaut. Die exakte Zusammensetzung ist den Abbildungen 64 und 65 zu entnehmen.

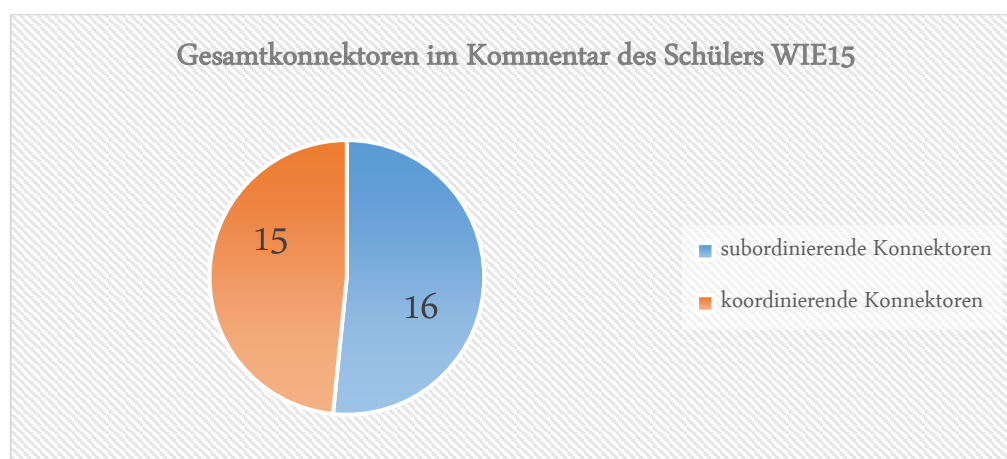


Abb. 63: Gesamtkonnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen

Besonders auffallend ist der Gebrauch von ‚als‘ und ‚dass‘. Mit ‚da‘ und ‚weil‘ gibt es zwei kausale Konjunktionen, mit denen WIE15 seine Sichtweise begründet. Ein Konditionalsatz ist im Kommentar auch vorhanden und leistet einen Beitrag zur Argumentation.

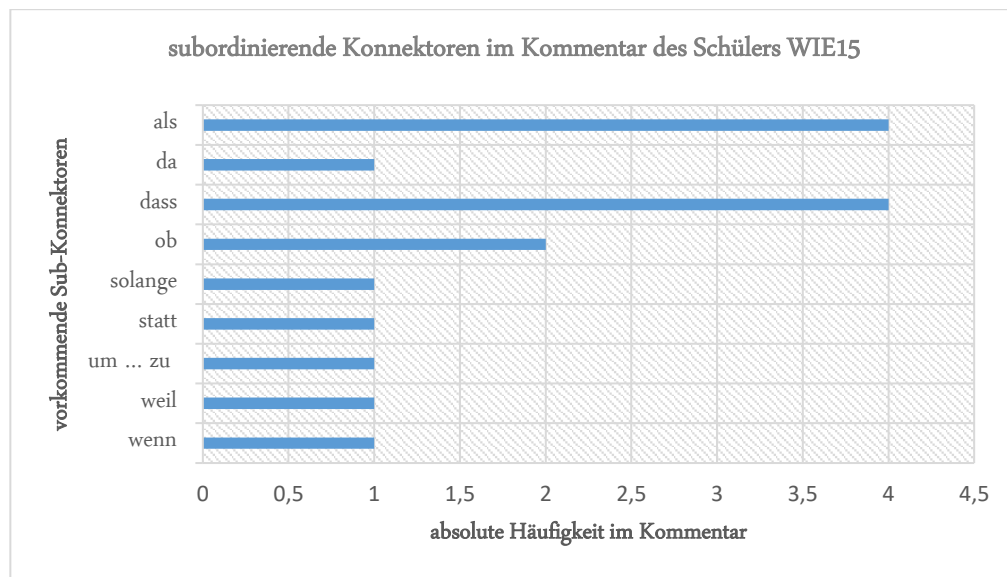


Abb. 64: subordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen

Mit den dass-Nebensätzen finden wichtige Ergänzungen statt, die die Argumentation bekräftigen. Die Inhalte, die die dass-Nebensätze ansprechen, haben keinen Bezug zur Textbeilage und wurden seitens des Schülers eingebracht. Der Beispielsatz aus dem Kommentar: „Der Mensch ist neugierig und hat er eine Ahnung, **dass** etwas vor ihm verborgen gehalten wird, dann will er es herausfinden.“ (Maturatextkorpus 2016) zeigt, dass mit der Konjunktion eine Erklärung erfolgt, die im Hauptsatz bei ‚hat er eine Ahnung‘ ihren Ursprung nimmt. Intuitives Wissen, Vorstellungen und Vermutungen können mittels dass-Konstruktionen umgesetzt werden. Erklärungen tragen ihren Teil zur Beweisführung bei und sind somit fürs Argumentieren unverzichtbar.

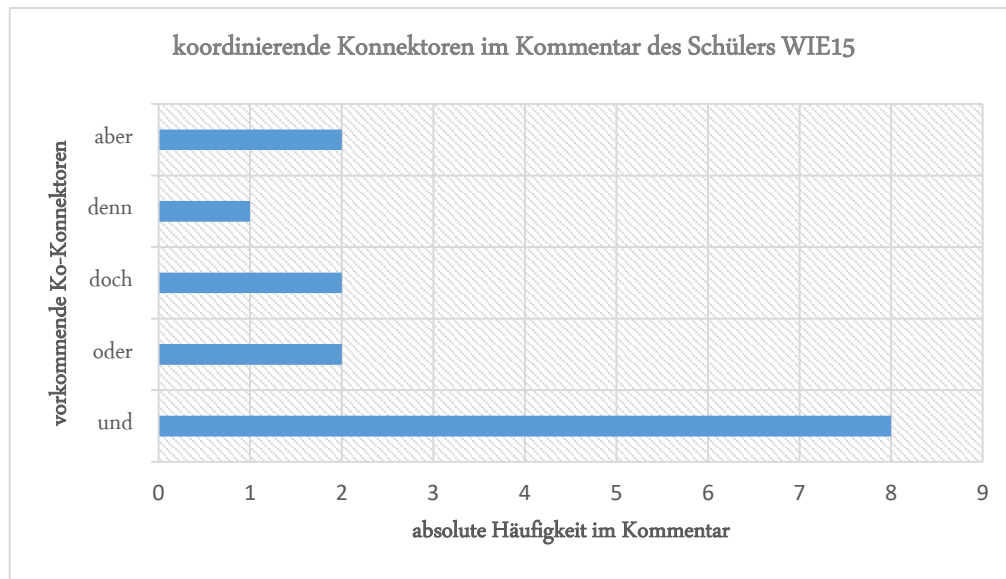


Abb. 65: koordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers WIE15 – selbst entworfen

Die obige Grafik verdeutlicht, dass die Konjunktion ‚und‘ sehr wichtig für die Makrostruktur eines Textes ist. Die weiteren grafischen Darstellungen werden diese Wichtigkeit untermauern. Besonders wesentlich ist die Konjunktion, wenn zwei Subjekte, Verben oder Adjektive im Sinne der Argumentation in Beziehung gesetzt werden. Dadurch wird die Aussagekraft des Schülers verstärkt. Als Exemplifizierung dafür dient der Satz: „Sollte er nun eine Ahnung bekommen, dass in der Geschichte etwas ausgelassen **und** verheimlicht wurde [...]“ (Maturatextkorpus 2016), in dem die zwei Partizipien die Sachlage der Geschichte als Stilmittel der Tautologie wiedergeben. Jeweils die zweite und dritte Aufgabenstellung der sRDP sind jene, die für die Argumentation wesentlich sind. Während im Hauptteil des Kommentars die subordinierenden Konnektoren: weil, dass (3x), ob (2x), als (2x) sowie die koordinierenden: denn, und (5x), doch, aber, oder (2x) vorkommen, gibt es im Schluss mit da, als (2x), wenn, und, doch folgende Konnektoren. Außerdem sind ‚dann‘ und ‚nämlich‘ als Konnektoren einzustufen.

WIE17: Der Kommentar der Schülerin WIE17 weist nicht so viele Konnektoren auf, wie vglw. jener von WIE15. Dennoch überwiegen die subordinierenden Konnektoren. Auffallend ist, dass sich die Schülerin stärker auf die Textbeilage bezogen hat als WIE15.

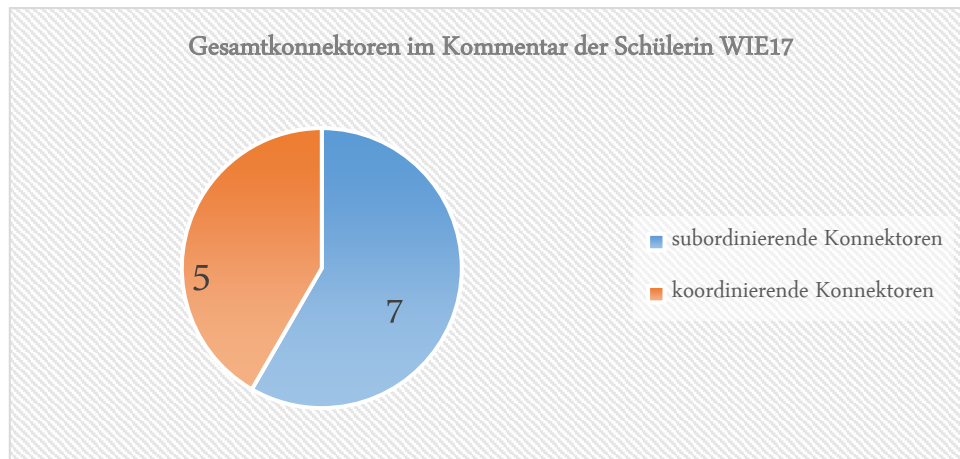


Abb. 66: Gesamtkonnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen

Der häufigste subordinierende Konnektor ist ‚dass‘.

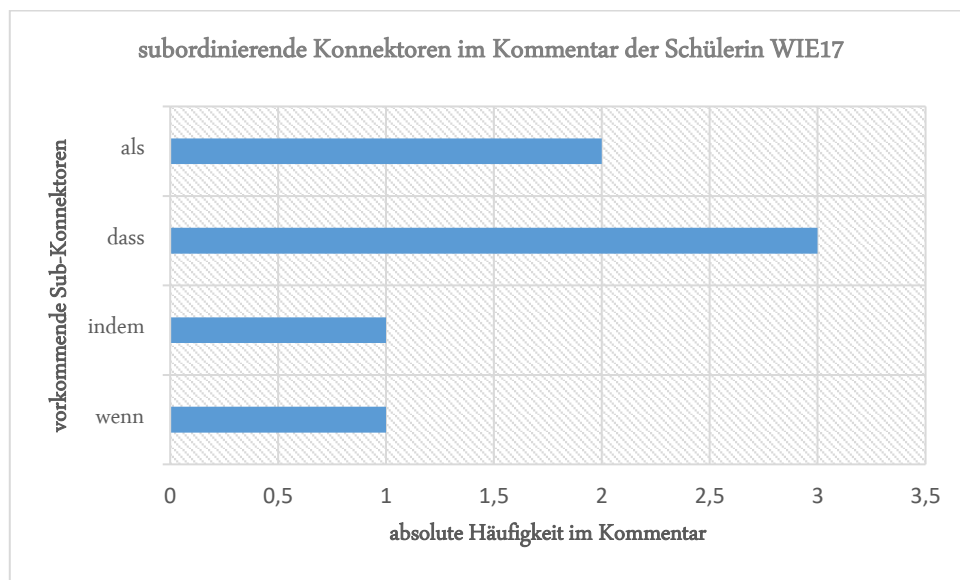


Abb. 67: subordinierende Konnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen

Im Hauptteil des Kommentars treten diese subordinierenden Konnektoren: als (2x), dass (1x) und wenn in Erscheinung. Die Kausaladverbien ‚weil‘ und ‚da‘ kommen gar nicht vor. Der Konnektor ‚als‘ wird als Exemplifizierung gebraucht bzw. wird damit eine Sichtweise näher beschrieben. Dies zeigt der Satz: „Es ist moralisch nicht vertretbar **als** gut situierter Westeuropäer Familien in einem zerbombten Haus mit einer Spiegelreflexkamera zu fotografieren.“ (Maturatextkorpus 2016) im mittleren Teil des Kommentars.

Hier hätte die Schülerin auch auf die dass-Konjunktion zurückgreifen können.

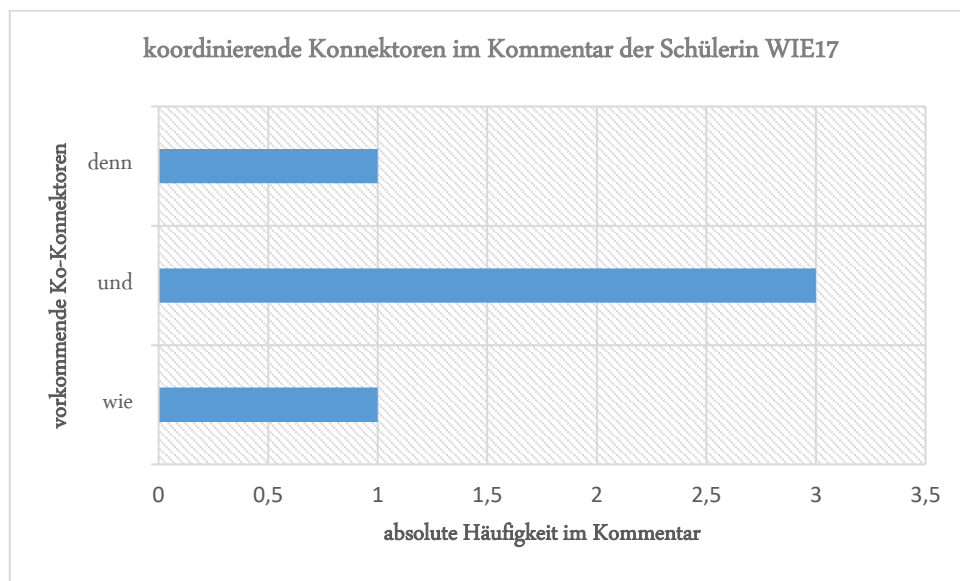


Abb. 68: koordinierende Konnektoren im Kommentar der Schülerin WIE17 – selbst entworfen

„Denn“ ist im Schlussteil der einzige koordinierende Konnektor. Das Beispiel aus dem Kommentar: „Eine andere Möglichkeit wäre sich für eine Nichtregierungsorganisation zu engagieren – **denn** wer in einem Krisengebiet nicht ernsthaft helfen will, hat dort nichts zu suchen.“ (Maturatextkorpus 2016) zeigt, dass der Satz nach dem Mittelstrich samt der Konjunktion einen Grund für die Argumentation der Schülerin liefert.

LIE23: Der Schüler LIE23 hat ebenso wie WIE17 sich sehr stark auf die Textbeilage bezogen. Dennoch hat LIE23 auf weitaus mehr Konnektoren zurückgegriffen als WIE17. Als Fazit ist daraus zu ziehen, dass der starke Wortschatzgebrauch anhand der Textbeilage nur bedingt mit der eigenen Argumentation zusammenhängt.

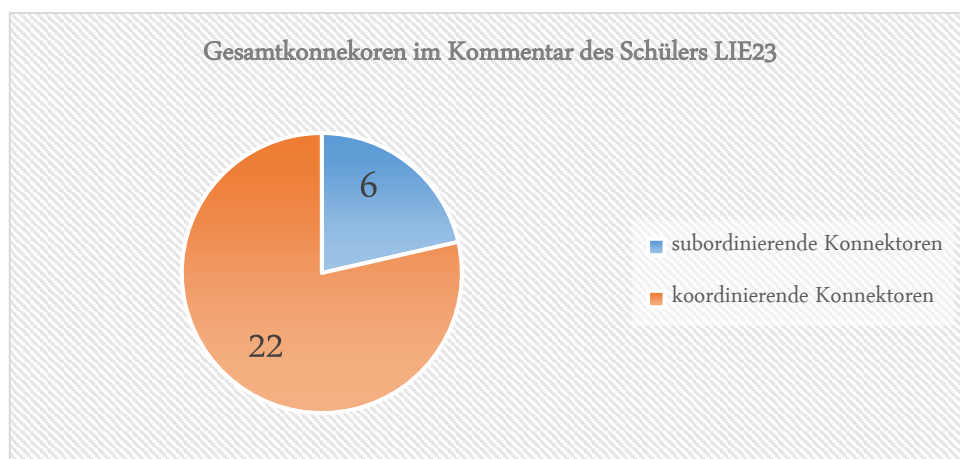


Abb. 69: Gesamtkonnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen

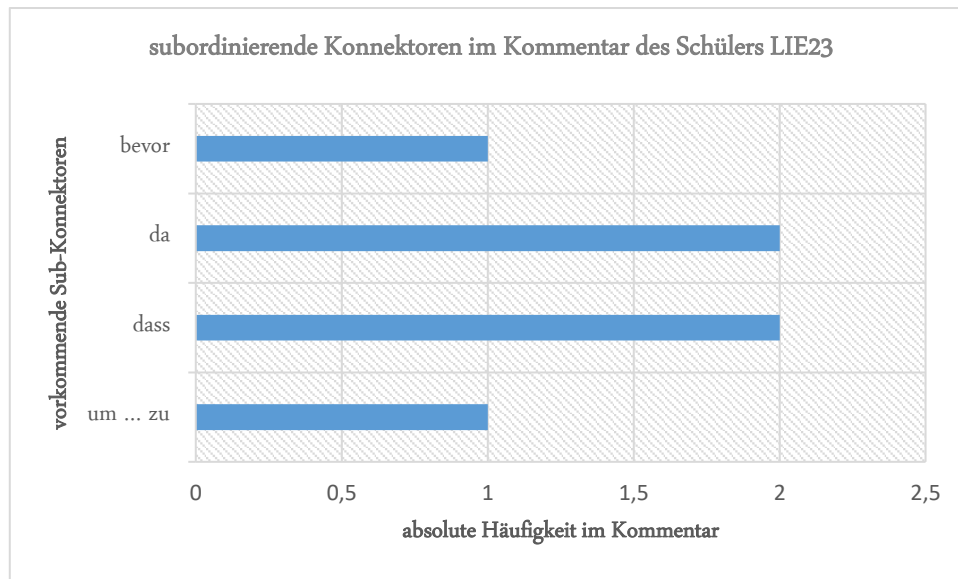


Abb. 70: subordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen

Im Hauptteil des Kommentars kommen jeweils einmal: da, dass und um ... zu vor. Die eigene Argumentation hält sich jedoch bei LIE23 in Grenzen, da sie Bekanntes aus der Textbeilage wieder aufgreift. Begründungen und Gründe kommen fast nicht vor. Die Konjunktion ‚bevor‘ leitet den Satz: „**Bevor** man wirklich solch eine Reise antritt, wäre es sehr ratsam, sich über die Umgebung und aktuelle Lage vor Ort zu informieren.“ (Maturatextkorpus 2016) ein und stellt auch einen von wenigen Gründen des Kommentars dar. Aufgrund der einleitenden Funktion der Konjunktion gewinnt dieses Argument an Aussagekraft, da der Zeitfaktor beim Informieren wesentlich ist.

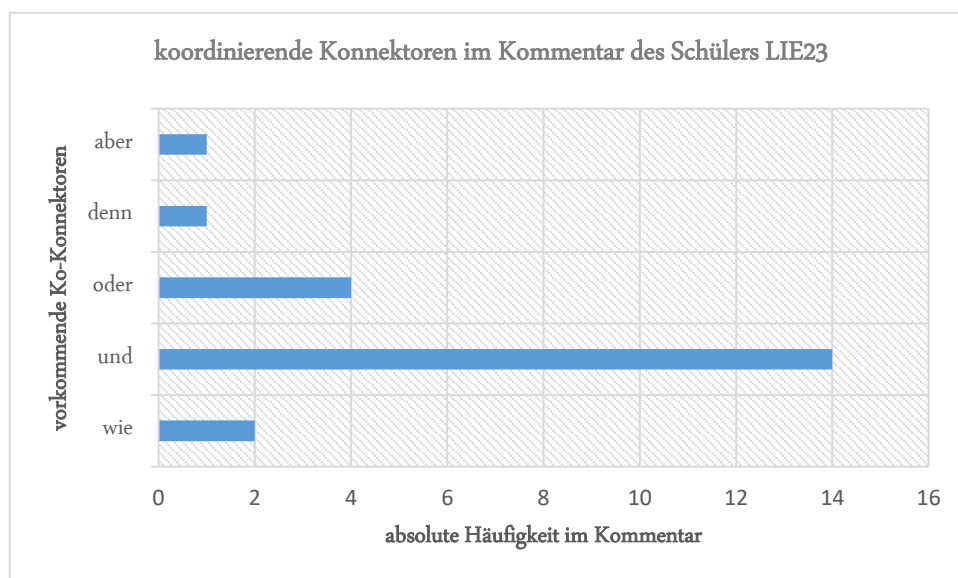


Abb. 71: koordinierende Konnektoren im Kommentar des Schülers LIE23 – selbst entworfen

Besonders stark wurde auf den Konnektor ‚und‘ zurückgegriffen. Sowohl im Hauptteil als auch im Schlussteil wurde dieser Konnektor eingesetzt.

10.3.2 Konnektoren der Meinungsreden WIE2, WIE5 und LIE14

WIE2: Die Abbildungen 73 und 74 zeigen, welche Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 auszumachen sind. Dass die koordinierenden Konnektoren in der Überzahl sind, liegt daran, dass WIE2 neunmal ‚und‘ verwendet hat.

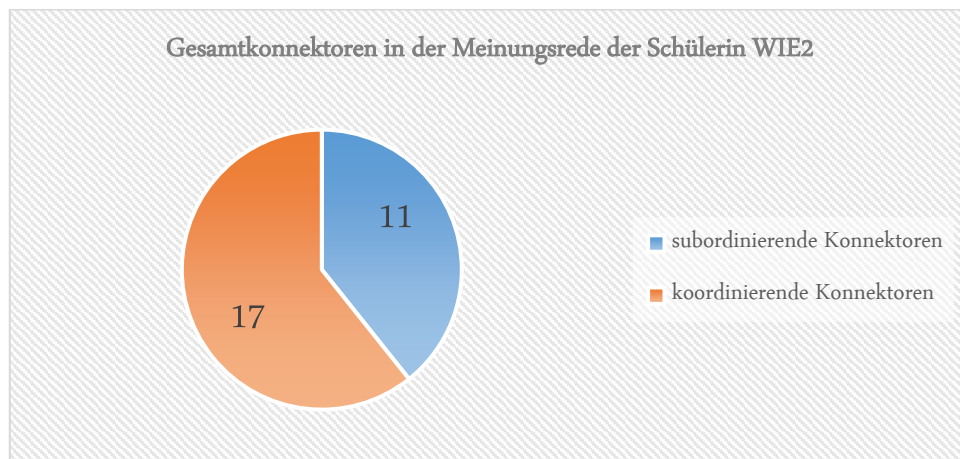


Abb. 72: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Bei ihrer Argumentation hat WIE2 häufig den Konnektor ‚dass‘ gebraucht. Zumeist wird ‚dass‘ gebraucht, um zur eigenen Meinung überzuleiten bzw. objektiv zu einer bestimmten Sache Stellung zu nehmen. Dieser Konnektor ist insb. bei Konstruktionen wie: ‚Ich bin der Meinung, dass ...‘ oder ‚Zum Abschluss möchte ich sagen, dass ...‘ zu finden.

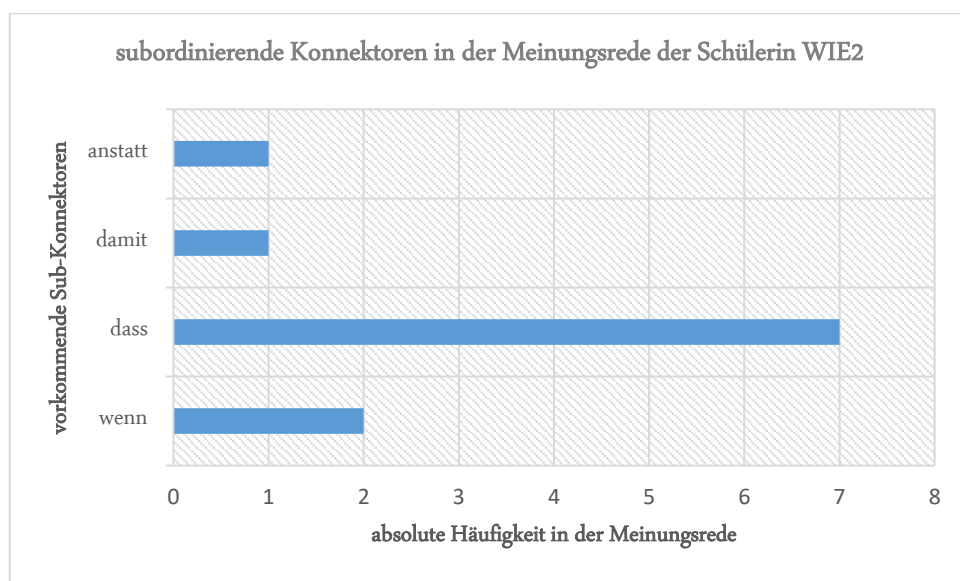


Abb. 73: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Der subordinierende Konnektor ‚anstatt‘ wurde für die Beschreibung einer Handlung herangezogen. Anhand der Worte der Schülerin: „Die Regierung als Leitung des Staates sollte mehr Hilfsmittel zur Verfügung stellen, **anstatt** unentwegt Gesetze zu erlassen.“ (Maturatextkorpus 2016) ist zu schließen, dass bloß der Erlass von Gesetzen nicht zielführend ist. Im Hauptteil zwischen drittem und sechstem Absatz kommen folgende Sub-Konnektoren vor: dass (5x), wenn (2x) und jedoch.

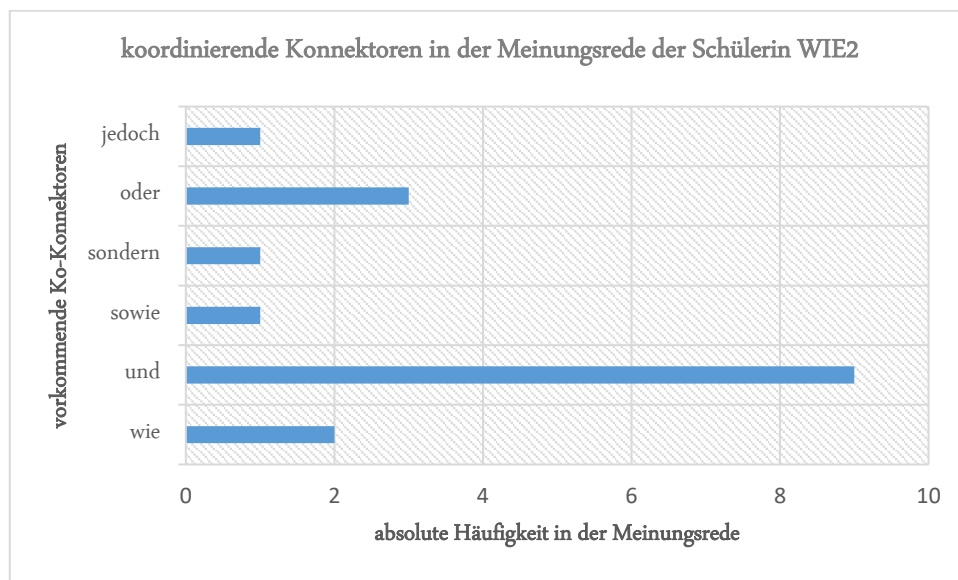


Abb. 74: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Auch der Konnektor ‚oder‘ kommt hin und wieder zum Einsatz, um zwei konkrete Beispiele zu etwas anzuführen oder um auf einen Gegensatz aufmerksam zu machen. WIE2 verweist bei ihrer Verwendung mit ‚oder‘ jeweils zweimal auf zwei Beispiele wie z. B.: „Sie sprechen von einem ‚Kindermädchen-Staat‘ oder gar von ‚Gesundheitsfaschismus‘“ (Maturatextkorpus 2016). Während bei der ersten Verwendung die Schülerin zwei Beispiele selbst mit ‚oder‘ verbindet, bezieht sie sich bei den beiden oben genannten Begriffen auf die Textbeilage. Damit ist zu erkennen, dass der Konnektor ‚oder‘ für die Beispielnennung – basierend auf der Textbeilage – und in Zusammenhang mit den zu erfüllenden Aufgaben der sRDP eingesetzt wird bzw. werden kann. Im Hauptteil zwischen drittem und sechstem Absatz der Meinungsrede von Maturantin WIE2 kommen die koordinierenden Konnektoren: wie (2x), sowie, oder (2x), und (4x), jedoch und sondern vor.

WIE5: In der Meinungsrede von WIE5 überwiegen erstmals die subordinierenden Konnektoren. Mit ‚da‘ gibt es bloß einen Kausalsatz. Außerdem gibt es einen Konditionalsatz und einen Konzessivsatz mit ‚obwohl‘.

Einen weiteren Konzessivsatz gibt es mit ‚auch wenn‘. Begründungssätze spielen daher kaum eine Rolle, da es auch keinen einzigen weil-Nebensatz gibt.

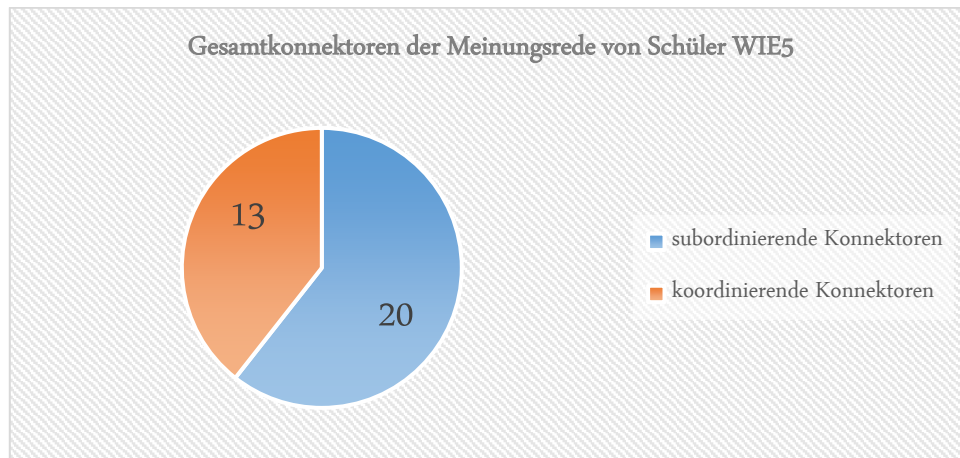


Abb. 75: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen

Wie auch schon in der Meinungsrede von WIE2 und in den Kommentaren von WIE15, WIE17 und LIE23 greift auch WIE5 bei der Argumentation in erster Linie auf dass-Konstruktionen zurück.

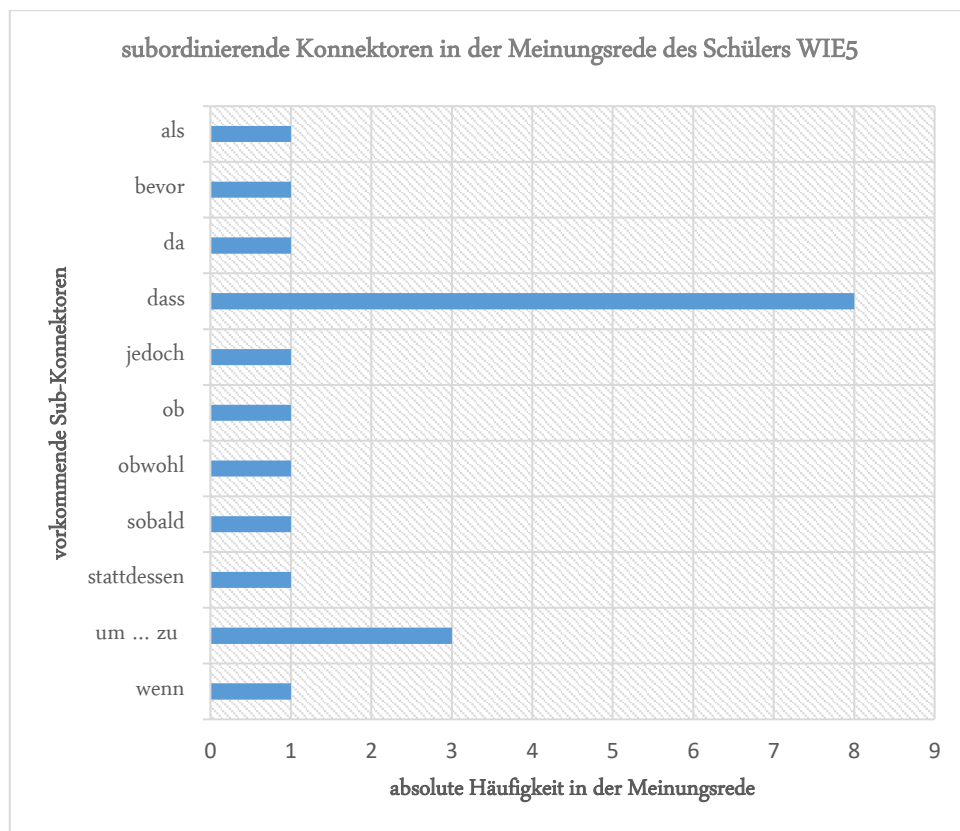


Abb. 76: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen

Hinsichtlich eingehender Begründungen können auch Infinitiv-Konstruktionen – insb. mit **um ... zu + Infinitiv** – eingesetzt werden, wie der folgende Satz: „Anfangen bei den Schulbuffets bis zu den Supermärkten und Fast-Food-Ketten, sollten die Preise geändert werden, **um allen eine gesunde Ernährung zu gewährleisten.**“ (Maturatextkorpus 2016) aus dem Schülertext verdeutlicht. Bei dieser um ... zu + Infinitiv-Konstruktion liegt ein Ziel und eine seitens des Schülers gezogene Schlussfolgerung vor. Im Hauptteil des gesamten zweiten eineinhalbseitigen Absatzes wurden die Sub-Konnektoren: ob, dass (5x dass, aber eines wurde seitens der Lehrkraft hinzugefügt), wenn (1x in der bereits genannten Form ‚auch wenn‘), sobald, obwohl, wie, stattdessen und um ... zu gebraucht.

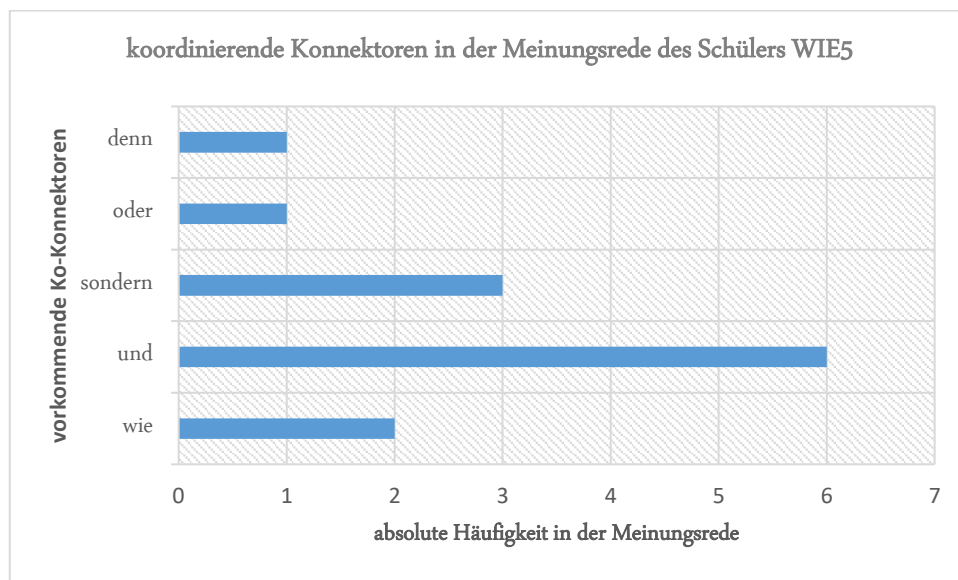


Abb. 77: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin WIE5 – selbst entworfen

Der Gebrauch von ‚und‘ hängt u. a. mit Hypotaxe und Parataxe, mit der Vernetzung zweier Verben oder zweier Begriffe wie ‚Tabak und Alkohol‘ zusammen. Jeweils einmal im Hauptteil sowie im Schlussteil der Meinungsrede kommt der Konnektor ‚wie‘ vor. Der Satz aus dem Hauptteil: „Während nun diese Möglichkeit der Genussmittelbekämpfung die Suchtmittel direkt angreift, konzentriert sich die sogenannte Gesundheitsförderung auf – **wie der Name schon sagt** – unsere Gesundheit.“ (Maturatextkorpus 2016) demonstriert, dass Komparativsätze mit ‚wie‘ für ein kohärentes Verständnis sorgen und die Argumentation abrunden können. Im Schlussteil sowie im letzten Absatz der Meinungsrede von WIE5 wurden die koordinierenden Konnektoren: sondern (1x), oder (1x) sowie und (1x) eingesetzt.

LIE14: Die Maturantin hat in ihrer Meinungsrede mehr auf koordinierende Konnektoren gebaut wie auch WIE2. Die Mehrheit der koordinierenden Konnektoren ist mit dem hohen Gebrauch von ‚und‘ zu begründen.

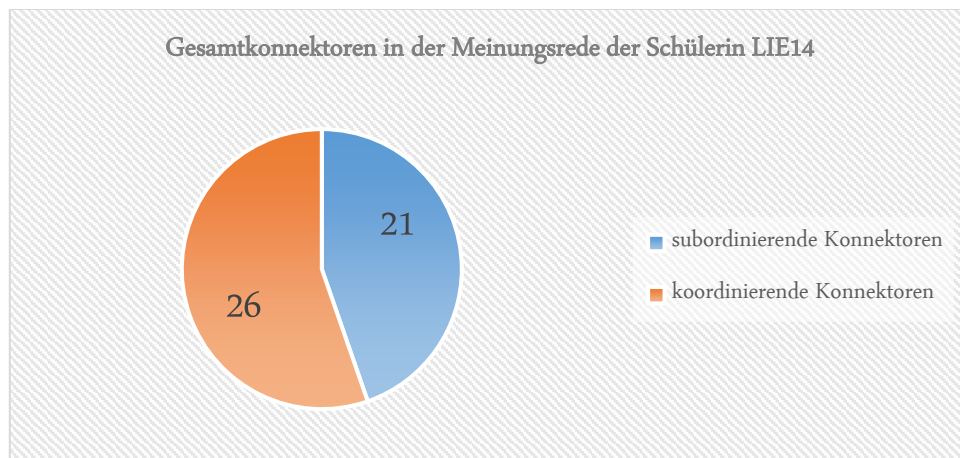


Abb. 78: Gesamtkonnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Dass kausale Nebensatzkonstruktionen mit ‚weil‘ und ‚da‘ sehr selten vorkommen, liegt hauptsächlich daran, dass dass-Konstruktionen sich gut eignen, um Behauptungen/Schlussfolgerungen bzw. Ansichtsweisen/Begründungen auszudrücken.

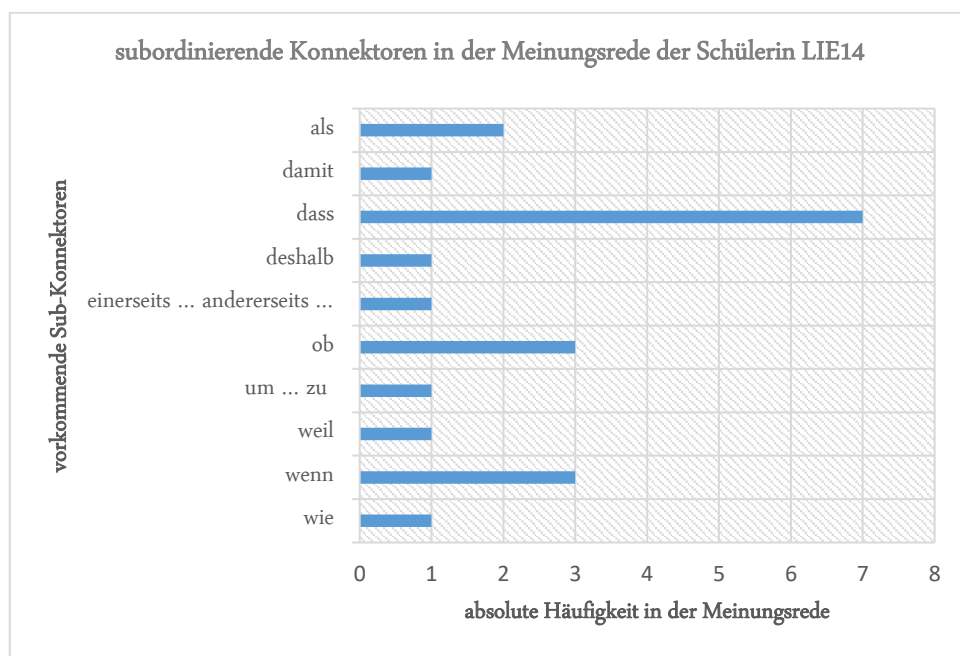


Abb. 79: subordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Der Konnektor ‚deshalb‘, der sich auch mit ‚aus diesem Grund‘ adaptieren lässt, eignet sich auch sehr gut für das Nennen möglicher Argumentationsgründe.

Die Maturantin gebraucht den Konnektor im Satz: „Die süßen ‚Alkopops‘ haben bei den Jugendlichen vermehrt die Überhand bekommen, **deshalb** versucht man mit verbalen Kampagnen diese vom sogenannten ‚Komatrinken‘ abzubringen“ (Maturatextkorpus 2016). Zwar liegt mit ‚die Überhand bekommen‘ ein Ausdrucksfehler vor, aber der Inhalt wird dennoch dem Prinzip der Argumentation an sich gerecht. Die subordinierenden Konnektoren: einerseits ... andererseits ..., deshalb, weil, als (1x), ob (1x), wenn (1x) sowie dass (3x) kommen im Hauptteil vor.

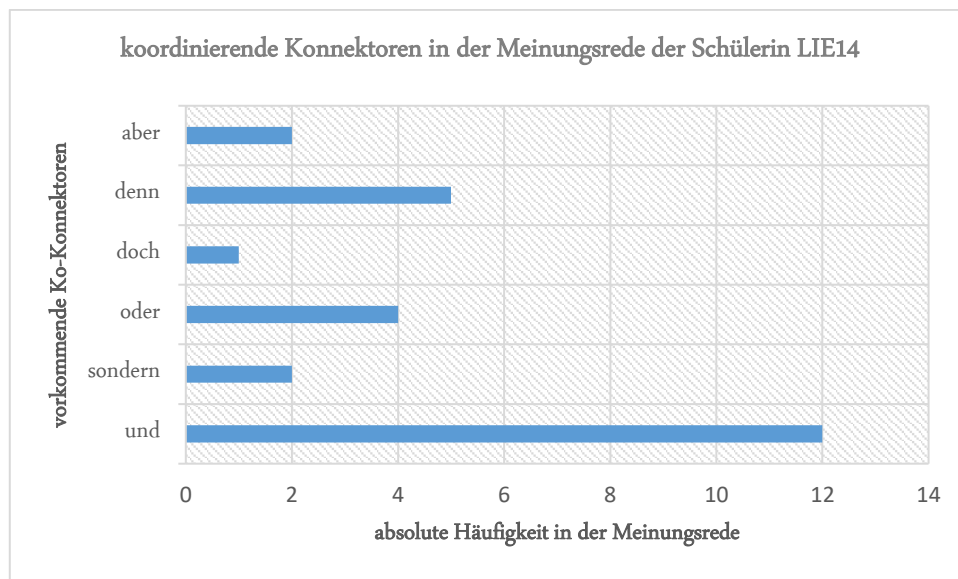


Abb. 80: koordinierende Konnektoren in der Meinungsrede der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Im nachfolgenden Satz: „Der Staat setzt lediglich einige Schritte in Bewegung, um die Personen, die sich für den extensiven Konsum entscheiden, **doch** noch auf die richtige Schiene zu bringen.“ (Maturatextkorpus 2016) befindet sich der Konnektor ‚doch‘, der der Infinitiv-Konstruktion noch mehr Wirkung verleiht. Während im Schlussteil und somit in den letzten beiden Absätzen der Meinungsrede die koordinierenden Konnektoren: und (1x), denn (3x) sowie aber (1x) auszumachen sind, kommen im Hauptteil mit: sondern (2x), und (4x) oder (3x), aber (1x), denn (1x) und doch (1x) verhältnismäßig mehr koordinierende Konnektoren vor. Die Schülerin verwendet im Nebensatz: „[...], **denn wenn** man früh anfängt, kann man am Ende nicht mehr damit aufhören.“ (Maturatextkorpus 2016) zwar ‚denn wenn‘, aber im Sinne der Grammatik ist korrekterweise ‚auch wenn‘ – eine mögliche Einleitung eines Konzessivsatzes – zu gebrauchen. Somit ist ‚denn‘ hier kein koordinierender Konnektor.

10.3.3 Konnektoren der Leserbriefe WIE2, WIE5 und LIE14

WIE2: Dass die Anzahl an Konnektoren in den Leserbriefen – insb. bei WIE2 und auch bei WIE5 – geringer ist, ist damit zu rechtfertigen, dass bei dieser Textsorte weniger Worte zu schreiben sind als beim Kommentar, bei der Meinungsrede oder bei der Erörterung.

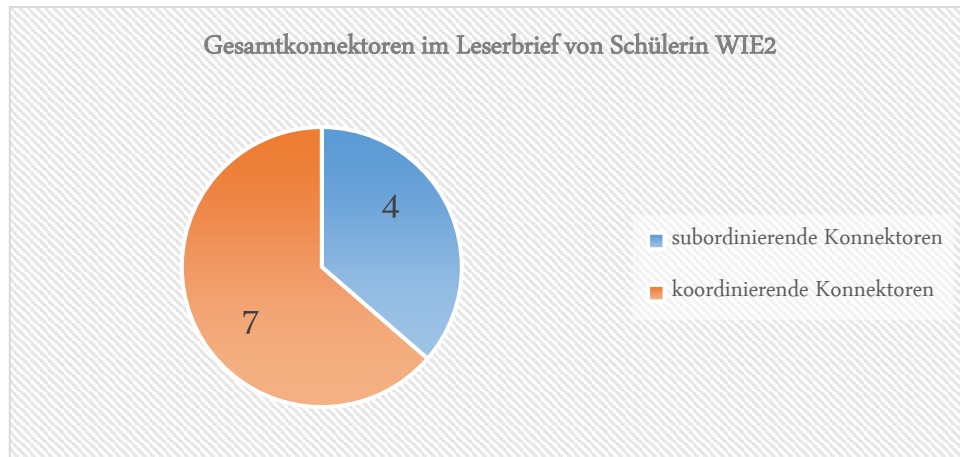


Abb. 81: Gesamtkonnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Im Hauptteil und im dritten Absatz des Leserbriefes kommen mit ‚damit‘ und im Schlussteil des fünften Absatzes zweimal mit ‚um ... zu‘ drei Finalsätze vor, die ein Ziel (be-)nennen. Anhand der Beispielsätze: (1.) „Doch **um** das Ziel dieser beiden Menschen **zu erreichen**, bedarf es [an] einer großen Interessensgruppe, die den Ernst der Lage unserer Erde erkennt [...]“ und (2.) „**Um** dieses Ziel **zu erreichen**, müssen wir alle einen Schritt zurückgehen.“ (Maturatextkorpus 2016) lässt sich erkennen, dass Finalsätze – wie bereits auf Seite 150 verdeutlicht –, aufgrund ihrer Bedeutung (Bed. ist ein Ziel, ein Zweck oder eine Absicht) eine wichtige Art von Nebensätzen fürs Argumentieren sind. Somit sind Kausalsätze nicht immer zwingend erforderlich. Beim zweiten Beispielsatz erweitert die Schülerin ihre Argumentation und nennt hinsichtlich der dritten Aufgabenstellung der sRDP einen Lösungsvorschlag, indem die Menschen einen Schritt zurückgehen. Problematisch ist, dass die Maturantin auf ihre Aussage bzw. Behauptung nicht näher eingeht. Im ersten Beispiel ist außerdem ein weiterer Konnektor auszumachen, der hier in den Grafiken keine Berücksichtigung findet. Bei der Umstellung des Satzes kann erstens festgestellt werden, dass ‚doch‘ den Worten noch mehr Ausdruck verleiht, aber nicht zwingend notwendig ist und zweitens, dass stattdessen ‚jedoch‘ zu verwenden wäre. Der Satz würde dann folgendermaßen lauten: ‚Um das Ziel dieser beiden

Menschen jedoch zu erreichen, müssen wir auf jene Weise agieren, wie vor dem Zeitalter der Industrialisierung.’.

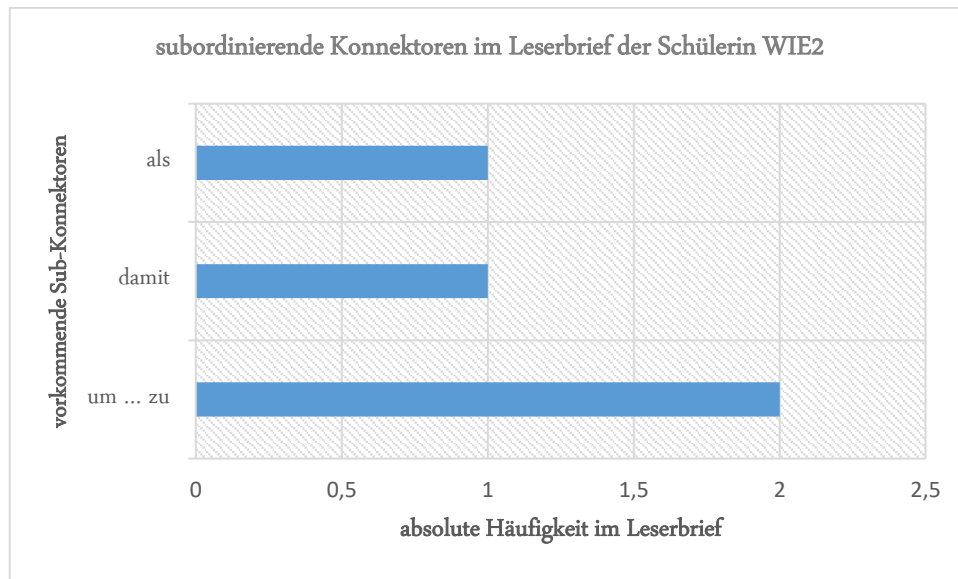


Abb. 82: subordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Die koordinierenden Konnektoren bleiben ebenso überschaubar.

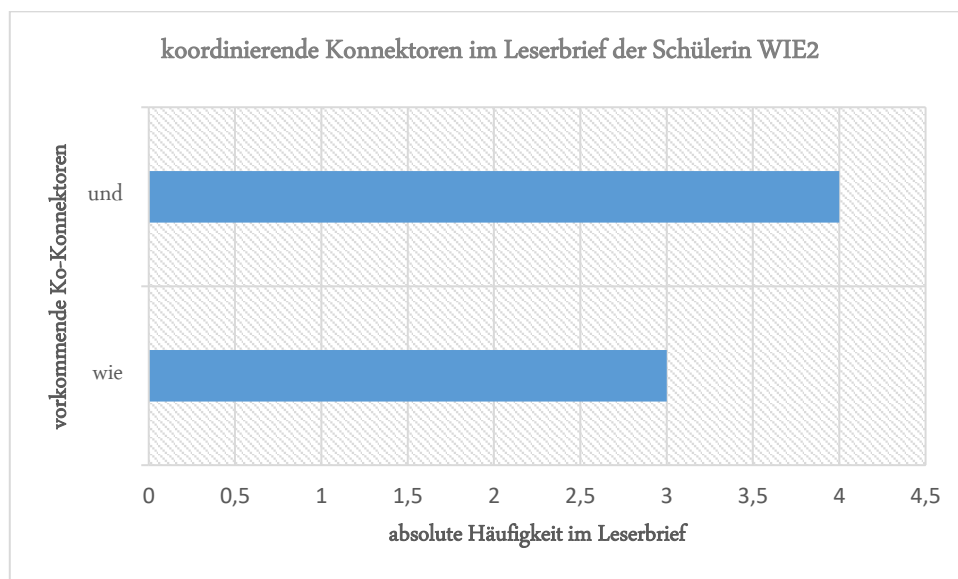


Abb. 83: koordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin WIE2 – selbst entworfen

Im einleitenden Teil des Leserbriefes spiegeln sich wie (2x) sowie und (1x) in der Textstruktur wider. Im zweiten Absatz des Leserbriefes kommt bereits zu Beginn das dritte und letzte ‚wie‘ vor und dient stets als Vergleich.

WIE5: Der Anteil an subordinierenden sowie koordinierenden Konnektoren ist sehr ausgeglichen. Aus den Abbildungen 85 und 86 sticht heraus, dass ‚dass‘ mit dreimal an der Zahl der meist gebrauchte subordinierende Konnektor und dass ‚und‘ mit sechsmal der meist genutzte koordinierende Konnektor ist.

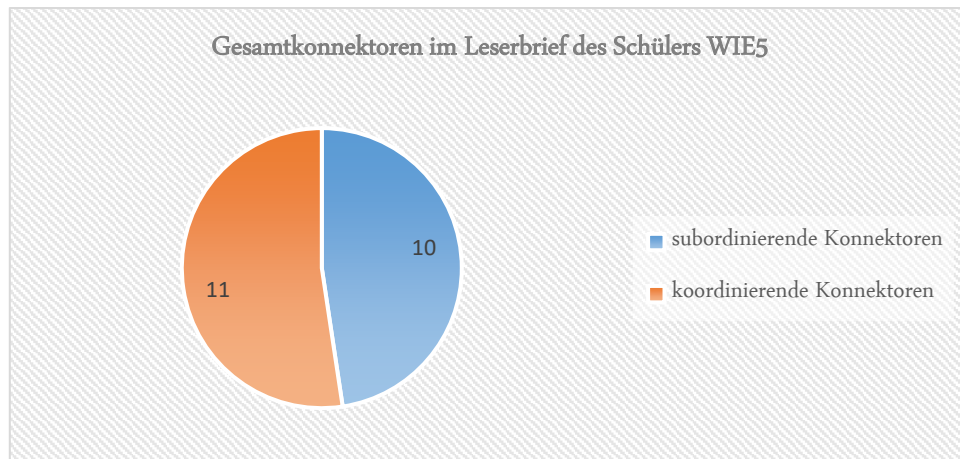


Abb. 84: Gesamtkonnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen

Im Hauptteil kommen die subordinierenden Konnektoren: wenn (2x), um ... zu (1x), jedoch (1x) und dass (1x) und im Schlussteil jedoch (1x) vor. Mit den beiden Konditionalsätzen: (1.) „Des Weiteren hätte es einen negativen Einfluss auf die Wirtschaft, wenn eine große Menge an Geld nicht ausgegeben wird.“ und (2.) „Man muss kein Experte sein, um zu wissen, dass die Wirtschaft wie ein Organismus funktioniert, der nicht ordentlich arbeiten kann, wenn ein Organ versagt.“ (Maturatextkorpus 2016) werden zwei wesentliche Gründe für die Argumentation angegeben. Somit steht fest, dass Konditionalsätze fürs Argumentieren essenziell sind, da Bedingungssätze Gründe zu bestimmten Sachlagen angeben, die im Argumentationskontext als Argumente zu betrachten sind. Diese beiden Sätze samt Konditionalsätzen machen einen wesentlichen Teil des Hauptteils aus.

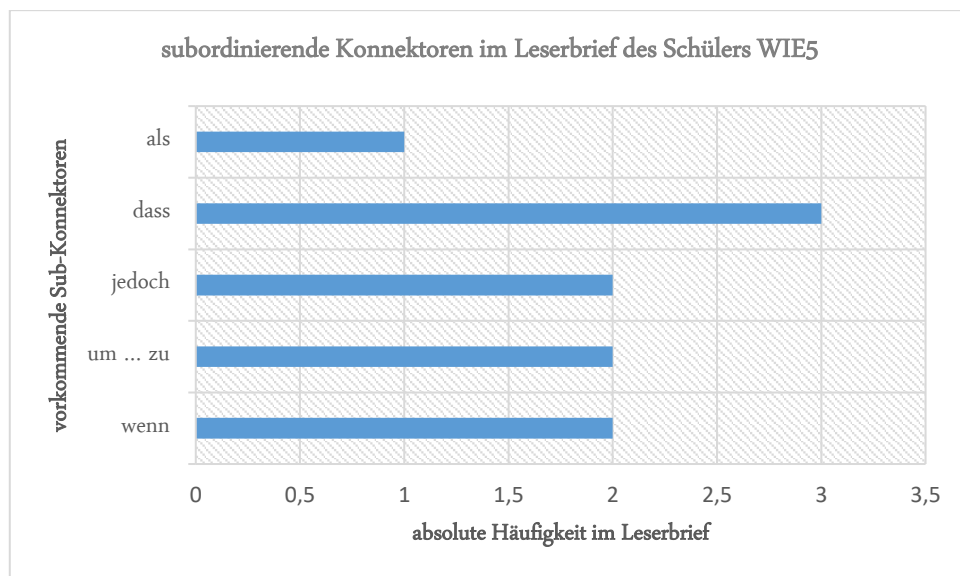


Abb. 85: subordinierende Konnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen

Im Hauptteil kommen wie (2x) sowie und (1x), im Schlussteil kommt und (2x) vor.

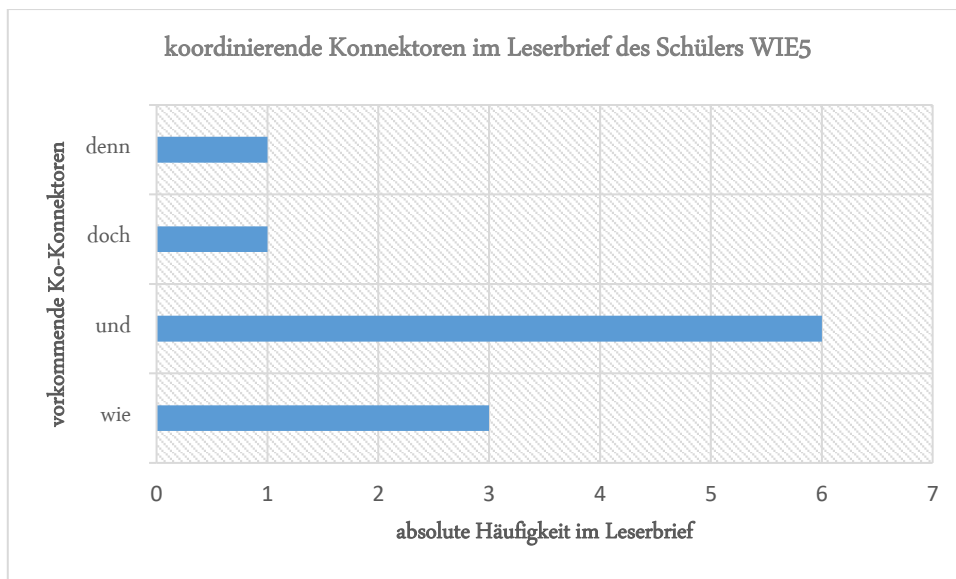


Abb. 86: koordinierende Konnektoren im Leserbrief des Schülers WIE5 – selbst entworfen

LIE14: Wie auch bei den anderen Maturant*innen sind ‚dass‘ sowie ‚und‘ die kontinuierlichsten und gefragtesten Konnektoren.

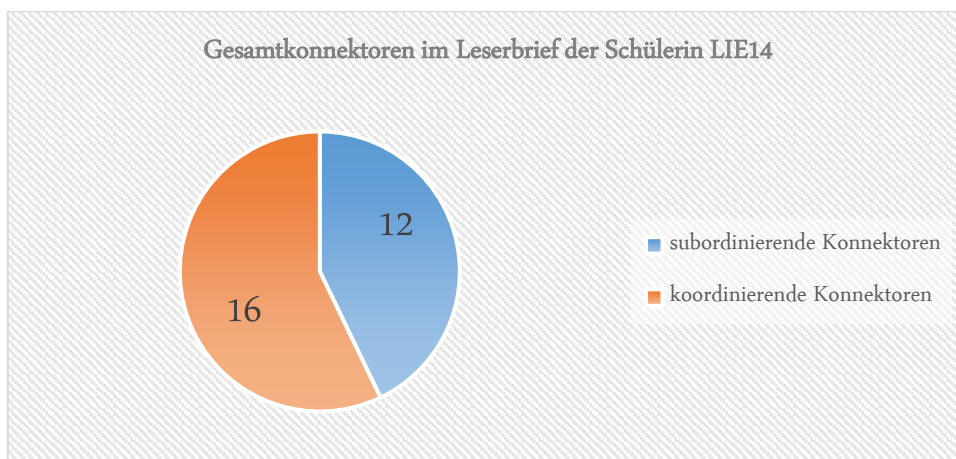


Abb. 87: Gesamtkonnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Subordinierende Konnektoren kommen hauptsächlich im Hauptteil des Textes vor. Der wichtige Konnektor in dieser Argumentation ist ‚weil‘. Dieser kommt im Schluss bei der persönlichen Stellungnahme vor. Die Maturantin begründet im Schlusssatz: „Und es birgt in vielerlei Hinsicht Nachteile, **weil** jedes Gemüse, Obst und die Kräuter die Zeit zum Wachsen brauchen.“ (Maturatextkorpus 2016) ihre Sichtweise, warum das Selbstversorgungskonzept nicht als nachahmenswert erscheint. Während LIE14 einmal einen kausalen Nebensatz gebraucht, gibt es in den Leserbriefen von WIE2 und WIE5 gar keine kausalen Nebensätze.

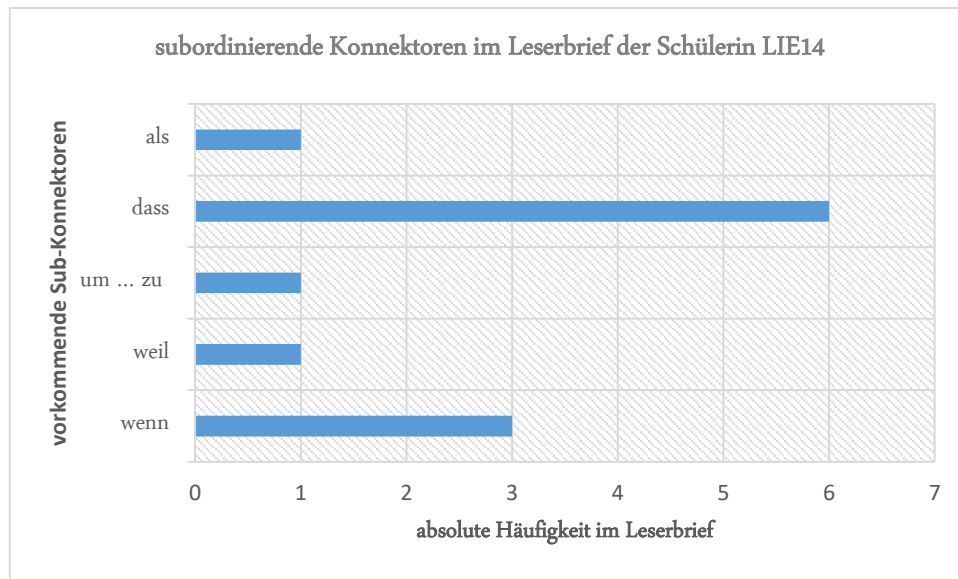


Abb. 88: subordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

LIE14 gebraucht ‚denn wenn‘ nicht nur in ihrer Meinungsrede, sondern auch einmal in ihrem Leserbrief. In diesem Fall ist ‚denn‘ kein Konnektor, da damit eigentlich ‚auch wenn‘ gemeint ist.

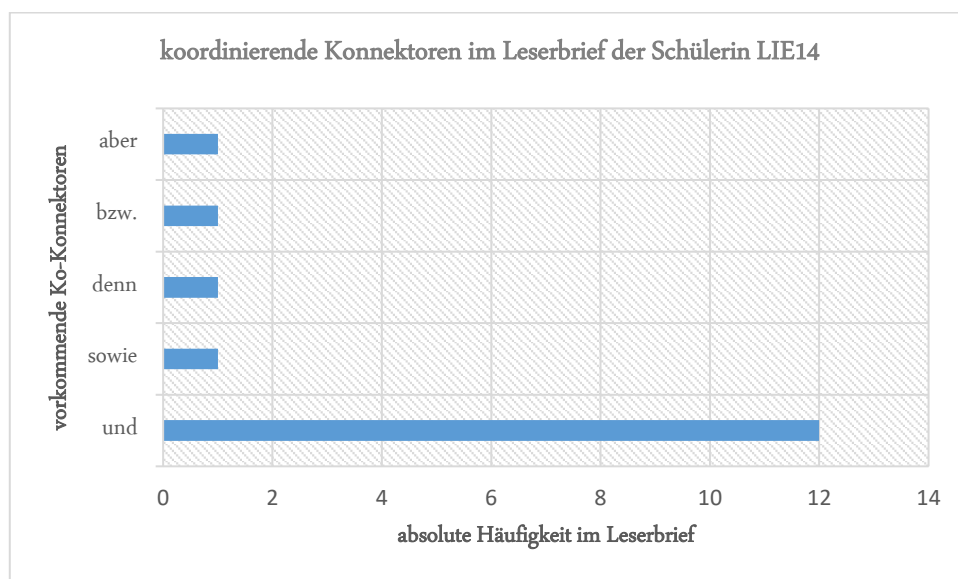


Abb. 89: koordinierende Konnektoren im Leserbrief der Schülerin LIE14 – selbst entworfen

Der wichtigste Argumentationsteil des Leserbriefes ist jener zu Aufgabe zwei. Das auffälligste Merkmale in der Textstruktur des Hauptteils ist, dass in diesem Textabschnitt zehnmal der Konnektor ‚und‘ genutzt wird. Typisch für den Konnektor ‚und‘ ist, dass dieser u. a. bei Aufzählungen gebraucht wird, die als Beispiele der Argumentation als sogenannte Beweisführung wesentlich sind.

11. Daten- und Erkenntnisauswertung

Mittels der anschließenden Abbildungen werden die Argumente der Schüler*innen WIE15, WIE17, LIE23, WIE2, WIE5 und LIE14 sowie deren Argumentation an sich mit einer Auswahl an Bewertungskriterien übersichtlich und nachvollziehbar dargestellt, um mögliche Vergleiche ziehen zu können. Hier im Auswertungskapitel werden vier Aspekte auswertend zusammengefasst. Dazu zählen: (1.) die Intensität der Schüler*innen-Argumente, (2.) die Einstufung bzw. Bewertung der Schüler*innen-Argumente, die seitens der beurteilenden Lehrkräfte getroffen wurden, (3.) die Einordnung der Schüler*innen-Argumentation mittels des Toulminischen Argumentationsschemas und (4.) die Einordnung der Schüler*innen-Argumentation mittels des Beurteilungsrasters der sRDP in den Bereichen: Sprachverwendung, Wortwahl, Satzstruktur und Formulierungen in Bezug auf den Inputtext (= Textbeilage), die seitens der beurteilenden Lehrkräfte vorgenommen wurden. Es bleibt jedoch angemerkt, dass die Einstufung bzw. Bewertung der ersten dreigenannten Aspekte nur eine mögliche Form darstellt. Die Auswertung der Argumente bzw. der Argumentationen erfolgt weitestgehend objektiv. Der Faktor der **faktischen Persuasion** ist nicht der einzige Faktor, der darüber entscheidet, ob es sich bei den Textproduktionen um eine (sehr) gute Argumentation, um mittelmäßige Argumentation oder um (sehr) schlechte Argumentation handelt.

„Die argumentative Einlösung eines erhobenen Geltungsanspruchs durch gute Gründe ist nicht bloß vom **faktischen Persuasionserfolg** abzugrenzen, sondern ebenso vom deduktiven Beweis. Formal schlüssig kann ein Argument nur um den Preis sein, daß die Konklusion keine neuen Informationen enthält [...]“ (Keil 2000: 784-785).

In Bezug auf die Bewertung der Intensität der Argumente spielt nicht nur – wie bereits erwähnt – der überzeugende Faktor eine Rolle, sondern angemessene Argumentation hängt auch von den Faktoren: sinnstiftend, inhaltlich zusammenhängend, aussagekräftig, deduktiv gültig, semantisch einwandfrei, stilistisch einwandfrei, einer neuen Konklusion und eigenständigen Argumentation ab, wie dem Subkapitel ‚Kriterien guter Argumentation‘ mit Ausnahme des Faktors ‚eigenständige Argumentation‘ zu entnehmen ist. Beim letzten Faktor ‚der neuen Konklusion‘ geht es darum, dass hier Inhalte vorliegen, die bloß für die Textrezipient*innen neu sind. Die Einteilung der genannten Bewertungskriterien findet mittels der Skala: *sehr* – *ziemlich* – *mittelmäßig* – *wenig* – *nicht* statt. Die Einordnung der Bewertungskriterien erfolgt mittels der Maturaarbeiten, diese beziehen sich stets bloß auf den jeweiligen Argumentationsbeitrag.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar WIE15: Beitrag 1	sinnstiftend	-	☒	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	-	☒	-	-	-
	überzeugend	-	☒	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	☒	-	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	☒	-	-

Abb. 90: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von WIE15 – selbst entworfen

Der Beitrag 1 ist ein guter, dennoch hätte dieses Argument näher ausgeführt werden müssen. Einerseits nennt WIE15 die rhetorische Frage: „Denn wie will man etwas hinterfragen, das man nicht weiß?“ (Maturatextkorpus 2016), geht aber gar nicht darauf ein, obwohl es für die Sinnstiftung wichtig wäre. Andererseits geht der Schüler davon aus, dass viele Leute nicht wissen, was unter Waterboarding zu verstehen ist bzw. um welchen Ort es sich bei Guantanamo Bay handelt. Guantanamo Bay war in den letzten Jahren – nebenbei erwähnt – oft in den Medien und Nachrichten zu hören.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar WIE15: Beitrag 2	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☒	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 91: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von WIE15 – selbst entworfen

Das zweite Argument von WIE15 hat eine starke Intensität und geht etwas mehr in die Tiefe als Beitrag 1. Zu kritisieren sind zweierlei Punkte. Einerseits schreibt der Schüler, dass Menschen gerne angelogen werden, was in Bezug auf die semantische Bedeutung nicht korrekt ist. Es stimmt, dass viele Menschen die Wahrheit nicht vertragen, aber hier handelt es sich weniger um den Wahrheitsgehalt, sondern – wie der Schüler mit seinem Beispiel: „Der Mensch liebt es angelogen zu werden, schöne Frauen in Zeitschriften, gutes Essen auf Plakaten und fröhliche Lottogewinner in der Werbung.“ (Maturatextkorpus 2016) verdeutlicht – um den individuellen Blickwinkel. Menschen lassen sich gerne blenden bzw. werden nicht gerne mit der Wahrheit konfrontiert. Andererseits liegt keine völlig neue Konklusion vor, sondern eine, die für die Leser*innen absehbar ist. Der Schüler schreibt zwar, dass der Mensch alles daransetzen wird, Ausgelassenes bzw. Verheimlichtes aufzudecken (vgl. Maturatextkorpus 2016). WIE15 lässt das Wie – wie der Mensch Aufklärungsarbeit leisten kann – unbehandelt.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar WIE15: Beitrag 3	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	☒	-	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 92: Intensität des Kommentarbeitrages 3 von WIE15 – selbst entworfen

Beim dritten Beitrag gibt es nichts zu beanstanden. Nachdem der Maturant anführt, dass jeder Mensch für sich selbst entscheiden muss, ob Dark Tourism gut oder schlecht ist, setzt der Schüler mit: „So wie Mord im Affekt weniger schlimm als geplanter und als Notwehr sogar rechtens ist, so zählt auch hier die Intention hinter der Haltung am stärksten.“ (Maturatextkorpus 2016) einen guten und angemessenen Vergleich. Mit diesem Vergleich gewinnt das Argument an Überzeugungs- und Aussagekraft.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar WIE17: Beitrag 1	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	-	-	☒
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 93: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von WIE17 – selbst entworfen

Dieser Beitrag wird von der Schülerin damit abgeschlossen, dass sich die Abenteuerlust bei Dark Tourism gegenüber der Sensibilität (Maturatextkorpus 2016) durchsetzt. Im Argumentationsübergang erwähnt die Schülerin auch – in Anlehnung an die Textbeilage –, dass Risikofreudigkeit Menschen zu D. T. bewegt. Obwohl sich dieser Beitrag stark auf die Textbeilage stützt, liegt bei diesem Argument eine sehr gute Intensität vor. Von einer neuen Konklusion kann nicht die Rede sein. Wichtige Begriffe wie: Globalisierung, Sensibilität und Risikofreudigkeit sind der Textbeilage für diesen Argumentationsabschnitt entnommen worden.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar WIE17: Beitrag 2	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	neue Konklusion	-	-	-	☒	-
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 94: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von WIE17 – selbst entworfen

Die Intensität dieses Argumentes ist im Großen und Ganzen gut, jedoch sehr *textbeilagenlastig*. Hinsichtlich Semantik bzw. Stilistik gibt es jeweils ein Manko. Semantisch wird der Begriff ‚vermindert‘ falsch gebraucht und stilistisch gibt es eine Sinneslücke, bei der die Schülerin nicht nennt, worauf die westliche Bevölkerung sensibilisiert werden muss. Bei der Konklusion handelt es sich um eine absehbare und keine neue. Diese nimmt ihren Ausgang aus der Textbeilage: „Dort, wo sich Kriege und Katastrophen ereignen, haben Touristen nichts verloren“ (SRDP 2016: 15).

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar LIE23: Beitrag 1	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	-	☒	-
	neue Konklusion	-	☒	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 95: Intensität des Kommentarbeitrages 1 von LIE23 – selbst entworfen

Im Vergleich mit den bisherigen Abbildungen zur Intensität der Argumente fällt auf, dass sich die Intensität der Bewertungskriterien: sinnstiftend, inhaltlich zusammenhängend, aussagekräftig, überzeugend und deduktiv gültig im positiven Bereich bewegt. Dagegen ist die Intensität hinsichtlich der Bewertungskriterien: semantisch einwandfrei, stilistisch einwandfrei, neue Konklusion sowie eigenständige Argumentation kontrovers und noch kritischer zu betrachten, weil diese vier Bewertungskriterien weniger in Zusammenhang mit der Textbeilage stehen als die anderen Bewertungskriterien. Mit drei Ausdrucksfehlern und einer semantischen Schwäche ist die Argumentation des Schülers nicht zur Gänze sattelfest.

Mit dem Schlusssatz des Argumentes: „Der Großteil der ‚Dark Tourists‘ möchte jedoch auch einmal, neben de[m] Luxus-Urlaub in der Karibik oder [auf] Mallorca, die Wirklichkeit, wie [es] teilweise auf unserer Welt aussieht, sehen.“ (Maturatextkorpus 2016) liegt eine neue Konklusion vor, die hinsichtlich des Wirklichkeitsbegriffes dennoch an die Textbeilage ausgerichtet ist.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Kommentar LIE23: Beitrag 2	sinnstiftend	-	-	☑	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	-	☑	-	-	-
	aussagekräftig	☑	-	-	-	-
	überzeugend	☑	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☑	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☑	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	☑	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☑	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	☑	-	-

Abb. 96: Intensität des Kommentarbeitrages 2 von LIE23 – selbst entworfen

Bei dieser Argumentation werden verhältnismäßig viele Begriffe aus der Textbeilage verwendet. Die Inhalts- und Begriffsseite sprechen für eine eigenständige Argumentation im mittelmäßigen Sinne. Verallgemeinert wird, dass Menschen sowohl in Kriegsgebieten als auch in Slums um ihr Leben kämpfen, aber der Maturant differenziert nicht zwischen den unterschiedlichen Bedingungen zwischen Kriegsgebieten und Slums. Semantik und Stilistik sind gut, aber nicht ganz einwandfrei. Von einer tatsächlich neuen Konklusion kann nicht gesprochen werden, da der Schüler anmerkt, dass Menschen, die Dark Tourism wegen ihrer Abenteuerlust praktizieren (wollen), nichts in Kriegs- und Katastrophengebieten zu suchen haben.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede WIE2: Beitrag 1	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☒	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 97: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen

WIE2 formuliert und argumentiert sehr gut, dennoch treten die Inhalte der Textbeilage in der Meinungsrede stark in Erscheinung. Viele Kriterien sind positiv einzustufen, aber eine eigenständige Argumentation sieht anders aus. Die Konklusion bezieht sich auf: „die Grundidee der Demokratie“ (sRDP 2016: 18), die ebenso in der Meinungsrede Anklang findet.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede WIE2: Beitrag 2	sinnstiftend	-	-	☒	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	-	-	☒	-	-
	überzeugend	-	-	☒	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	☒	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 98: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen

Die Argumentation des zweiten Beitrages von WIE2 ist gut, aber hinsichtlich Sinnstiftung ist zu kritisieren, dass die Konklusion bzw. die Argumentation an sich – wie bereits rund um Abbildung 27 thematisiert wurde – nur beschränkt behandelt wurde.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede WIE2: Beitrag 3	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	-	☒	-	-	-
	überzeugend	-	☒	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	☒	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 99: Intensität des Beitrages 3 aus der Meinungsrede von WIE2 – selbst entworfen

Bei der persönlichen Stellungnahme der Schülerin handelt es sich um eine sinnvolle Argumentation, jedoch könnte diese aussagekräftiger und/oder überzeugender sein, wenn es eine Begründung zum positiven Grundgedanken, der Aufklärung der schädlichen Substanzen, seitens der Schülerin gegeben wäre.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede WIE5: Beitrag 1	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	-	-	☒	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	neue Konklusion	☒	-	-	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 100: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von WIE5 – selbst entworfen

Die Argumentation samt Argument zur Gesundheitsförderung ist sehr schlüssig und ist in weiten Teilen als sehr gut zu bewerten. Die exakte Begründung bzw. Konklusion – betreffend das eigene körperliche Wohlbefinden – lautet: „Es gibt Menschen, die krank sind und meinen [,] alles dafür tun könnten [,] um gesund zu sein. Dann gibt es andere Menschen, die sich anscheinend freiwillig dieses Glück nehmen wollen“ (Maturatextkorpus 2016). Diese Sichtweise ist kontrovers zu betrachten, denn die individuellen Aussagen und Meinungen der Leute zu ihrer Gesundheitseinstellung sind variabel. Aus diesem Grund liegt keine starke deduktiv gültige Sichtweise vor. In Bezug auf die Stilistik des Schülers zum Argumentationsabsatz des eigenen körperlichen Wohlbefindens liegt – wie der Textauszug mit seiner Markierung zeigt –, nur ein Manko – betreffend des ersten Argumentationsbeitrages – vor.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede WIE5: Beitrag 2	sinnstiftend	-	-	☒	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	-	☒	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	-	☒	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	neue Konklusion	☒	-	-	-	-
	eigenständige Argumentation	☒	-	-	-	-

Abb. 101: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von WIE5 – selbst entworfen

Die Auseinandersetzung dieses Argumentationsbeitrages hat bereits auf Seite 86 und 87 verdeutlicht, dass der Schüler sinnstiftender auf den Preisaspekt eingehen hätte müssen. Hierbei handelt es sich um einen sehr guten und eigenständigen Argumentationsbeitrag, dennoch könnte dieser schlüssiger und überzeugender sein, wenn die Preisfrage aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet werden würde. Es ist diesbezüglich aber auch anzumerken, dass der Schüler im Sinne der Textsorte der Meinungsrede hauptsächlich seine eigene Meinung und somit seine eigenen Gedanken einzubringen hat.

Aus stilistischer Sicht ist bloß der Beginn des zweiten Beitrages: „Um seinen Körper gut zu behandeln [,] gehört nicht nur das Vermeiden von Suchtmitteln [...].“ (Maturatextkorpus 2016) zu bemängeln.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede LIE14: Beitrag 1	sinnstiftend	-	☒	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	-	-	☒	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	neue Konklusion	-	-	-	-	☒
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☒	-

Abb. 102: Intensität des Beitrages 1 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen

Die Argumentation ist stark an die Textbeilage ausgerichtet. Beitrag 1 von LIE14 ist zwar sinnstiftend und inhaltlich kohärent, aber eine neue Konklusion liegt keine vor. Ebenso sind Stilistik und Semantik – vor allem zweiteres – mangelhaft.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede LIE14: Beitrag 2	sinnstiftend	-	-	☒	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	-	☒	-
	neue Konklusion	-	-	-	☒	-
	eigenständige Argumentation	-	-	☒	-	-

Abb. 103: Intensität des Beitrages 2 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen

Die Abbildung 103 demonstriert, dass eine Argumentation, die stark auf materialgestütztem Schreiben und somit auf der Textbeilage fußt, hinsichtlich der Kriterien: inhaltlich zusammenhängend, aussagekräftig, überzeugend und deduktiv gültig in weiten Teilen als sehr gut einzustufen ist. Aus den Darstellungen 55 und 56, die sich auf den Seiten 131 und 132 befinden, geht aus dem Wortschatzvergleich hervor, dass die Maturantin sehr stark auf die Textbeilage baut und dass nur im Sinne selbst eingebrachter Begriffe wie: ‚extensivem Konsum‘ oder ‚Abhängigkeit‘ von einer mittelmäßig-eigenständigen Argumentation die Rede sein kann. Trotz einer sehr starken Übernahme von Begriffen und Inhalten aus der dazugehörigen Textbeilage, die das Formulieren ohnehin erleichtern und mehr Zeit für eine einwandfreie Semantik und/oder Stilistik gewährleisten, gibt es dennoch schwere Mängel. Auch hinsichtlich Vorbildwirkung der Jugendlichen hätte die Schülerin einen Argumentationsschwerpunkt setzen sollen.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Meinungsrede LIE14: Beitrag 3	sinnstiftend	-	-	☑	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	-	☑	-	-	-
	aussagekräftig	-	☑	-	-	-
	überzeugend	-	☑	-	-	-
	deduktiv gültig	☑	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	-	-	☑	-
	stilistisch einwandfrei	-	☑	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☑	-	-
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☑	-

Abb. 104: Intensität des Beitrages 3 aus der Meinungsrede von LIE14 – selbst entworfen

Die Analyse zum Beitrag 3 auf Seite 90 hat bereits offengelegt, dass dieses Argument bzw. die Argumentation des Absatzes sinnstiftender sein könnte und auch sein müsste, indem entweder der Aspekt der Coolness oder der Risikofaktor von Fast-Food etwas vertiefend betrachtet wird. Hinsichtlich Coolness hätte insb. noch auf die Thematik des Gruppenzwanges eingegangen werden können. Thematisch ist die Argumentation zwar zusammenhängend, überzeugend und deduktiv gültig, wie die obige Darstellung 104 zeigt, gebe es – betreffend die Intensität – viel Verbesserungspotential.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief WIE2: Beitrag 1	sinnstiftend	-	☒	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei		☒ -	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☒	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 105: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von WIE2 – selbst entworfen

Im Großen und Ganzen liegt eine sehr gute Intensität bei diesem Argument vor. In Bezug auf die Textlänge hat die Schülerin das Maximum bei ihrer Argumentation herausgeholt. Etwas problematisch ist, dass die Schülerin die wahren Probleme dieser Welt wie Waldrodungen, Verbrennung von Grünzonen, Zerstörung durch Erdöl-, Erdgas- und Metallgewinnung etc. nicht thematisiert. Aus ihrer Sicht nennt sie als Konklusion: „Fakt ist: Wir nutzen unsere Erde aus. Das kann nicht mehr lange so weitergehen. Wir müssen wieder lernen [,] mit der Natur und nicht von ihr zu leben“ (Maturatextkorpus 2016). Dabei ist aus semantischer Perspektive das Verb ‚ausnutzen‘ unpassend. Im Rahmen des Argumentationsschemas liegt hier aber die Schlussregel des Argumentes vor. Abbildung 33 zeigt, wie die Schülerin ihre Argumentation ausrichten hätte müssen.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief WIE2: Beitrag 2	sinnstiftend	-	☒	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	neue Konklusion	-	☒	-	-	-
	eigenständige Argumentation	☒	-	-	-	-

Abb. 106: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von WIE2 – selbst entworfen

Die Textsorte *Leserbrief* ist wegen seines vorgegebenen Wortumfanges sehr beschränkt, um vertiefend zu argumentieren. Bei diesem Argumentationsbeitrag ist auf jeden Fall zu kritisieren, dass die Schülerin nicht konkretisiert, wohin genau der Schritt zurückgemacht werden soll (vgl. Maturatextkorpus 2016).

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief WIE5: Beitrag 1	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	-	-	-	-	☒
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	neue Konklusion	-	-	☒	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 107: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von WIE5 – selbst entworfen

In Abbildung 35 wird ‚Die Menschen versorgen sich selbst.‘ als Schlussfolgerung des Argumentationsbeitrages für das Argumentationsschema genannt. Die Argumentation ist sehr sinnstiftend, denn mit: ‚die Wirtschaft funktioniert wie ein Organismus‘

(vgl. Maturatextkorpus 2016) nennt der Maturant eine Metapher, die in Anlehnung an die Textbeilage damit abgeschlossen wird: „Ein verschwenderisches Leben ist nun auch keine Lösung, jedoch ergibt es keinen Sinn [,] sich in der Zeit der Globalisierung und Technologie von der Außenwelt abzuschotten“ (Maturatextkorpus 2016). Der Globalisierungsbegriff wird bereits in der Textbeilage thematisiert und bewegt den Schüler dazu, dass gerade wegen der Globalisierung das Selbstversorgungskonzept nicht zukunftsweisend ist (vgl. Maturatextkorpus 2016). Somit gebe es für das Argumentationsschema der Abbildung 35 eine weitere mögliche Konklusionsmöglichkeit. Beide Konklusionsvarianten sind schlüssig, aber für die Leser*innen absehbar. Der Wirtschaftsbegriff, der zweimal in Folge genannt wird, ist der einzige stilistische Aspekt, der bei diesem Argumentationsabsatz zu kritisieren ist. Im Prinzip kann auch dieser Argumentationsbeitrag als sehr gut bewertet werden. Aus dem Grund, dass – laut des Schülers – beim Selbstversorgungskonzept nichts mehr gekauft werden müsse, ist dieser Beitrag als deduktiv ungültig zu bewerten.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief WIE5: Beitrag 2	sinnstiftend	☒	-	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☒	-	-	-	-
	aussagekräftig	☒	-	-	-	-
	überzeugend	☒	-	-	-	-
	deduktiv gültig	-	-	-	-	☒
	semantisch einwandfrei	☒	-	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	☒	-	-	-
	neue Konklusion	☒	-	-	-	-
	eigenständige Argumentation	☒	-	-	-	-

Abb. 108: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von WIE5 – selbst entworfen

Zwar gibt es bei dem Argumentationsbeitrag mit: ‚Das Selbstversorgungskonzept beruht auf veganer Ernährung.‘, wie Abbildung 36 zeigt, eine neue Konklusion. Diese ist aufgrund deduktiver Ungültigkeit mit ‚nicht‘ und somit als sehr schlecht einzustufen. Das Paar Lisa und Michael – das in der Textbeilage ‚Keine Dogmatiker, sondern Idealisten‘ genannt wird –, ernährt sich vegan, aber das ist eine persönliche Entscheidung. Das Selbstversorgungskonzept schreibt nicht vor, dass sich Leute vegan ernähren müssen.

Der Maturant missversteht anhand der Textbeilage: „Seit acht Jahren Veganer“ (sRDP 2016: 21), dass beim Selbstversorgungskonzept die Entscheidung, wie sich Menschen ernähren, nach wie vor persönlich getroffen wird. Aufgrund dieser fehlerhaften Schlussfolgerung ist dieser Argumentationsbeitrag als schlecht zu bewerten. Seitens der beurteilenden Lehrkraft gibt es in diesem Beitrag auch eine Wortwiederholung. Der Satzsatz: „Man sollte nachhaltig leben, jedoch ohne Isolation und Selbstversorgung.“ (Maturatextkorpus 2016) ist im Sinne des Argumentationsschemas als Schlussregel zu betrachten, die das Konzept mit dem Nachhaltigkeitsbegriff abschließt.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief LIE14: Beitrag 1	sinnstiftend	-	☑	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	☑	-	-	-	-
	aussagekräftig	☑	-	-	-	-
	überzeugend	☑	-	-	-	-
	deduktiv gültig	☑	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	☑	-	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	☑	-	-
	neue Konklusion	-	-	-	-	☑
	eigenständige Argumentation	-	-	-	☑	-

Abb. 109: Intensität des Beitrages 1 aus dem Leserbrief von LIE14 – selbst entworfen

Dieser Argumentationsbeitrag orientiert sich sehr stark an der Textbeilage. Die Abbildungen 61 und 62 zeigen das Wortschatzverhältnis zwischen Textbeilagen-rekurrierenden Wortschatz und eigenem. Zwar sind die Formulierungen weitestgehend einwandfrei, aber eine genuin eigenständige Argumentation liegt hier keine vor, da sowohl begriffstechnisch als auch inhaltlich keine Ergänzungen oder Ideen in den Leserbrief miteinfließen. Aus dem Grund, dass dieser Argumentationsbeitrag die dazugehörige Textbeilage sehr stark widerspiegelt, ist das Bewertungskriterium ‚neue Konklusion‘ mit ‚nicht‘ und als sehr schlecht zu klassifizieren. Jene Bewertungskriterien, bei denen ein ‚sehr‘ gegeben ist, kommen logischerweise dadurch zustande, dass die Textbeilage nicht als Ausgangsbasis bzw. Inputtext gedient hat, sondern als Schreibvorlage.

Argument	Bewertungskriterien	Intensität der Argumente				
		Sehr	Ziemlich	Mittelmäßig	Wenig	Nicht
Leserbrief LIE14: Beitrag 2	sinnstiftend	-	☒	-	-	-
	inhaltlich zusammenhängend	-	☒	-	-	-
	aussagekräftig	-	☒	-	-	-
	überzeugend	-	☒	-	-	-
	deduktiv gültig	☒	-	-	-	-
	semantisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	stilistisch einwandfrei	-	-	☒	-	-
	neue Konklusion	-	-	☒	-	-
	eigenständige Argumentation	-	☒	-	-	-

Abb. 110: Intensität des Beitrages 2 aus dem Leserbrief von LIE14 – selbst entworfen

Bei genauerer Betrachtung gibt es bei diesem kurzen Argumentationsbeitrag viel auszusetzen. Für die Konklusion nennt die Schülerin den Zeitfaktor als ausschlaggebende Bedingung. Der Zeitfaktor hindert die Menschen allgemein daran, sich an das Selbstversorgungsprinzip anzupassen. Ein semantischer Fehler liegt im folgenden Satz der Maturantin vor: „Man muss sich nämlich zu 100% dafür begeistern können, [**denn**] das Leben wird nicht mehr so sein [, **wie**] man es gewöhnt war“ (Maturatextkorpus 2016). Die Lehrkraft markierte irrtümlicherweise den Konnektor als fehlerhaft und ergänzte den Nebensatz mit dem fehlenden Wort ‚wie‘. Im Schlusssatz der Stellungnahme: „Und es birgt in vielerlei Hinsicht **Nachteile**, weil jedes Gemüse, Obst und die Kräuter die Zeit zum Wachsen brauchen.“ (Maturatextkorpus 2016) spricht die Maturantin zwar im Plural von Nachteilen, nennt mit dem Zeitfaktor aber lediglich einen Faktor. Aus semantischer Sicht hätte die Schülerin – wenn sie nur den einen Faktor behandelt – das Substantiv ‚Nachteile‘ ins Singular setzen müssen bzw. hätte sie einen weiteren Nachteil des Selbstversorgungskonzeptes anführen müssen. Außerdem ist die Zeit ein unbestimmter Faktor, der hier keinen Artikel haben darf.

			Bewertung der Schüler*innen-Argumente seitens der Lehrkraft ausgehend von Anmerkungen			Einordnung der Schüler*innen- Argumentation mittels Toulminischen Argumentationsschema		
Text- sorten	Schüler*- innen	Argumenta- tions- beiträge	Gute Argumentation	Mittlere Argumentation	Schlechte Argumentation	Gute Argumentation	Mittlere Argumentation	Schlechte Argumentation
Kommen- tar	WIE15	Beitrag 1	☑*	-	-	☑	-	-
		Beitrag 2	-	☑	-	☑	-	-
		Beitrag 3	☑*	-	-	☑	-	-
	WIE17	Beitrag 1	☑	-	-	☑	-	-
		Beitrag 2	☑	-	-	☑	-	-
	LIE23	Beitrag 1	-	-	☑	☑	-	-
Beitrag 2		-	-	☑	☑	-	-	
Meinungs- rede	WIE2	Beitrag 1	-	☑	-	☑	-	-
		Beitrag 2	☑*	-	-	-	☑	-
		Beitrag 3	☑	-	-	-	-	☑
	WIE5	Beitrag 1	-	☑	-	☑	-	-
		Beitrag 2	-	☑	-	☑	-	-
	LIE14	Beitrag 1	-	-	☑	☑	-	-
Beitrag 2		-	☑	-	☑	-	-	
Beitrag 3		-	-	☑	☑	-	-	
Leser- brief	WIE2	Beitrag 1	☑	-	-	☑	-	-
		Beitrag 2	☑	-	-	☑	-	-
	WIE5	Beitrag 1	-	☑	-	-	-	☑
		Beitrag 2	☑	-	-	-	-	☑
	LIE14	Beitrag 1	-	-	☑	☑	-	-
		Beitrag 2	-	☑	-	☑	-	-

Abb. 111: Bewertung der Schüler*innen-Argumente anhand der Lehrer*innen-Anmerkungen und Toulminischen Argumentationsschemas – selbst entworfen

Einordnung der Schüler*innen-Argumentation mittels des Beurteilungsrasters der sRDP in den Bereichen Sprachverwendung, Wortwahl, Satzstruktur und Formulierungen in Bezug auf den Inputtext (= Textbeilage)							
Textsorten	Schüler*innen	Beurteilungsbereiche	nicht erfüllt	überwiegend erfüllt	zur Gänze erfüllt	hinausgehend erfüllt	weit hinausgehend erfüllt
Kommentar	WIE15 (männlich)	Sprachverwendung	-	-	☑	-	-
		Wortwahl	-	-	-	☑	-
		Satzstruktur	-	-	-	☑	-
		Formulierungen	-	-	-	☑	-
	WIE17 (weiblich)	Sprachverwendung	-	-	-	-	☑
		Wortwahl	-	-	-	-	☑
		Satzstruktur	-	-	-	-	☑
		Formulierungen	-	-	-	-	☑
	LIE23 (männlich)	Sprachverwendung	-	-	☑	-	-
		Wortwahl	-	-	☑	-	-
		Satzstruktur	-	-	☑	-	-
		Formulierungen	-	-	☑	-	-
Meinungsrede	WIE2 (weiblich)	Sprachverwendung	-	-	-	☑	-
		Wortwahl	-	-	-	-	☑
		Satzstruktur	-	-	-	-	☑
		Formulierungen	-	-	-	-	☑
	WIE5 (männlich)	Sprachverwendung	-	☑	-	-	-
		Wortwahl	-	-	☑	-	-
		Satzstruktur	-	-	☑	-	-
		Formulierungen	-	-	☑	-	-
	LIE14 (weiblich)	Sprachverwendung	-	☑	-	-	-
		Wortwahl	-	☑	-	-	-
		Satzstruktur	-	-	☑	-	-
		Formulierungen	-	-	☑	-	-
Leserbrief	WIE2	Sprachverwendung	-	-	-	-	☑
		Wortwahl	-	-	-	-	☑
		Satzstruktur	-	-	-	-	☑
		Formulierungen	-	-	-	-	☑
	WIE5	Sprachverwendung	-	-	-	☑	-
		Wortwahl	-	-	☑	-	-
		Satzstruktur	-	-	☑	-	-
		Formulierungen	-	-	☑	-	-
	LIE14	Sprachverwendung	-	-	☑	-	-
		Wortwahl	-	☑	-	-	-
		Satzstruktur	-	☑	-	-	-
		Formulierungen	-	-	☑	-	-

Abb. 112: Bewertungen der Schüler*innen-Texte seitens der Lehrkraft mittels des Beurteilungsrasters der sRDP im Kompetenzbereich 'Stil und Ausdruck' – selbst entworfen

Bei den Schüler*innen-Argumenten, die mittels der Abbildungen 90 bis 110 bewertend dargestellt sind, kann weniger die Rede von Argumenten im eigentlichen Sinne (= Pro und Kontra) sein, da die Argumente wenig Struktur im Rahmen von Behauptung und anschließender Beweisführung haben. Die Zusammensetzung der Argumentation(en) variiert. Es liegen eher Argumentationsabsätze vor, in denen zu einem oder mehreren Aspekten argumentierend geschrieben wird, als Argumente, die klar voneinander getrennt sind. Mit der Abbildung 111 werden die Aspekte: (2.) die Einstufung bzw. Bewertung der Schüler*innen-Argumente, die seitens der beurteilenden Lehrkräfte getroffen wurden und (3.) die Einordnung der Schüler*innen-Argumentation mittels des Toulminischen Argumentationsschemas behandelt. Die linke Hälfte der Darstellung 111 stellt den zweiten Aspekt dar. Ob es sich bei der Bewertung um eine (sehr) gute Argumentation, eine mittelmäßige oder eine (sehr) schlechte handelt, ergibt sich anhand der Markierungen und Anmerkungen, die seitens der beurteilenden Lehrkräfte getroffen wurden. Bei mehr als zwei Markierungen bzw. Anmerkungen zum jeweiligen Argumentationsbeitrag kann die Argumentation als (sehr) gut und bei mehr als vier Markierungen bzw. Anmerkungen als (sehr) schlecht betrachtet werden. Ebenso ist bei der Einstufung der Argumentationsbeiträge (= Argumentationsübergänge) nicht nur die Quantität der Fehler, sondern auch die Intensität der Fehler zu berücksichtigen. Liegen bei den Argumentationsbeiträgen nur leichte Fehler vor, dann sind diese innerhalb der Tabelle mit einem Asteriskus gekennzeichnet. Bei dieser Bewertungsdarstellung werden Fehler im Bereich der normativen Sprachrichtigkeit – dazu zählen: Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung – vollständigshalber mitgerechnet. Die rechte Hälfte von Abbildung 111 charakterisiert die Argumentationsbeiträge – hinsichtlich ihrer Qualität – im Sinne des Toulminischen Argumentationsschemas. Von sehr guter Argumentation kann gesprochen werden, wenn neben Argumentationsgrund und Argumentationsbehauptung (= Schlussfolgerung/Konklusion) noch ein dritter Bestandteil hinsichtlich des Argumentationsschemas vorliegt. Diese Bewertung im Sinne von (sehr) gut ist dadurch gerechtfertigt, weil bei einer argumentativen Mikrostruktur nie alle Stufen des Toulminischen Argumentationsschemas durchlaufen – i. d. R. für eine alltägliche Argumentation – werden müssen (vgl. Winkler 2003: 66). Liegen bei einem Argumentationsbeitrag/Argumentationsabsatz nur die Bedingungen

Argumentationsgrund und *Argumentationsbehauptung* vor, dann handelt es sich bei den einzelnen Argumentationsbeiträgen um eine mittelmäßige Argumentation. Für die Klassifizierung der Argumentationsbeiträge nach dem Toulminischen Argumentationsprinzip spielt es keine Rolle, ob der/die Schüler*in sich stark beim Argumentieren auf die Textbeilagen bezieht oder er/sie eher selbständig und unabhängig zu den Textbeilagen argumentiert. Besonders anzusprechen sind die Klassifizierungen der zweiten Beiträge in den Leserbriefen von WIE5 und LIE14. Der zweite Beitrag von WIE5 in seinem Leserbrief ist mit ‚schlecht‘ bewertet, da dieser Beitrag nicht deduktiv gültig ist. Ansonsten erfüllt dieser Beitrag die Kriterien für eine gute Argumentation. Beim zweiten Beitrag des Leserbriefes wurde von LIE14 zu kurz und zu fehlerhaft argumentiert. Die linke Tabellenhälfte verdeutlicht jedoch, dass die Schüler*innen im stilistischen, semantischen oder normativen Sprachbereich doch stark zu kämpfen haben. Auch wenn die Argumentationsbeiträge im Sinne des Toulminischen Argumentationsschemas einen positiven Eindruck vermitteln, liegen dennoch einige erhebliche Schwierigkeiten beim argumentierenden Schreiben seitens der Schüler*innen vor. Die Maturantin LIE17 hat gemäß der Abbildung 111 und des Beurteilungsrasters der sRDP am besten argumentativ geschrieben. Die Meinungsrede sowie der Leserbrief von WIE2 sind im Rahmen des materialgestützten Schreibens ebenso sehr gut. Anzumerken ist, dass die Maturantin WIE2 – ebenso wie Maturantin LIE17 – mit einem Sehr gut auf die Maturaarbeit benotet wurde. Die Klassifizierung mittels der Abbildung 111 zeigt dennoch, dass sehr gute Maturaarbeiten so manche Argumentationsmängel aufweisen. – Als Vergleich zur Grafik 111 dient Abbildung 112. Diese Bewertungstabelle entspricht exakt den Einzelbewertungen der Lehrkräfte aus dem Kompetenzbereich drei. Die Erkenntnisse aus Abbildung 112 machen ersichtlich, dass die Argumentationskompetenz von LIE17 sowie von WIE2 im Kompetenzbereich ‚Stil und Ausdruck‘ sehr gut sind. Die schlechteste Argumentationskompetenz – gemäß den beiden Abbildungen 111 und 112 – hat die Maturantin LIE14. Allgemein betrachtet, liegt laut Abbildung 112 eine mittelmäßige Argumentationskompetenz im Stil- und Ausdrucksbereich vor. Gemäß des Beurteilungsrasters gab es für WIE17 und WIE2 ein Sehr gut, für WIE15 und WIE5 ein Befriedigend und für LIE23 und LIE14 ein Genügend auf die Maturaarbeit (vgl. Maturatextkorpus 2016 mittels Metadaten).

12. Beziehung zwischen eigenem und fremdem Wissen

Damit die Dichotomie von eigenem und fremdem Wissen aus didaktischer Sicht behandelt werden kann, kommen wir hier auf die Frage: „Wie kann Eigenes und Fremdes didaktisch ins Verhältnis gesetzt werden?“ (Fleike 2017: 93) zurück. Sowohl aus sprachwissenschaftlicher als auch aus didaktischer Sicht sind die Begriffe Kohäsion und Kohärenz anzusprechen. Bei der Beziehung des eigenen und des fremden Wissens rücken die Schüler*innen-Texte selbst, aber auch die Inputtexte, die seitens der Lehrkräfte und/oder der Prüfungskommission zur Verfügung gestellt werden, ins didaktische Interesse.

„Was einen Text von einer beliebigen Folge verknüpfter Sätze unterscheidet, ist seine **Textur**, die auf Kohäsionsrelationen seiner Komponenten und ihren Verknüpfungen mit Konstituenten des Kontextes beruht“ (Mehler 2001: 126; siehe auch Halliday/Hasan 1976: 298).

Somit rücken die Inputtexte in den Betrachtungsfokus und geben in Abgrenzung zu den Schüler*innen-Texten darüber Auskunft, wie das Verhältnis bzw. die Textur zwischen eigenem und fremdem Wissen aussieht. Eine Begriffsanalyse bzw. Analyse der Wortebene wie sie u. a. in dieser Masterarbeit stattfindet, ist unverzichtbar, um zwischen eigenem und fremdem Wissen adäquate Aussagen treffen zu können. Um näher in die didaktische Materie einzutauchen, ist hier der Begriff der Textkompetenz aufzugreifen:

„**Textkompetenz** ermöglicht es, Texte selbständig zu lesen, das Gelesene mit den eigenen Kenntnissen in Beziehung zu setzen und die dabei gewonnenen Informationen und Erkenntnisse für das weitere Denken, Sprechen und Handeln zu nutzen. **Textkompetenz** schließt die Fähigkeit ein, Texte für andere herzustellen und damit Gedanken, Wertungen und Absichten verständlich und adäquat mitzuteilen“ (Witschel 2017: 28; nach Portmann-Tselikas 2005: 1 f.).

Es wurde bereits erwähnt, dass die Verbindung zwischen Lesen und Schreiben (vgl. Witschel 2017: 28) bei den Maturatextsorten eng zusammenhängt und sprichwörtlich für das Verhältnis zwischen eigenem und fremdem Wissen ausschlaggebend ist. Auf der Wortebene wird der „Informationstransfer“ (Witschel 2017: 29), der sich mittels der Inputtexte vollzieht, und die genannte Beziehung bzw. das genannte Verhältnis am deutlichsten sichtbar. Das *savoir faire* (= das Fachwissen) spielt eine besondere Rolle. Einerseits ist wichtig, dass Schüler*innen Bescheid wissen, wie sich Texte zusammensetzen und wozu man diese braucht (vgl. Witschel 2017: 29). Andererseits ist Fachwissen unumgänglich, da damit eine kritische Teilnahme an gesellschaftlichen Auseinandersetzungen (= Diskursen) erst möglich wird (vgl. Witschel 2017: 29).

13. Bewertungsstandards für Argumente

Auf Maturaniveau sind in erster Linie die Beurteilungsraster sowohl für Text 1 als auch für Text 2 (vgl. Bewertungsraster der sRDP) zu nennen. Konkrete Bewertungsstandards für (einzelne) Argumente gibt es in der Schuldidaktik bisher nicht. Als Gütekriterien gelten hier grundsätzlich Objektivität und Reliabilität. Zu kritisieren ist daran, dass diese Gütekriterien zu allgemein sind. Mayring thematisiert mit den „allgemeine[n] Gütekriterien qualitativer Forschung“ (Witschel 2017: 111; nach Mayring 2002: 115 ff.) fünf Möglichkeiten, um qualitative Aussagen treffen zu können. Eine dieser fünf Kriterien, nämlich die „argumentative Interpretationsabsicherung“ (Witschel 2017: 111; nach Mayring 2002: 119) wäre ein möglicher Bewertungsansatz für Schüler*innen-Argumente, der für den schulischen Kontext entsprechend adaptiert werden müsste. Unter dem allgemeinen Gütekriterium der argumentativen Interpretationsabsicherung ist zu verstehen, „dass Interpretationen argumentativ begründet und so intersubjektiv nachvollziehbar sein sollen, damit ihnen nicht Willkür und Beliebigkeit unterstellt werden können“ (Witschel 2017: 111; nach Lamnek 2005: 147). In einem engen Verhältnis mit den Inputtexten würde bei Schüler*innen-Argumenten somit auch das Gütekriterium *intersubjektive Nachvollziehbarkeit* eine Rolle spielen. Ob ein Schüler*innen-Argument gut oder schlecht ist, entscheidet in manchen Fällen mehr, in manchen Fällen weniger die beurteilende Lehrkraft. Je nachdem, welche und wie viele Korrekturzeichen eine Lehrkraft setzt, entscheidet letzten Endes über die Qualität von Argumenten und über die Textnote. Daran ist zu erkennen, dass Bewertung stets von der subjektiven Wahrnehmung abhängig ist, auch dann, wenn objektive Bewertungsstandards und Bewertungsraster zum Einsatz kommen. Die Abbildungen 111 und 112 können als Anhaltspunkte für jene Argumente dienen, die in Kapitel neun zu den Argumentsbeiträgen behandelt wurden. Die Bewertung der Argumente hängt von den gesetzten Korrekturzeichen: A (= Ausdruck), S (= Syntax), R (= Rechtschreibung), G (= Grammatik), Z (= Zeichensetzung) und W (= Wortwiederholung) ab. In Bezug auf materialgestütztes Schreiben steht – wie bereits ersichtlich wurde – das Aufgabenarrangement mit seinen Inputtexten im Zentrum. Der Beurteilungsraster der sRDP geht darauf ein, wie stark der Inputtext bei den Schüler*innen-Texten Eingang gefunden hat.

Für Meinungstexte wäre es wesentlich, dass auch die Argumentation der Schüler*innen selbst bewertet wird. Hierfür wäre ein Bewertungsbogen erforderlich. Dieser sollte aus didaktischer Perspektive die Inputtexte und aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Argumentation und die Argumente betreffend entsprechende Argumentationskriterien beinhalten. Die Grafiken zu den Argumentationsbeiträgen im Auswertungskapitel könnten als ein erster möglicher Bewertungsansatz betrachtet werden. Bezüglich der Inputtexte sind allgemein die Faktoren: Lernende, Ressourcen (= Aufgabenarrangement), Lehrende und die Ziele (u. a. zum Inhalt) zu berücksichtigen (vgl. Witschel 2017: 81). Der didaktische Kern des materialgestützten Schreibens – wie bereits mehrmals angesprochen wurde – sind die Inputtexte (vgl. Witschel 2017: 82). Die Beurteilung von Aufsätzen gilt seit jeher als eine äußerst problematische Thematik (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 122), an der es insb. von Seiten der Didaktik weiterzuarbeiten gilt:

„Eine Replikationsstudie von BIRKEL (2003) belegt, dass die Beurteilungsvarianz bei Schülertexten nach wie vor groß ist, wobei sich vor allem im mittleren Leistungsbereich große Streuungen zeigen. In der Fachdidaktik besteht seit einiger Zeit Einigkeit, dass Aufsatznoten keine Messungen im sozialwissenschaftlichen Sinn, sondern allenfalls **Schätzungen** sind, die die Leistungen innerhalb einer Klasse (oder einer anderen Bezugsgruppe) in eine Rangfolge bringen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 122).

Der Beurteilungsraster der sRDP ist zwar ein transparentes und nachvollziehbares Bewertungsinstrument, aber wie das obige Zitat bereits klar gemacht hat, sind Leistungsmessungen nur Schätzungen, die die quantitativen Ergebnisse widerspiegeln und die die einzelnen qualitativen Schüler*innen-Ergebnisse nicht berücksichtigen. Dennoch wird Argumentation nur geringfügig bewertet (siehe Beurteilungsraster der sRDP). Das Züricher Textanalyseraster kann mit seinen fünf Bewertungsdimensionen: (1.) Grundgrößen, (2.) sprachformale Richtigkeit, (3.) Angemessenheit, (4.) ästhetische Angemessenheit und (5.) inhaltliche Relevanz (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2018: 127) als Basis für einen konkreten Bewertungsstandard für Argumente dienen.

14. Fazit

Diese Abschlussarbeit hat gezeigt, dass sich Argumentation aus einigen wichtigen Kriterien zusammensetzt mittels dessen eine Argumentation als gut, durchschnittlich bzw. schlecht befunden wird. Wie die Abbildungen des Auswertungskapitels verdeutlichen, liegt eine (sehr) gute Argumentation vor, wenn kaum Fehler in den Bereichen: Stilistik, Semantik, Ausdruck und auch natürlich der Rechtschreibung, der Grammatik und der Zeichensetzung vorliegen. Besonders wichtig sind klare, logische und nachvollziehbare Argumente, die eindeutig erkennen lassen, was der/die Schreibende zum Thema/zur Aufgabe/zum Problem meint. In Bezug auf Forschungsfrage: (1.) *„Wie sieht das Verhältnis guter Argumentation, mittelmäßiger Argumentation und schlechter Argumentation auf schriftlicher Basis der AHS-Matura aus?“* ist anhand der Fallbeispiele als Fazit zu ziehen, dass in erster Linie ein eigener themenbezogener Wortschatz stark für eine (sehr) gute Argumentation spricht. Es ist klar, dass die Nennung von bestimmten Begriffen nur adäquat zu einer guten und angemessenen Argumentation beiträgt. Zweitens muss der eingebrachte Wortschatz sowie die Ideen zur Schreibaufgabe stilistisch und sprachkonform im Sinne der normativen Sprachrichtigkeit zu einer Syntax vermengt werden. Dort, wo sprachnormative, aber auch stilistische und semantische Mängel vorliegen, spaltet sich das Verhältnis zwischen guter und mittelmäßiger Argumentation. Genauso ist dies zwischen mittelmäßiger und schlechter Argumentation der Fall. Die Ergebnisse zum Argumentationsbeitrag 2 von WIE5 im Leserbrief – aus der Abbildung 108 und 111 – haben gezeigt, dass deduktive Ungültigkeit ein Kriterium schlechter Argumentation ist. Betreffend die Maturatextsorten sei angemerkt, dass bei den hierbehandelten Textsorten *Kommentar*, *Meinungsrede* und *Leserbrief* zwischen subjektiver und objektiver Schreibweise zu differenzieren ist. In dritter Linie hängt das Verhältnis von guter, mittelmäßiger und schlechter Argumentation – insb. aus didaktischer Perspektive – davon ab, ob und inwieweit die Arbeitsaufträge seitens der Maturant*innen zu den jeweiligen Textsorten umgesetzt und sinnerfassend erfüllt wurden. Bei den Mikrostrukturen der Schüler*innen – die mittels des Toulminischen Argumentationsmodell untersucht wurden –, liegt mit Blick auf die Abbildung 111 kaum eine Relation der Schüler*innen-Argumentation zwischen gut, mittelmäßig und schlecht vor. Der Großteil der Beiträge ist als (sehr) gute

Argumentation aufzufassen, was sicherlich auch an den unterstützenden Textbeilagen liegt. Aufgrund des materialgestützten Schreibens rückt das eigene Weltwissen in den Hintergrund und sorgt dafür, dass es zu einem engeren Argumentationsverhältnis kommt. Der Grund liegt darin, dass die Schüler*innen wegen der Textbeilagen nicht dazu genötigt sind, sich selbst große Überlegungen zu einem Thema bzw. zu einem Problem zu machen. Beim argumentierenden Schreiben im Rahmen der sRDP im UF Deutsch steht das Lesen und das Verstehen der Textbeilagen im Mittelpunkt. Während das eigentliche Thema in den Hintergrund rückt, treten die Arbeitsaufträge in den Vordergrund. Somit kann von einem Vakuum gesprochen werden, denn die Argumentationskompetenz hat – wie mittels des Beurteilungsrasters der sRDP ersichtlich wird – weniger einen Argumentationscharakter im eigentlichen Sinne, sondern die Schüler*innen müssen beim argumentierenden Schreiben zeigen, ob sie anhand von beigelegten Zeitungsmaterialien themenspezifische Kontexte setzen können. In Bezug auf die Forschungsfrage: (2.) *„Wie konzeptioniert sich die Argumentation von AHS-Maturant*innen in den argumentativen Maturatextsorten Kommentar, Meinungsrede sowie Leserbrief unter dem Aspekt des materialgestützten Schreibens?“* lässt sich abschließend sagen, dass die Schüler*innen doch sehr stark auf die Inhalte und Ausdrücke aus den Textbeilagen zurückgreifen. Materialgestütztes Schreiben hat mittlerweile eindeutiger Weise keine Zusatzfunktion mehr, sondern eine Hauptfunktion und gilt als der Mittelpunkt des argumentierenden Schreibens. Die Hypothese: *„Materialgestütztes Schreiben im Rahmen der sRDP führt bei der Schüler*innen-Argumentation dazu, dass einerseits das themenspezifische Weltwissen der Schüler*innen stark in den Hintergrund rückt und andererseits die Argumentation an sich an Qualität und Schlagfertigkeit einbüßt.“* ist weder eindeutig zu falsifizieren noch zu verifizieren. Ein umfangreiches Wissen im Sinne eines Weltwissens ist beim materialgestützten Schreiben nicht notwendig. Jene Abbildungen, die den Wortschatz der Schüler*innen und der Textbeilagen behandeln, demonstrieren, dass manche Schüler*innen wie WIE17 im Wortbereich aber auch generell im Kompetenzbereich „Ausdruck und Stil“ selbständig viel zur Argumentation beigetragen haben. Typisch sind beim materialgestützten Schreiben auch Autoritätsargumente, bei denen sich die Schüler*innen auf eine Person aus den Textbeilagen beziehen.

15. Literaturverzeichnis

15.1 Primärliteratur

Bundesministerium für Bildung und Frauen und Bundesinstitut bifie: standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Wien: Printdruck 2016.

Österreichisches Maturatextkorpus 2016 (Verweisliteratur Ransmayr: erste Publikation über das Maturatextkorpus in ‚ide‘).

15.2 Sekundärliteratur

Abraham, Ulf: B9 Schreiben: Stilarbeit. In: Baumann, Jürgen/Krammler, Clemens u. a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seezle: Klett und Kallmeyer Verlag 2017 (Reihe Praxis Deutsch), S. 88-91.

Bader, Eugen: Rede-Rhetorik, Schreib-Rhetorik, Konversationsrhetorik. Eine historisch-systematische Analyse. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1994 (Reihe Script Oralia, Bd. 69).

Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig: Curriculum vitae – cursus scientiae – progressus linguisticae. Fachtextsorten als Thema. Zur Einführung. In: Baumann, Klaus-Dieter/Kalverkämper, Hartwig (Hrsg.): Fachliche Textsorten. Komponenten – Relationen – Strategien. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1996 (Reihe Forum für Fachsprachen-Forschung, Bd. 25), S. 13-34.

Becker-Mrotzek, Michael/Böttcher, Ingrid: Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Verlag ⁸2018.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Alpen-Adria Universität: Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch). Wien u. a.: Onlineversion 2020.

Feilke, Helmuth: B1 Schreib- und Textprozeduren. In: Baumann, Jürgen/Krammler, Clemens u. a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seezle: Klett und Kallmeyer Verlag 2017 (Reihe Praxis Deutsch), S. 51-57.

Fix, Ulla: Texte und Textsorten. Sprachliche, kommunikative und kulturelle Phänomene. Berlin: Frank & Timme Verlag 2008 (Reihe Sprachwissenschaft, Bd. 5).

Fleike, Helmuth: B10 Materialgestütztes Schreiben. In: Baumann, Jürgen/Krammler, Clemens u. a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seezle: Klett und Kallmeyer Verlag 2017 (Reihe Praxis Deutsch), S. 92-95.

Fröhler, Horst: Texte verfassen – Texte beurteilen. Eine zeitgemäße Didaktik des Schreibens für die Schulstufen 2 bis 9. Wien: HF-Verlag 2008 (Reihe Deutschdidaktik, Bd. 3).

Gansel, Christina/Jürgens, Frank: Textlinguistik und Textgrammatik. Eine Einführung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag ³2009.

Gmeiner-Jahn, Dorothea: Deduktivismus. Eine gute Empfehlung?. In: Kreuzbauer, Günther/Dorn, Georg (Hrsg.): Argumentation in Theorie und Praxis. Philosophie und Didaktik des Argumentierens. Wien: LIT Verlag 2006 (Reihe Salzburger Beiträge zu Rhetorik und Argumentationstheorie, Bd. 1), S. 131-152.

Hannken-Illjes, Kati: Gute Gründe geben. Ein sprechwissenschaftliches Modell argumentativer Kompetenz und seine didaktischen und methodischen Implikationen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag 2004 (Reihe Hallesche Schriften zur Sprechwissenschaft und Phonetik, Bd. 13).

Hausenblas, Karel: Stile der sprachlichen Äußerungen und die Sprachschichtung. In: Benes, Eduard (Hrsg.): Stilistik und Soziolinguistik. Beiträge der Prager Schule zur strukturellen Sprachbetrachtung und Spracherziehung. Berlin: Paul List Verlag 1971 (Reihe Berichte und Untersuchungen aus der Arbeitsgemeinschaft für Linguistik und für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Serie A, Berichte Nr. 1), S. 38-53.

Havránek, Bohuslav: Die Theorie der Schriftsprache. In: Benes, Eduard (Hrsg.): Stilistik und Soziolinguistik. Beiträge der Prager Schule zur strukturellen Sprachbetrachtung und Spracherziehung. Berlin: Paul List Verlag 1971 (Reihe Berichte und Untersuchungen aus der Arbeitsgemeinschaft für Linguistik und für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Serie A, Berichte Nr. 1), S. 19-37.

Heinemann, Wolfgang: Typologisierung von Texten I: Kriterien. Textsorte – Textmuster – Texttyp. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin u. a.: Walter de Gruyter 2000 (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.1), S. 507-522.

Helbig, Gerhard/Buscha, Joachim: Leitfaden der deutschen Grammatik. Berlin u. a.: Langenscheidt Verlag 2000.

Keil, Geert: Textlinguistik und Philosophie. In: Brinker, Klaus/Antos, Gerd u. a. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin u. a.: Walter de Gruyter 2000 (Reihe Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 16.1), S. 783-789.

Kniffka, Gabriele/Roelcke, Thorsten: Fachsprachenvermittlung im Unterricht. Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 2016. (Reihe StandardWissen Lehramt utb 4094).

Kopperschmidt, Josef: Argumentationsarbeit. Oder: Über die Arbeit mit der goldenen Kette. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2006 (Reihe Linguistik, Bd. 42), S. 11-28.

Kuhn, Hans-Werner: Metakommunikation im Politikunterricht. Wie argumentieren Oberstufenschüler/innen?. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2006 (Reihe Linguistik, Bd. 42), S. 147-156.

Leithäuser, Thomas: Subjekt-Objekt-Relationen in der Sozialisation, in der Arbeit und im Alltag. In: Böhle, Fritz/Senghaas-Knobloch, Eva (Hrsg.): Andere Sichtweisen auf Subjektivität. Impulse für kritische Arbeitsforschung. Wiesbaden: Springer VS 2019, S. 199-214.

Mathesius, Vilém: Die funktionale Linguistik. In: Benes, Eduard (Hrsg.): Stilistik und Soziolinguistik. Beiträge der Prager Schule zur strukturellen Sprachbetrachtung und Spracherziehung. Berlin: Paul List Verlag 1971 (Reihe Berichte und Untersuchungen aus der Arbeitsgemeinschaft für Linguistik und für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, Serie A, Berichte Nr. 1), S. 1-18.

Mayer-Steflic, Karin/Toschner, Verena u. a.: Kennwort Deutsch 1-4. Maturatextsorten. Grundlagen und Training für Schularbeiten. Linz: Veritas-Verlag ²2018, <https://a.digi4school.at/ebook/2923/1/index.html?page=1>.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim u. a.: Beltz Verlag ¹¹2010.

Mehler, Alexander: Textbedeutung. Zur prozeduralen Analyse und Repräsentation struktureller Ähnlichkeiten von Texten. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag 2001 (Reihe Sprache, Sprechen und Computer, Bd. 5).

Mothes, Cornelia: Objektivität als professionelles Abgrenzungskriterium im Journalismus. Eine dissonanztheoretische Studie zum Informationsverhalten von Journalisten und Nicht-Journalisten. Onlineprint: Nomos Verlag 2014 (Reihe Aktuell. Studien zum Journalismus, Bd. 7), <https://doi.org/10.5771/9783845248226>.

Pohl, Thorsten: B4 Entwicklung der Schreibkompetenzen. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): schriftlicher Sprachgebrauch. Text verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014 (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4), S. 101-142.

Pohl, Thorsten: C9 Schriftliches Argumentieren. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): schriftlicher Sprachgebrauch. Text verfassen. Baltmannsweiler: [Schneider Verlag] 2014 (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4), S. 287-315.

Roelcke, Thorsten: Fachsprachen. Berlin: Erich Schmidt Verlag ⁴2020 (Reihe Grundlagen der Germanistik, Bd. 37).

Stammermann, Hendrik: Hinweise und Erläuterungen Deutsch. Zum Bildungsplan Stadtteilschule und Gymnasium Sekundarstufe I. Neue Lernkultur!? Vorschläge zur Weiterentwicklung von Lernarrangements. Hamburg: Landesinstitut Hamburg 2014, <https://li.hamburg.de/contentblob/4256592/eed969bab13ce75bff0dd936b74acf3e/data/download-2014-01-24-deutsch-stadtteilschule-gymnasium-sek1.pdf>.

Steinhoff, Torsten: C11 Lernen durch Schreiben. In: Feilke, Helmuth/Pohl, Thorsten (Hrsg.): Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag 2014 (Reihe Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 4), S. 331-348.

Winkler, Iris: Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht. Theorie und Praxis. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Verlag 2003 (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Bd. 890).

Winkler, Iris: B6 Argumentieren. In: Baurmann, Jürgen/Krammler, Clemens u. a. (Hrsg.): Handbuch Deutschunterricht. Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Seezle: Klett und Kallmeyer Verlag 2017 (Reihe Praxis Deutsch), S. 76-79.

Witschel, Elfriede: Textkompetenz fördern durch LesenSchreibenLesen. Die didaktische Bedeutung von Aufgabenarrangements im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang Edition 2017 (Reihe Germanistik Didaktik Unterricht, Bd. 20).

Wohlrapp, Harald: Was heißt und zu welchem Ende sollte Argumentationsforschung betrieben werden?. In: Grundler, Elke/Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2006 (Reihe Linguistik, Bd. 42), S. 29-40.

15.3 Internet

<https://sprachekulturkommunikation.com/koordinierende-und-subordinierende-konjunktionen-uebersicht-und-beispielsaetze/>; letzter Zugriff am 14.05.2021.

<https://wortwuchs.net/grammatik/konjunktion/liste/>; letzter Zugriff am 19.05.2021.

https://www.bg-rams.ac.at/fileadmin/bgrams/Gegenstaende/Deutsch/srdp_us_beurteilungsraster_2014-11-14.pdf; letzter Zugriff am 19.05.2021.

https://www.bg-rams.ac.at/fileadmin/bgrams/Gegenstaende/Deutsch/srdp_us_beurteilungsraster_2014-11-14.pdf; letzter Zugriff am 27.03.2021.

https://www.duden.de/rechtschreibung/denn_verstaerkende_Partikel; letzter Zugriff am 22.04.2021.

https://www.duden.de/rechtschreibung/Petitio_Principii; letzter Zugriff am 28.04.2021.

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Topik>; letzter Zugriff am 11.05.2021.

<https://www.dwds.de/d/wb-etymwb>; letzter Zugriff am 14.05.2021.

<https://www.dwds.de/wb/etymwb/Genussmittel>; letzter Zugriff am 14.05.2021.

<https://www.dwds.de/wb/etymwb/Veto>; letzter Zugriff am 14.04.2021.

https://www.oebv.at/system/files/celum/381407_SR2_Operatoren_1.pdf; letzter Zugriff am 12.05.2021.

https://www.oebv.at/system/files/celum/416170_sprd1lb_08868_loes_operatoren.pdf; letzter Zugriff am 29.03.2021.

<https://www.yaclass.at/p/deutsch/unterstufe/grammatik-20010/praepositionen-konjunktionen-und-interjektionen-20950/re-e0b06bf3-5110-4577-aab2-b9112a3c48bc>; letzter Zugriff am 14.05.2021.

16. Anhang

16.1 Textsortenkatalog zur sRDP 2020

Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)

Stand: September 2020

Dieser Textsortenkatalog beruht auf einer Sichtung und Bestandsaufnahme von Reifeprüfungsthemen bzw. Reife- und Diplomprüfungsthemen in ganz Österreich durch Mitglieder der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch, für die AHS durch Herbert Staud und Wolfgang Taubinger, für die BHS durch Claudia Kreutel und Brigitte Wipp-Braun, unter Mithilfe von BHS-Kolleginnen und Kollegen der internen BHS-Arbeitsgruppe. Der Katalog wurde von Markus Rheindorf (Institut für Sprachwissenschaft, Universität Wien) 2015/16 überarbeitet. Für eine kritische Durchsicht danken wir Margit Böck, Sabine Schmölzer-Eibinger, Stephan Schicker und Eileen Kaiser.

Der Textsortenkatalog legt fest, welche Textsorten auf absehbare Zeit für Aufgaben der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung (AHS) bzw. Reife- und Diplomprüfung (BHS) Unterrichtssprache zum Einsatz kommen. Diese Textsorten werden aus kompetenzorientierter Perspektive beschrieben und definiert. Der Textsortenkatalog dient nicht nur zur Vorbereitung auf die Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung, sondern soll auch zur Entwicklung der Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Unterricht genutzt werden.

Folgende Textsorten sind zurzeit in diesem Textsortenkatalog enthalten:

1. Erörterung
2. Kommentar
3. Leserbrief
4. Meinungsrede
5. Textanalyse (von nicht-fiktionalen Texten)
6. Textinterpretation (von literarischen Texten)
7. Zusammenfassung

Vorbemerkungen zu den Begriffen *Schreibhandlung* und *Textsorte*

In diesem Katalog werden die genannten Textsorten sowie die wichtigsten Schreibhandlungen definiert. Vorab werden die Konzepte *Textsorte* und *Schreibhandlung* voneinander unterschieden.¹ Eine solche Unterscheidung ist nicht nur aus analytischer, sondern auch aus didaktischer Perspektive sinnvoll: **Schreibhandlungen sind grundlegende Verfahren** (Brinker et al., 2000/01), **um Sachverhalte bzw. Informationen in einem Text auszudrücken. Sie**

¹ Für Textsorten gibt es in der Fachliteratur auch ähnliche bzw. anders fokussierte Bezeichnungen, etwa *Textart* und *Texttyp*.

setzen dabei diese Informationen in jeweils charakteristische Beziehungen zueinander. Schreibhandlungen werden daher auch als *Vertextungsmuster* oder *Typen der Themenentfaltung* bezeichnet.

Die für die Realisierung einer bestimmten Schreibhandlung erforderlichen Kompetenzen sind grundlegender als Textsortenkompetenzen. So setzt etwa die Schreibhandlung *Narration* Informationen in eine sinnvolle, zielorientierte Chronologie einer Erzählung um; die Schreibhandlung *Argumentation* hingegen schreibt den Informationen eine argumentative Funktion zu (etwa Argument, Widerspruch, Einschränkung oder Stützung) und setzt sie somit auf charakteristische, wiedererkennbare Art und Weise in Beziehung zueinander. Das Element der Typik und Wiedererkennbarkeit ist für Schreibhandlungen entscheidend (wenn auch nicht so ausgeprägt wie für Textsorten): Schreibende sollten nicht nur wissen, welche Schreibhandlung sie gerade umsetzen, sie müssen es auch auf eine an der sprachlichen Oberfläche erkennbare Art und Weise tun, damit der Text von anderen entsprechend gelesen werden kann. Im Falle einer Argumentation übernehmen das typischerweise sogenannte *Marker*, also Signalwörter und Phrasen wie z. B. „Dagegen spricht“.

Im Gegensatz dazu stehen **Textsorten** auf einer anderen konzeptuellen Ebene. Als wiedererkennbare Muster der Texterstellung sind sie an sprachlichen Mustern, Situationen und gesellschaftlich verankerten Zielen festzumachen. Sie sind konzeptuelle bzw. analytische Abstraktionen, keine formularhaften Vorlagen. In der empirischen Sprachwirklichkeit finden sie ihre Entsprechung in wiederkehrenden Kommunikationssituationen bzw. -anlässen, für die die Nutzerinnen und Nutzer einer Sprachgemeinschaft mehr oder weniger stabile und mehr oder weniger flexible Bewältigungsstrategien und -formen entwickelt haben und auch weiterentwickeln. Textsorten sind demnach Problemlösungsstrategien, die im jeweiligen gesellschaftlichen Kontext verankert sind. Sie sind an Texte bzw. konkrete Strukturen und andere Eigenschaften von Texten gebunden, gewissermaßen in diesen verfestigt – und damit wiedererkennbar. Individuelle Schreibende, sofern sie über entsprechende Textsortenkompetenz verfügen, greifen auf diese Strategien und Formen zurück und nutzen sie, um jeweils einzigartige und spezifische Kommunikationssituationen zu bewältigen. Die dabei entstehenden Texte sind nun nicht die Textsorte selbst, sondern Realisierungen bzw. „Umsetzungen“ der jeweiligen abstrakten Kategorie der Textsorte.

Die Kategorisierung und Charakterisierung von Textsorten ist deswegen so schwierig, weil es keine eindeutige „Typologisierungsbasis“ (Brinker, 2010, S. 121) gibt: „Einerseits geht es um die Klassifikation von Texten auf der Grundlage von Merkmalen bzw. von Merkmalskombinationen und andererseits um die Klassifikation von Texten nach ihrer Funktion“ (Kliewer & Pohl, 2006, S. 759).

Kurz gefasst sind Textsorten:

- mehr oder weniger stabile, wiederkehrende Muster, die als solche erkannt, verstanden und geschrieben werden (Hundt & Mair, 1999);
- kulturspezifisch und funktionieren immer im jeweiligen historischen Kontext (Rheindorf & Wodak, 2014);
- mehr oder weniger flexibel und wandelbar, um in zahllosen spezifischen Kommunikationssituationen funktionieren und auf gesellschaftlichen Wandel reagieren zu können (Hundt & Mair, 1999);

- durch ihren gesellschaftlichen Kontext bestimmt und bilden diesen daher auch in konkreten sprachlichen und textuellen Merkmalen ab (u. a. beteiligte Personen, ihre Position, Textgliederung und Funktion, Formalität und Wortschatz; Gruber et al., 2006, Askehave & Swales, 2001);
- zielgerichtet und werden umgesetzt, um zur Erreichung bestimmter Ziele in bestimmten Situationen charakteristische Handlungen durchzuführen. Auch ein Merkmal wie beispielsweise sprachliche Formalität dient letztlich diesem Zweck und muss daher an die Spezifika der jeweiligen Kommunikationssituation angepasst werden (Bhatia, 2013).

Setzt man die beiden Konzepte **Schreibhandlung und Textsorte** zueinander in Relation, so zeigt sich erstens deutlich, dass Schreibhandlungen kontextunabhängiger, d. h. zielorientiert, aber ohne konkreten Anlass sind und keine sozial ausdefinierte Rollenverteilung von Schreibenden und Zielgruppe verlangen. Sie sind sprachlich, strukturell und logisch bestimmt bzw. bestimmbar, folgen bestimmten lehr- und auch lernbaren Regeln und erfüllen kommunikative Funktionen: Die Deskription soll Informationen vermitteln, die Explikation hingegen Zusammenhänge verständlich machen.

Zweitens kommen **Schreibhandlungen als „Bausteine“ in Textsorten** vor, d. h., sie **dienen der Umsetzung von Textsorten**. So ist die weitgehend dominierende Schreibhandlung für eine Meinungsrede in der Regel die Argumentation, auch wenn einleitend eine Deskription oder Narration steht; innerhalb des argumentativen Teils wird es in der Regel deskriptive Passagen geben, wenn etwa ein Zustand oder eine Statistik beschrieben wird. Es handelt sich hierbei um die anlassbezogen sinnvolle und notwendige Kombination von Schreibhandlungen. So lässt sich für manche Textsorten feststellen, dass bestimmte Schreibhandlungen in der Regel obligatorisch sind, andere hingegen fakultativ. Mit dieser Differenzierung zwischen Schreibhandlung und Textsorte ist sowohl für die didaktische Vermittlung als auch für die Analyse bzw. Bewertung von Schülertexten einiges an Klarheit zu gewinnen.

Die wichtigsten Schreibhandlungen im schulischen Kontext – Kurzdefinitionen mit Beispiel

Als wichtigste Schreibhandlungen werden *Deskription*, *Narration*, *Explikation* und *Argumentation* angenommen (Heinemann & Viehweger, 1991). Weitere, spezifische Schreibhandlungen, die besonders für die Textsorten in diesem Katalog relevant sind, werden ergänzend beschrieben.

Deskription (Beschreibung): Beschreibungen von Zuständen, Personen, Gegenständen, Orten und Ereignissen, die auch einer Quelle entnommen werden können, aus neutraler Perspektive. Die Deskription will Informationen vermitteln, d. h., sie berücksichtigt Relevanz und ist um eine nachvollziehbare Strukturierung (etwa lokal oder temporal geordnet) sowie um Verständlichkeit bemüht. Deskriptive Texte reihen Sachverhalte aneinander (z. B. durch *und*), ohne explizit logische Zusammenhänge herzustellen (etwa mit Konnektoren wie *daher*, *weil* oder *dennoch*). Typisch sind Aussagesätze im Indikativ Präsens (Heinemann, 2000).

Beispiel:

Der Nationalrat ist die Abgeordnetenkammer des österreichischen Parlaments. Ihm kommt gemeinsam mit dem Bundesrat, der die Vertretung der Länder darstellt, die Aufgabe der Gesetzgebung auf Bundesebene zu. Der Sitz des Nationalrates ist das Parlamentsgebäude in der Bundeshauptstadt Wien. Der Nationalrat besteht aus 183 Sitzen, die im Rahmen der Nationalratswahl gewählt werden. Die meisten Nationalräte sind in sogenannten parlamentarischen Klubs der Parteien organisiert, es gibt jedoch auch fraktionslose Nationalräte.

Nota Bene: Beschreibungen sind ein Teilelement der meisten Textsorten, etwa in der nüchternen Feststellung eines Sachverhalts zu Beginn eines Leserbriefes. Alle hier beschriebenen Textsorten können auf Deskriptionen aufbauen, entwickeln sie jedoch weiter bzw. betten sie ein in komplexere Zusammenhänge.

Narration (Bericht und Erzählung): Narrationen sind Schilderungen von Zuständen und Ereignissen aus spezifischer Perspektive (auch „Erzählsituation“). Sie stellen diese als zeitlich und zum Teil auch ursächlich aufeinander bezogen dar. Im Unterschied zur informierenden Deskription ist die Narration gestaltend, d. h., der Schreibende nimmt z. B. Akzentuierungen, Vor- oder Rückgriffe vor und gestaltet so bewusst die Form. Unterschieden wird häufig zwischen dem sachlichen, objektiven Bericht und der persönlichen, subjektiven und oft emotional gefärbten Erzählung. Gemeinsam ist allen Formen der Narration die Vergegenwärtigung der Vergangenheit; die Verarbeitungsleistung dieser Schreibhandlung kann sich daher entweder auf eine Erinnerung(-leistung) oder die Bearbeitung einer Quelle beziehen (Gansel & Jürgens, 2007).

Beispiel:

Der österreichische Nationalrat in seiner heutigen Form ist das Resultat einer bewegten Geschichte. Ein Nationalrat besteht in Österreich seit 10. November 1920. Er löste die bis dahin bestehende konstituierende Nationalversammlung ab, die noch vor Ende des Ersten Weltkrieges den Übergang von der Monarchie zur parlamentarischen Demokratie einleitete. Der Nationalrat hatte ursprünglich, so wie heute, 183 Sitze. 1925 wurde die Anzahl der Sitze auf 165 reduziert und erst 1971 wieder erhöht. Nach der Ausschaltung des Nationalrates 1933 regierte der Bundeskanzler mittels Verordnungen und ohne gesetzgebenden Nationalrat weiter. Im 1934 ausgerufenen Ständestaat regierte die Führung ohne Parlament bis zum Anschluss an Hitler-Deutschland 1938 und erst 1945, in der Zweiten Republik, gab es wieder Wahlen und damit auch einen Nationalrat.

Nota Bene: Die Schreibhandlung der Narration ist immer dann notwendig, wenn es im größeren Zusammenhang der Textsorte gilt, einen Prozess, eine Entwicklung oder Abfolge von Ereignissen zu schildern. Das kann u. a. die Nacherzählung einer fiktiven Handlung im Rahmen einer Textinterpretation oder auch die Zusammenfassung einer Entwicklung im Rahmen einer Erörterung sein.

Explication (Erklärung/Erläuterung): Die Explication identifiziert und verbindet Zustände oder Ereignisse und geht dem Warum oder Wie nach, z. B.: Warum gibt es etwas? Wie funk-

tioniert etwas? Diese zugrunde liegenden Fragen bleiben häufig implizit, können aber auch ausdrücklich im Text gestellt werden. Logische Zusammenhänge wie Kausalität und Hierarchien stehen damit im Vordergrund der Explikation, deren Ziel das nähere Verständnis einer Sache und ihrer internen oder externen Zusammenhänge ist. Die Reihenfolgen und Zusammenhänge, die im Text hergestellt werden, orientieren sich dabei an den Zusammenhängen des außersprachlichen Sachverhalts, etwa in Form von Ursache-Wirkung, Grund-Folge und Zweck-Mittel oder aber Ganzes-Teil, Gesamtmenge-Teilmenge-Element. Da die Explikation auf die Vermittlung von Zusammenhängen ausgerichtet ist, ist sie auf besondere Weise mit der Problematik des vorausgesetzten bzw. voraussetzbaren Wissens ihrer Zielgruppe konfrontiert: Die Explikation muss sich in das bereits vorhandene Wissen der Adressatinnen und Adressaten einfügen lassen (Jahr, 2000).

Beispiel:

Dem österreichischen Nationalrat kommt als gesetzgebendes Organ eine Schlüsselrolle im Staat zu. Diese erklärt sich aus dem grundlegenden Prinzip der Gewaltenteilung. In Österreich bestehen, wie in den meisten Demokratien, drei grundlegende Gewalten: (1) die vom Volk gewählte Legislative oder Gesetzgebung in Form des Parlaments (Nationalrat und Bundesrat) und der Landtage beschließt Gesetze; (2) die Exekutive oder Verwaltung (Bundespräsident, Bundesregierung, Ministerinnen und Minister sowie Polizei- und Verwaltungsbehörden auf Landes- und Gemeindeebene) vollzieht die Gesetze; (3) die Judikative oder Gerichtsbarkeit, zu der sowohl Richterinnen und Richter als auch Staatsanwältinnen und Staatsanwälte gehören, ermittelt und führt Verfahren durch.

Ein zuvor beschriebener oder erklärter Sachverhalt wird häufig durch ein Beispiel veranschaulicht, man spricht dann von einer **Illustration**. Das Beispiel kann dabei kurz oder ausführlich dargestellt werden.

Beispiel:

Eine vereinfachte Darstellung im Rahmen von Kritik liegt etwa dann vor, wenn man negativ bewertete Entscheidungen schlicht „Brüssel“ oder „der EU“ zuschreibt, ohne dabei die tatsächlich involvierten Gremien, Entscheidungsprozesse und Akteure zu benennen, geschweige denn zu berücksichtigen.

Nota Bene: Explikative Schreibhandlungen werden immer dann gesetzt, wenn es um das Verständnis bzw. die Vermittlung von Zusammenhängen geht. Die Schreibhandlung Explikation ist beispielsweise notwendig, wenn der Zusammenhang zwischen inhaltlichen, formalen, sprachlichen und textuellen Eigenschaften im Rahmen einer Textanalyse oder beim analytischen Teil einer Textinterpretation erläutert wird.

Argumentation: Die Argumentation stellt Sachverhalte in Form von Elementen eines Gesamtzusammenhangs dar, die zueinander in Gegensatz, Übereinstimmung, Einschränkung oder Stützung stehen. Sie setzt dabei einen argumentativen Rahmen, der in der Regel mit einer These, Fragestellung oder Problemstellung beginnt und dementsprechend jeweils mit einer Schlussfolgerung, Antwort oder Lösung geschlossen werden muss. Nur innerhalb dieses

Rahmens können Sachverhalte als Argumente verwendet und erkannt werden. Während die Explikation (siehe oben) auf die Vermittlung von Verständnis abzielt, ist das Ziel der Argumentation die Überzeugung (in Bezug auf eine unter mehreren möglichen Sichtweisen). Diese Schreibhandlung stellt eine (simulierte) dialogische Aktivität dar und dient der Untermauerung von Aussagen, Standpunkten oder Handlungen, die problematisiert werden bzw. prinzipiell als problematisierbar gelten – also niemals von Fakten. Eine meist an die Argumentation erhobene Anforderung ist, rational und nachvollziehbar zu sein. Wichtig sind weiters die Unterscheidung zur Explikation, die Ursache-/Folge-Beziehungen erläutert, ohne Schlussfolgerungen zu ziehen, sowie die Beachtung von (oft impliziten) Schlussregeln, aufgrund derer Argumente überhaupt als solche akzeptiert (oder abgelehnt) werden können (Eggs, 2000).

Beispiel:

In letzter Zeit werden Forderungen nach mehr direkter Demokratie in Österreich lauter. Doch wären derartige Mechanismen, etwa nach dem Vorbild der Schweiz, von Vorteil für Österreich? Mit dieser Frage hat sich eine Parlamentarische Enquete-Kommission befasst, die die Stärkung der Demokratie in Österreich beschäftigt. Die von ihr vorgeschlagenen direktdemokratischen Änderungen wurden kritisch diskutiert. Dafür sprechen etwa die derzeit hohen Hürden für bestehende Instrumente der direkten Demokratie (Volksbegehren, Volksbefragung, Volksabstimmung) und die wachsende Politikverdrossenheit der Bevölkerung, die häufig auf das Gefühl, die Politik agiere völlig abgehoben von den Wünschen und Bedürfnissen der Bevölkerung, zurückgeführt wird. Gegen direktdemokratische Instrumente spricht etwa, dass Instrumente der direkten Demokratie grundsätzlich keine Alternative zu einem Ja oder Nein für oder gegen eine bestimmte Lösung offen lassen. Damit fehlen die Möglichkeiten des parlamentarischen Verfahrens, nämlich Differenzierung, Kompromiss und Einbeziehung neuer Argumente, vor allem auch der Standpunkte von Minderheiten. Dagegen spricht des Weiteren, dass direkte demokratische Verfahren häufig zur Zuspitzung und Simplifizierung komplexer Probleme führen. Ein drittes Gegenargument ist, dass die Volksinitiative leicht in die Hände kleiner, aber einflussreicher Gruppen fallen kann und sich wirkungsstarke Parolen gegenüber rationalen Überlegungen durchsetzen können. Somit kann die eingangs gestellte Frage zwar nicht abschließend beantwortet werden, aber zumindest festgestellt werden, dass konkrete Reformvorschläge mit dem Ziel von mehr direkter Demokratie genau geprüft und in Hinblick auf ihre möglichen Folgen sowie Missbrauch diskutiert werden müssen.

Als eine besondere Ausprägung des Argumentierens werden **Appelle** gesehen: Ein Appell spricht die Zielgruppe mehr oder weniger direkt an und verfolgt das Ziel, diese zu einer Handlung zu bringen. Der Appell ist jedoch keine ausführliche Argumentation und kann das Thema nicht vollständig entfalten.

Beispiel:

Treten wir daher ein für eine sachliche und ausgewogene Diskussion der Rolle Österreichs in der EU. Verzichtet wir auf die im Wahlkampf üblich gewordene Zuspitzung von Positionen auf ein unerträgliches Maß an Vereinfachung und muten wir den Bürgerinnen und Bürgern zu, die komplexe politische Wirklichkeit nicht nur zu verstehen, sondern auch mitzugestalten.

Nota Bene: Die Argumentation ist eine komplexe Schreibhandlung, die einiges an Planung und Strukturierung erfordert. Innerhalb der argumentativen Rahmung nutzt sie andere Schreibhandlungen als Teilhandlungen, insbesondere um Argumente etwa in Form von Deskription oder Explikation einzubringen. Argumentation ist **die zentrale, übergeordnete Schreibhandlung** für die Textsorten *Erörterung* und *Meinungsrede*, sie ist aber auch wichtig für *Kommentar*, *Leserbrief* und *Textinterpretation*.

Neben diesen vier wichtigsten Schreibhandlungen gibt es weitere Formen, die für die Textsorten des Katalogs relevant sind.

Rekapitulation (Wiedergabe): Eine Rekapitulation fasst eine Quelle aus einer neutralen Perspektive zusammen und ist dabei bemüht, den Gesamttext bzw. einen definierten Ausschnitt möglichst in der Gesamtheit seiner Zusammenhänge und Ziele wiederzugeben. Auch einzelne Aspekte können im Sinne einer selektiven Rekapitulation wiedergegeben werden, etwa im Rahmen eines Leserbriefs. Dabei wird die Rekapitulation durchaus andere Schreibhandlungen referieren, wie z. B. eine Deskription oder Explikation, sie gibt dabei jedoch nicht die rekapitulierende Beziehung zur Quelle auf.

Beispiel:

Die Parlamentsdirektion der Republik Österreich bietet auf ihrer Website (www.parlament.gv.at) eine umfassende Darstellung der drei parlamentarischen Organe Nationalrat, Bundesrat und Bundesversammlung. Obwohl es im Weiteren ausschließlich um die Aufgaben des Nationalrats gehen soll, muss der Zusammenhang dieser drei Organe zunächst geklärt werden: Als die Organe der Gesetzgebung des Bundes sind Nationalrat und Bundesrat organisatorisch voneinander getrennt und nehmen unterschiedliche Funktionen wahr, die Mitglieder beider Kammern bilden jedoch gemeinsam das dritte parlamentarische Organ der Bundesversammlung, deren Aufgaben vor allem das Amt des Bundespräsidenten bzw. der Bundespräsidentin betreffen. Die Website der Parlamentsdirektion führt drei wesentliche Aufgaben des Nationalrats an: Gesetzgebung, Kontrolle und Transparenz. [...] Die Website betont ebenso die wichtigen Kontrollfunktionen des Nationalrats als direkt vom Volk gewähltes Organ: „In vielfältiger Form, etwa durch Schriftliche oder Dringliche Anfragen, prüft er die Arbeit der Regierung und kann der gesamten Regierung oder einzelnen ihrer Mitglieder das Vertrauen entziehen und so ihre Amtsenthebung erzwingen“. Als weitere Mittel der Kontrolle nennt die Parlamentsdirektion Entschlüsse – mit diesen können die Abgeordneten politische Anliegen an die Regierung richten – und für die Kontrolle der Haushaltsführung der Bundesstellen und öffentlicher Unternehmungen den Rechnungshof. Hinsichtlich der Transparenz von politischen Prozessen und Entscheidungen beschreibt die Parlamentsdirektion den Nationalrat als Forum für die Darstellung der unterschiedlichen Positionen der einzelnen Parteien. Transparenz wahrt der Nationalrat durch die Öffentlichkeit seiner Sitzungen und indem er seine Verhandlungsgegenstände prinzipiell für jeden zugänglich macht.

Zu Beginn oder innerhalb einer Rekapitulation ist es manchmal sinnvoll, die Quelle bzw. das Aufgreifen der Quelle im eigenen Text explizit zu thematisieren. Durch eine solche **Integration** wird das Verhältnis zwischen der Quelle und dem eigenen Text bzw. anderen Texten zum Gegenstand des Schreibens. Metakommunikativ können Unterschiede in der Sichtweise, Herangehensweise oder Bewertung angesprochen werden.

Beispiel:

Eine andere Sichtweise vertritt Josef Haslinger in seinem Kommentar „Mein Traum von Europa“, erschienen im Standard vom 12. Oktober 2015. Europa, so Haslinger, gehe nicht unter, wenn es zwei Millionen Flüchtlinge aufnehme, sondern wenn es seine gemeinsamen humanitären Grundsätze aufgebe. Ich möchte Haslingers Argumentation im Folgenden näher untersuchen und dabei einige seiner grundlegenden Annahmen hinterfragen.

Evaluation (Bewertung): Die Evaluation bewertet einen Sachverhalt aus einer bestimmten Perspektive. Sie besteht zumindest aus der Erfassung des zu bewertenden Sachverhalts (Was ist zu bewerten?) und der Bewertung selbst, kann darüber hinaus aber auch die Erläuterung der Kriterien der Bewertung selbst (Wie wird bewertet?) und die Reflexion der Bewertung (Welche Einschränkungen, Folgen oder Anwendungsmöglichkeiten hat die Bewertung?) beinhalten. Die Kriterien können dabei bestimmte Aspekte oder Zielvorgaben sein.

Beispiel:

Im Zuge von Österreichs Beitritt zur Europäischen Union am 01.01.1995 gab der Nationalrat einige Gesetzgebungskompetenzen an die Europäische Union ab. Diese Entwicklung ist in Hinblick auf die staatliche Souveränität und Auswirkungen auf die Bevölkerung insgesamt positiv zu bewerten. Zwar schränkt die Mitgliedschaft die staatliche Souveränität in der Gesetzgebung ein, als Ausgleich erhielt Österreich aber umfassende Möglichkeiten, an der Willensbildung der EU mitzuwirken – etwa hinsichtlich EU-Richtlinien, die dann im nationalen Recht umzusetzen sind. Andererseits stellt die Angleichung bestimmter Rechtsbereiche einen Vorteil für die österreichische Bevölkerung dar, da sich diese innerhalb der gesamten EU auf eine einheitliche Rechtslage verlassen kann.

Textsorten- sowie Lese- und Schreibkompetenzen

Textsortenkompetenz ist eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen rezeptiven und produktiven Umgang mit Texten, der von den Kandidatinnen und Kandidaten bei der schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung Unterrichtssprache in Bezug auf die Textbeilage/n² und die Aufgabenstellung verlangt wird. Die Kenntnis solcher „bewährte[r] Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2009, S. 18) allein ist jedoch keine ausreichende Voraussetzung für einen gelungenen Schreibakt. Schreibkompetenz bedeutet nämlich, „die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion gerecht wird“ (Fix, 2008, S. 85).

Aus diesem Grund ist es wichtig, Textsortenwissen im Schreibunterricht nicht als eine Auflistung von Merkmalen eines Textes zu verstehen, die die Schülerinnen und Schüler je nach Schreibauftrag abarbeiten müssen, sondern in Kompetenzen überzuführen. Beherrschen Schüler/innen die Schreibhandlung der Argumentation, so können sie diese im Rahmen von unzähligen Textsorten einsetzen. Die konkreten Textsorten bleiben in ihrer Konkretisierung

² Für die vielfach gebrauchten Begriffe *Textvorlage* und *Inputtext* im Zusammenhang von materialgestütztem Schreiben wird hier der neutrale Begriff *Textbeilage* verwendet.

hingegen immer geknüpft an eine Auswahl von typifizierten kommunikativen Anlässen (zur Didaktik des Genre- bzw. Textsortenbegriffes siehe u. a. Hyland, 2003).

Der folgende Textsortenkatalog trägt sowohl den Anforderungen des schulischen Schreibunterrichts als auch der Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung Rechnung. Der Ausgangspunkt für seine Erstellung sind Überlegungen, welche Schreibkompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten im umfassenden Sinn, über Adressatenorientierung, Umsetzung der Schreibhandlungen, Stil und Normangemessenheit hinausgehend, überprüft werden sollen, und zwar in der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit pragmatischen und literarischen Texten. Außerdem gilt es zwischen (eher) kurzen und (eher) langen Textsorten zu unterscheiden, um trotz der zeitlichen Beschränkung der Gesamtarbeitszeit den Kandidatinnen und Kandidaten die Produktion von zwei möglichst unterschiedlichen Textsorten (und damit den Nachweis einer höheren Anzahl von Kompetenzen³) zu ermöglichen.

Da jede Aufgabe auf eine (oder mehrere) eigene Textbeilage/n Bezug nimmt, wird von den Kandidatinnen und Kandidaten zunächst Lesekompetenz im Sinne der Rezeption zur Erschließung der Textbeilage/n gefordert, d. h., produktorientierte Textarbeit muss geleistet werden. Die relevanten Deskriptoren der Teilkompetenz *Texte formal und inhaltlich erschließen* des Kompetenzbereichs *Lesen* der Bildungsstandards D 13 für die BHS lauten:

- Texten Informationen entnehmen
- relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden
- Textsorten und deren strukturelle Merkmale unterscheiden
- Texte hinsichtlich ihrer Inhalte und Gedankenführung analysieren
- Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung analysieren
- Korrelationen der formalen Aspekte mit Textinhalten erkennen

Die von den Kandidatinnen und Kandidaten zu verfassenden Texte erfordern generell Schreibkompetenzen, die durch die Deskriptoren der Teilkompetenz *Texte verfassen* des Kompetenzbereichs *Schreiben* definiert werden:

- Texte mit unterschiedlicher Intention verfassen und die jeweils spezifischen Textmerkmale gezielt einsetzen
- Texte themen-, adressaten- und medienadäquat gestalten
- Texte sachlich richtig verfassen
- Texte sprachsensibel verfassen
- nicht-lineare Texte erläutern
- Texte redigieren

Die im Folgenden beschriebenen Textsorten werden im Zusammenhang mit einem umfassenden Verständnis von Schreibkompetenzen behandelt und in einheitlicher Form dargestellt. Diese umfasst die Definition der Textsorte, die Auflistung wichtiger Schreibhandlungen⁴, die wichtigsten Bewertungskriterien, Beispiele für verwandte Textsorten, die Abgrenzung zu an-

³ Für eine ausführliche Darstellung der für die SRDP Unterrichtssprache erforderlichen Kompetenzen siehe: *Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch*.

⁴ Die fett gedruckten Schreibhandlungen im Katalog sind konstitutiv für die jeweilige Textsorte, die weiteren dort genannten Schreibhandlungen werden häufig eingesetzt, je nach Aufgabenstellung bzw. Umsetzung im Schülertext können aber auch weitere/andere Schreibhandlungen erforderlich sein / eingesetzt werden.

Textsorte	Erörterung
Definition	Die Erörterung ist eine schriftliche Auseinandersetzung mit einem strittigen Thema. Sie erfordert eine multiperspektivische Behandlung des Themas anhand der Textbeilage/n, der eigenen Position der Schülerin / des Schülers sowie eventuell weiterer relevanter Positionen. Das Problem wird benannt, kann aber auch als Fragestellung oder These formuliert werden, sofern die folgende Argumentation darauf ausgerichtet ist.
wichtige Schreibhandlungen	Argumentation , Deskription, Evaluation, Explikation, Narration, Rekapitulation
Bewertungskriterien	- Funktionen und Kontextbezug - ausgewogene Berücksichtigung möglichst aller Perspektiven der Beteiligten im jeweiligen Themenfeld - Relevanz und Haltbarkeit der Argumentation - selbstständige Fortführung der Gedanken (Ergänzung oder Erweiterung bzw. Widerlegung der Argumente in der Textbeilage / den Textbeilagen) - Berücksichtigung von Gegenargumenten - Gliederung und Struktur - Einleitung mit Darlegung der Problemstellung anhand der Textbeilage/n - Hauptteil mit Darlegung der Argumentation in einer von mehreren Varianten: (1) These – Argumente mit Beweis/Beleg oder Einschränkung – Schlussfolgerung, (2) die offene Struktur von Fragestellung – Abwägung – Antwort oder (3) Problemstellung – Abwägung der Argumente – Lösungsversuch mit Bezug auf das eingangs benannte Problem - Argumente sind dabei einerseits als einzelne gut erkennbar, andererseits aber auch miteinander verbunden (Gegensatz, Stützung, Einschränkung) - Schluss: Einordnung in einen größeren Zusammenhang und eventuell Ausblick - sprachliche Kriterien - Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln, Verwendung von Konjunktionen und anderen Mitteln der Verknüpfung
Beispiele für verwandte Textsorten	Empfehlung, Kommentar, Leserbrief, offener Brief
Abgrenzung	Die Besonderheit und damit allgemeine Abgrenzung der Erörterung liegt darin, dass sie eine schulische Textsorte ist, d. h. außerhalb des schulischen Kontexts nicht ohne weitere Konkretisierung (Anlass, Format etc.) vorkommt. Das bedeutet konsequenterweise auch, dass in den verwandten Textsorten durchaus erörterungsähnliche Muster der Argumentation auftreten können – aber nicht müssen.
Umfang	405 – 495 oder 540 – 660 Wörter
situativer Kontext	kein von der Prüfungssituation abweichender Kontext

Textsorte	Kommentar
Definition	Der Kommentar ist eine journalistische Textsorte, die auf die Meinungsbildung der Leserinnen und Leser abzielt. Die Verfasserin/der Verfasser äußert ihren/seinen Standpunkt zu einem Thema, das in der öffentlichen bzw. veröffentlichten Meinung diskutiert wird. Die Verfasserin/der Verfasser kann dies als Journalistin/Journalist tun oder, wie in der SRDP üblich, auch in einer anderen Funktion oder Rolle, insofern diese von dem Thema betroffen ist (etwa als Bürgerin/Bürger, als Schülerin/Schüler). In jedem Fall ist der Kommentar für die Veröffentlichung mit gewisser Reichweite gedacht.
wichtige Schreibhandlungen	Argumentation, Deskription, Evaluation, Explikation, Narration, Rekapitulation
Bewertungskriterien	- Funktionen und Kontextbezug – knappe Darlegung des für das Schreibziel notwendigen Sachverhalts (Bezug des referierten Sachverhalts zur Textbeilage / zu den Textbeilagen) – klare eigene Position (Aufgreifen oder Formulieren einer These) – Relevanz und Haltbarkeit der Argumentation in Bezug auf a) den Sachverhalt und b) eine interessierte Öffentlichkeit (je nach situativem Kontext z. B. die Leserinnen und Leser einer Zeitung) – selbstständige Fortführung der Gedanken (Ergänzung oder Erweiterung bzw. Widerlegung der Thesen und Argumente aus der Textbeilage/den Textbeilagen) - Gliederung und Struktur – Einleitung mit Darlegung der Problemstellung anhand der Textbeilage/n – Hauptteil mit Darlegung der Argumentation in einer von mehreren Varianten: (1) These – Argumente mit Beweis/Beleg oder Einschränkung – Schlussfolgerung, (2) die offene Struktur von Fragestellung – Abwägung – Antwort oder (3) Problemstellung – Abwägung der Argumente – Lösungsversuch mit Bezug auf das eingangs benannte Problem – Argumente einerseits als einzelne gut erkennbar, andererseits aber auch miteinander verbunden (Gegensatz, Stützung, Einschränkung) – Schluss mit einer klaren Positionierung - sprachliche Kriterien – gezielter Einsatz von rhetorischen Mitteln und Stilmitteln (Fragen, Ellipsen, Kurzsätze etc.) – Verdichtung des Inhalts; Verknappung der Argumentation mit dem Ziel der Zuspitzung/Pointierung – unpersönliche Formulierungen (in der Regel Vermeidung von „ich“)
Beispiele für verwandte Textsorten	Glosse, Leitartikel, Rezension, Kolumne, Leserbrief, Erörterung
Abgrenzung	Ausgesprochen elaborierte Leserbriefe können einem Kommentar ähnlich sein, weisen jedoch seltener die inhaltliche Komplexität (Argumentation) eines Kommentars auf. Ähnlichkeiten zur Erörterung im argumentativen Vorgehen stehen Unterschiede in der Präsentation der Argumente, in der Art der eigenen Positionierung und im Stil gegenüber.
Umfang	270 – 330, 405 – 495 oder 540 – 660 Wörter
situativer Kontext	erforderlich

Textsortenkatalog zur SRDP in der Unterrichtssprache

23 von 18

Textsorte	Leserbrief
Definition	Der Leserbrief ist eine kompakte schriftliche Darstellung der persönlichen Meinung(en) in einem (Print-)Medium mit gewisser Breitenwirkung; er setzt sich mit aktuellen Vorgängen, Themen bzw. Meinungen als Reaktion auf publizierte Berichte oder Äußerungen auseinander. Eine Leserin/ein Leser wendet sich an das Medium, in dem der anlassgebende Inhalt berichtet wurde bzw. sieht sich durch die allgemeine Berichterstattung dazu veranlasst, die eigene Meinung veröffentlichen zu wollen. Dies kann zustimmend, widersprechend, ergänzend, korrigierend usw. erfolgen.
wichtige Schreibhandlungen	Argumentation , Deskription, Evaluation, Explikation, Narration, Rekapitulation
Bewertungskriterien	- Funktionen und Kontextbezug - direkte Adressierung (z. B. Redaktion, Verfasser/in und/oder Leserschaft) entsprechend der Briefform (Briefkopf ist bei der SRDP nicht notwendig) - explizite, inhaltliche Reaktion auf die Textbeilage - Gliederung und Struktur - Eröffnungsformel - Einleitung nennt den Schreib Anlass (z. B. Zeitungsbericht) und stellt den Bezug zur Textbeilage / zu den Textbeilagen her (nennt Textsorte, Titel, Autorin/Autor, Medium, Erscheinungsdatum) - Hauptteil enthält Darstellung der eigenen Position in Form von Zustimmung, Ablehnung, Ergänzung, Widerspruch etc. mittels schlüssiger Gedankenführung - Schluss enthält Appell/Bewertung/Fazit/Ausblick etc. in Bezug auf den eingangs identifizierten Anlass - Schlussformel (Name, eventuell Alter, Wohnort, wenn aus inhaltlichen Gründen relevant) - sprachliche Kriterien - Verdichtung des Inhalts - Stil reicht von rein sachlich argumentierend über subjektiv kritisch bis hin zu polemisch oder provozierend (jedoch keine Beschimpfungen oder Beleidigungen)
Beispiele für verwandte Textsorten	offener Brief, Posting
Abgrenzung	Der offene Brief richtet sich nicht an ein konkretes Medium (z. B. um diesem zu widersprechen), sondern an eine breite Öffentlichkeit; dabei bedient er sich mitunter eines Mediums, ohne auf dessen Berichterstattung Bezug zu nehmen.
Umfang	270 – 330 Wörter
situativer Kontext	erforderlich

Textsorte	Meinungsrede
Definition	Die Meinungsrede ist die Druckfassung einer Rede, die darauf abzielt, ein bestimmtes Publikum (situativer Kontext) von der eigenen Position zu einem aktuellen Thema/ Problem zu überzeugen. Die Rede bedient sich dabei vorwiegend der Mittel der Argumentation, betreibt aber in Hinblick auf die mündliche Kommunikationssituation klares Aufmerksamkeitsmanagement, adressiert das Publikum, setzt rhetorische Mittel ein und ist um Anschaulichkeit bemüht.
wichtige Schreibhandlungen	Argumentation , Deskription, Explikation, Narration, Rekapitulation
Bewertungskriterien	- Funktionen und Kontextbezug – direkte Adressierung und Überzeugung des Publikums – Darlegung des Anlassfalls (Bezug des referierten Sachverhalts zur Textbeilage / zu den Textbeilagen) – klare eigene Position (möglich auch als Gegenposition oder Verstärkung einer bekannten Position) – Unterstützung der eigenen Position durch schlüssige Argumente und konkrete Beispiele sowie überprüfbare Daten und Fakten – Relevanz/Haltbarkeit der Argumente, Beispiele - Gliederung und Struktur – Einstieg: aktueller Anlass/überraschende Mitteilung/Zitat/Anrede/ Artikulation der eigenen Betroffenheit oder Rolle in Bezug zum Thema etc. – Hauptteil: Argumentation – reihend bzw. dialektisch; schlüssige Reihenfolge der Argumente (z. B. lineare Abfolge mit Steigerung; These/Antithese/Synthese; Frage-Abwägung von Argumenten/Alternativen-Antwort; Problemstellung-Lösungsversuch) – Schluss: Zusammenfassung/Ausblick/Appell - sprachliche Kriterien – rhetorische Mittel – argumentative sprachliche Mittel – einfache Sätze – Redundanzen
Beispiele für verwandte Textsorten	Gelegenheitsrede, Überzeugungsrede, Feierrede, Ansprache, politische Rede, Aufruf
Abgrenzung	Die Meinungsrede zeichnet sich durch ihren gezielten Einsatz von Argumentation und Rhetorik im Allgemeinen aus. Sie ist dabei nicht zwingend politisch oder an einem politischen Anlass orientiert, wie etwa die politische Rede. Die eigene Position steht bei der Meinungsrede im Vordergrund, sie wird jedoch untermauert und das Publikum miteinbezogen. Sie informiert und erklärt nur so weit, wie notwendig, um die Argumentation zu stützen.
Umfang	405 – 495 oder 540 – 660 Wörter
situativer Kontext	erforderlich

16.2 Aufgabenstellung Zentralmatura Deutsch Mai 2016

Name:	
Klasse/Jahrgang:	

Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche
Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung

9. Mai 2016

Deutsch



öffentliches Dokument



Hinweise zur Aufgabenbearbeitung

Sehr geehrte Kandidatin! Sehr geehrter Kandidat!

Ihnen werden im Rahmen dieser Klausur insgesamt drei Themenpakete mit je zwei Aufgaben vorgelegt. Wählen Sie eines der drei Themenpakete und bearbeiten Sie beide Aufgaben zum gewählten Thema.

Themenpakete	Aufgaben (geforderte Wortanzahl)	Textbeilagen
1. Stadtleben	Textinterpretation (540 bis 660 Wörter)	2 Gedichte
	Zusammenfassung (270 bis 330 Wörter)	1 Interview
2. Tourismus und Reisen	Textanalyse (405 bis 495 Wörter)	1 Essay
	Kommentar (405 bis 495 Wörter)	1 Zeitschriftenartikel
3. Bewusst leben	Meinungsrede (540 bis 660 Wörter)	1 Zeitungsartikel
	Leserbrief (270 bis 330 Wörter)	1 Reportage

Ihnen stehen dafür 300 Minuten an Arbeitszeit zur Verfügung.

Die Aufgaben sind unabhängig voneinander bearbeitbar.

Verwenden Sie einen nicht radierbaren, blau oder schwarz schreibenden Stift.

Verwenden Sie ausschließlich die Ihnen zur Verfügung gestellten Blätter. In die Beurteilung wird alles einbezogen, was auf den Blättern steht und nicht durchgestrichen ist. Streichen Sie Notizen auf den Blättern durch.

Schreiben Sie auf jedes Blatt Ihren Namen und die fortlaufende Seitenzahl. Geben Sie die Nummer des gewählten Themenpaketes und den jeweiligen Aufgabentitel an.

Falls Sie mit dem Computer arbeiten, richten Sie vor Beginn eine Kopfzeile ein, in der Ihr Name und die Seitenzahl stehen.

Als Hilfsmittel dürfen Sie gedruckte und, falls Sie mit dem Computer arbeiten, elektronische Wörterbücher verwenden. Die Verwendung von (gedruckten und online verfügbaren) Enzyklopädien oder elektronischen Informationsquellen ist nicht erlaubt.

Abzugeben sind das Aufgabenheft und alle von Ihnen verwendeten Blätter.

Ihre Arbeit wird nach folgenden Kriterien beurteilt:

- Inhalt
- Textstruktur
- Stil und Ausdruck
- normative Sprachrichtigkeit

Viel Erfolg!

Thema 2: Tourismus und Reisen

Aufgabe 2

Dark Tourism

Verfassen Sie einen Kommentar.

Situation: Die Redaktion des *Südwind-Magazins* lädt Schüler/innen dazu ein, Beiträge für eine Ausgabe mit dem Themenschwerpunkt *Tourismus* einzusenden. Eine Jury wählt die besten Texte für die Veröffentlichung aus. Sie verfassen einen Kommentar zum Thema *Dark Tourism*.

Lesen Sie den Zeitschriftenartikel *Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit* von Nora Holzmann aus der Online-Ausgabe des *Südwind-Magazins*, erschienen im Juni 2013 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun den **Kommentar** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Beschreiben Sie das Phänomen *Dark Tourism*.
- Bewerten Sie die Motive von Reisenden, die es „in den Schatten zieht“.
- Nehmen Sie zu *Dark-Tourism*-Reisen Stellung.

Schreiben Sie zwischen 405 und 495 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit

Nicht der Sandstrand mit Palmen, sondern das ehemalige Gefängnis mit den Bildern Ermordeter. Nicht die schmucken historischen Gebäude im Stadtzentrum, sondern die improvisierten Hütten der Slums. Immer mehr Touristinnen und Touristen wählen Reiseziele, die mit Urlaubsidylle nichts zu tun haben.

Von Nora Holzmann

Die Wellblechhütten eines Townships in Kapstadt. Die Villa Grimaldi in Santiago de Chile, wo Oppositionelle der Pinochet-Diktatur gefoltert wurden. Die Sperrzone rund um den Atomreaktor von Tschernobyl. Die Mauer zwischen Israel und dem palästinensischen Westjordanland. Alles Orte, die kaum jemand mit Entspannung, Vergnügen oder einem angenehmen Ausstieg aus dem Alltag verbinden würde. Und alles Orte, an die Touristinnen und Touristen reisen. Tatsächlich sind es immer mehr Menschen, die auf ihren Reisen nicht das unwirklich schöne Paradies, sondern die Konfrontation mit der – oft bitteren – Realität eines Landes suchen. Sie besuchen Slums und Armenviertel, Gedenkstätten, die an brutale Menschenrechtsverbrechen erinnern, oder reisen sogar in Gebiete, in denen Konflikte stattfinden oder stattgefunden haben. „Dark Tourism“ – so nennen die meisten Forscherinnen und Forscher diese Art des Tourismus, die mit Urlaubsidylle im herkömmlichen Sinn wenig zu

tun hat. „Es hat ‚Dark Tourism‘ sicher schon immer gegeben, das Phänomen nimmt aber eindeutig zu“, sagt Wolfgang Aschauer, Tourismussoziologe an der Universität Salzburg. Seine Erklärung dafür: „Durch die Globalisierung wird vieles beim weltweiten Reisen austauschbar, sehr ähnlich. Reisen zu Gedenkstätten und vor allem Besuche von Slums erfüllen eine wichtige Funktion, da sie die Neugier nach Authentizität befriedigen.“ [...]

Wer sind nun die „Dark Tourists“ – die Reisenden, die es nicht nur ins Licht, sondern auch in den Schatten zieht? Soziologe Aschauer stellt fest: „Es sind eher Personen aus einer höheren Bildungsschicht, die sehr gut über die Destinationen vorinformiert sind und die besonders interessiert daran sind, eine Form der Authentizität zu erfahren.“ Je nach Reiseziel gehöre auch ein gewisses Maß an Risikofreudigkeit dazu. Bei Menschen, die in gefährliche Kriegsgebiete reisen, für die eine Reisewarnung besteht, seien die Motive allerdings nochmals anders gelagert. „Das ist dann schon

eine Form des Extremtourismus. Die Motive müssen nicht unbedingt rein verwerflich sein, aber da kommen schon ein großer Voyeurismus und eine Abenteuerlust mit ins Spiel“, sagt Aschauer.

Jene Reisenden, die Sensibilität an den Tag legen und sich mit ihrer Rolle und der Verantwortung, die sie als Touristinnen und Touristen tragen, beschäftigen, werden früher oder später angesichts des Angebots an „Dark Tourism“-Zielen vor der Frage stehen: Darf ich denn solche Orte besuchen? Was ist noch in Ordnung, vielleicht sogar wünschenswert, und ab wann wird es aus moralischer Sicht problematisch?

Eine eindeutige Antwort darauf gibt es nicht. Wolfgang Aschauer sieht es so: „Wo die Auswirkungen dieser Tourismusform auf die Einheimischen doch beträchtlich sind, sollte man die Dinge stärker hinterfragen.“ Dies sei etwa beim Slum-Tourismus der Fall. Hier sei es besonders wichtig, die Sicht der lokalen Bevölkerung miteinzubeziehen [...]. Der deutsche Sozialgeograf Malte Steinbrink

hat allerdings ausführlich den Tourismus in Südafrikas Townships untersucht – und festgestellt, dass durch die Touren tatsächlich Bewusstseinsarbeit geleistet wird. Die befragten Touristinnen und Touristen nahmen im Durchschnitt die Townships als viel sicherer, moderner und positiver wahr als vor ihrem Besuch. Für viele Bewohnerinnen und Bewohner der Viertel selbst steht der ökonomische Nutzen der Slum-Touren im Vordergrund. Tourismus bringt schlicht und einfach Geld. Wolfgang Aschauer sieht die Slum-Ausflüge aber nicht nur positiv: „Es ist trotzdem eine besondere Form des Voyeurismus. Man fühlt sich als Tourist in einem sicheren Käfig und beurteilt die Wirklichkeit aus diesem Konkon der Sicherheit heraus, wie in einer Art Zoo.“

Gedenkstätten-Tourismus wiederum sieht Aschauer wenig problematisch, da dieser kaum sozio-

kulturelle Auswirkungen auf die Bevölkerung hätte. [...]

In Internetforen wie auf der Website von Lonely Planet laufen rege Diskussionen darüber, ob es praktisch möglich und moralisch vertretbar ist, derzeit in Länder wie Syrien zu reisen. Barbara Preitler von Hemayat hat für Kriegstourismus kein Verständnis: „Krieg heißt immer, dass Ressourcenmangel herrscht. Den Syrern fehlt es an allem. Was tun dort bitte Touristen?“ Christine Plüss von „fairunterwegs“ sieht es ähnlich. „Dort, wo sich Kriege und Katastrophen ereignen, haben Touristen nichts verloren“, sagt sie. Für einen Abenteuer-Kick würden sich Menschen bewusst einem Sicherheitsrisiko aussetzen, sich aber im Notfall auf das Engagement ihres Heimatstaates verlassen.

Wer nichts gegen Ferien im Irak oder in Somalia hat, sie im Gegenteil sogar noch anbietet, ist

Kevin Pollard. Er gründete in der Schweiz das Reisebüro Babel Travel, das sich auf Reisen in Krisenregionen spezialisierte. „Unsere Kunden wollen Konflikte verstehen und die Welt kennenlernen, wie sie wirklich ist“, begründete Pollard sein Angebot vor zwei Jahren in einem Interview mit der deutschen Wochenzeitung „Die Zeit“. Mittlerweile existiert die Website von Babel Travel nicht mehr – laut Auskunft von Insidern aufgrund rechtlicher Probleme. Auf Anfrage des Südwind-Magazins via Facebook sagt Pollard, er würde nach wie vor Touren für Privatgruppen anbieten. Doch bei diesem Angebot wird es möglicherweise auch den größten Freundinnen und Freunden des „Dark Tourism“ zu bunt. ■

Quelle: <http://www.suedwind-magazin.at/start.asp?ID=253771&rubrik=31&ausg=201306> [17.12.2015].

INFOBOX

Südwind-Magazin: „Das Südwind-Magazin versteht sich als undogmatisches Informations- und Diskussionsblatt für Menschen, die sich im Sinne von mehr Gerechtigkeit zwischen Nord und Süd engagieren oder die sich einfach besser informieren wollen.“

Quelle: <http://www.suedwind-magazin.at/ueber-das-suedwind-magazin> [17.12.2015].

Lonely Planet: Reiseführer für Individualreisende

Hemayat: Verein zur Betreuung von Folter- und Kriegsüberlebenden

fairunterwegs: ein Reiseportal

Thema 3: Bewusst leben

Aufgabe 1

Gesundheitspolitik

Verfassen Sie eine Meinungsrede.

Situation: An Ihrer Schule findet eine Veranstaltung zum Thema *Gesundheitspolitik* statt. Sie leiten die Veranstaltung mit einer Rede zum Thema *Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?* ein. Ihr Publikum sind Politiker/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen. Als Grundlage für Ihre Meinungsrede wählen Sie den Zeitungsartikel *Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder*.

Lesen Sie den Zeitungsartikel *Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder* von Martin Tauss aus der Online-Ausgabe der Wochenzeitung *Die Furche* vom 22. Jänner 2014 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun die **Meinungsrede** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Erschließen Sie die im Text genannten unterschiedlichen Zugänge im Umgang mit Gesundheitsrisiken.
- Setzen Sie sich mit den beiden Zugängen auseinander.
- Schlagen Sie Maßnahmen vor, mit denen politische und andere Institutionen (z. B. Schule) zur Gesundheitsvorsorge beitragen können.

Schreiben Sie zwischen 540 und 660 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder

Der gesundheitspolitische Trend im Umgang mit Genussmitteln geht in Richtung Restriktion. Die Suchtprävention setzt indes auf Lebens- und Risikokompetenzen.

Von Martin Tauss

Wir leben in einer Zeit rasanten kulturellen Wandels: Dies spiegelt sich auch im Umgang mit Genussmitteln – seit jeher ein Schauplatz kultureller Konflikte – auf eindringliche Weise. Die Geschwindigkeit etwa, mit der das Rauchen von einem Attribut der Lebenslust und „Coolness“ zu einer vielerorts verpönten und verbotenen Verhaltensweise geworden ist, erscheint rückblickend schon bemerkenswert. Aus medizinischer Sicht richten die beliebtesten Genussmittel den größten Schaden an: Laut Weltgesundheitsorganisation (WHO) sind Tabak und übermäßiger Alkoholkonsum neben dem Bluthochdruck die wichtigsten Risikofaktoren für Erkrankung und vorzeitigen Tod in Europa.

Als bislang letzter Schritt im Kampf gegen das Rauchen wurde Ende letzten Jahres eine verschärfte Tabakrichtlinie in der EU beschlossen. Demnach sollen künftig nicht nur Warnhinweise, sondern auch Schockbilder typischer Raucherkrankheiten den Tabakkonsum verleiden, die ab dem Jahr 2016 zumindest 65 Prozent

der Zigarettenspackungen bedecken müssen. In Australien gibt es Zigarettens nur noch in schlammfarbigen Einheitsschachteln mit großflächigen Bildern typischer Raucherkrankheiten zu kaufen. Dass diese Warnpackungen einen positiven Effekt auf das Aussteigerverhalten der Raucher haben, zeigt eine jüngst veröffentlichte Studie in der Fachzeitschrift „Medical Journal of Australia“.

Die neuen Feldzüge

Für Experten ist die aktuelle Anti-Nikotin-Bewegung exemplarisch für eine erfolgreiche Kampagne gegen ein etabliertes Genussmittel – und für die Rückkehr des Paternalismus im Umgang mit Gesundheitsrisiken: Abschreckung zwecks Genussverzicht, behördlich verordnete Enthaltensamkeit stehen wieder auf der Tagesordnung. Rückblickend sind hier zwei Etappen zu erkennen: Ausgehend von den USA erfolgte zunächst eine massive Kampagne gegen den Tabakkonsum im öffentlichen Raum, die aus Gründen des Nichtraucherschutzes gut zu argumentieren war. Infolgedessen wurde das Rauchen selbst immer negativer konnotiert, wobei über

den Nichtraucherschutz hinausgehend Maßnahmen gegen das Rauchen gefordert wurden.

„Was kommt jetzt als Nächstes?“, fragten Gesundheitsexperten angesichts des exemplarischen Feldzugs gegen den Tabak. Ein ähnliches Muster sei derzeit auch in der gesundheitspolitischen Thematisierung des Alkoholkonsums zu beobachten, berichtet der Wiener Sucht- und Präventionsforscher Alfred Uhl: Die Problematisierung der süßen „Alkopops“, die vor allem eine junge Zielgruppe ansprechen und in Österreich ganz ohne gesetzliche Maßnahmen rasch an Bedeutung verloren, liegt nun bereits einige Jahre zurück. Es folgten mediale Kampagnen gegen jugendliches „Komatrinken“. Ausgehend von der stärker reglementierten Alkoholkonsumpolitik der nordeuropäischen Länder seien nunmehr auf EU-Ebene verstärkt Anzeichen eines generellen Kampfes gegen den Alkoholkonsum bemerkbar. Und auch das Übergewicht mit seinen Ursachen – „Junk Food“ & Co – ist längst als gewichtiges Thema am Horizont des gesundheitspolitischen Diskurses zu erkennen.

Gegen diese paternalistische Gesundheitspolitik regt sich seit einiger Zeit Widerstand. „Warnhinweise machen die Menschen nicht klüger, sondern trauriger“, meinte der Wiener Philosoph Robert Pfaller, ein Mitbegründer der Initiative „Mein Veto – Bürger gegen Bevormundung“. Andere Kritiker sprachen von einem „Kindermädchen-Staat“ (Nanny State) oder sogar von „Gesundheitsfaschismus“.

Die professionelle Suchtprävention jedenfalls hat sich in den letzten Jahrzehnten deutlich in Richtung Gesundheitsförderung entwickelt: Das heißt, Menschen sollen primär darin unterstützt werden, sich Lebenskompetenzen anzueignen, die Substanzmissbrauch, Sucht oder andere selbstzerstörerische Verhaltensweisen verhindern können. Gesundheitsförderung betrachtet ihre Adressaten somit als mündige Subjekte, als „Dialoggruppen“ (G. Koller).

Prävention als Begegnung

Der Begriff der Gesundheitsförderung geht zurück auf die Ottawa-Charta der WHO (1986), die klar festhält, dass ihr ein „demokratisch-emanzipatorisches Menschenbild“ zugrunde liegt – wenngleich dieses für die Organisation nicht immer handlungsleitend ist. „Sogar die WHO, die vielerorts vehement für den Ansatz der Gesundheitsförderung eintritt, unterstützt in Zusammenhang mit Alkohol und Nikotin Sichtweisen, die diesem Ansatz diametral entgegenstehen“, sagt Uhl. „Es gibt derzeit in der WHO wieder einen Trend in Richtung verstärkter Kontrolle und strukturelle Einschränkungen.“ Für den Wiener Suchtforscher ist die Entscheidung zwischen einem paternalistischen und emanzipatorischen Zugang zur Gesundheitsvorsorge auch von demokratiepolitischer Bedeutung: „Wer nämlich annimmt, dass die Mehrheit der Bevölkerung gar nicht in der Lage ist, nach ausreichender Förderung und Information selbstbewusst richtige Ent-

scheidungen treffen zu können, negiert eigentlich die Grundidee der Demokratie.“

Vor dem Hintergrund der Gesundheitsförderung sind in den letzten Jahren Schlagworte wie „Empowerment“ und Risikokompetenz populär geworden. Für den Pädagogen Gerald Koller bedarf es der Vermittlung grundsätzlicher mentaler, sozialer und emotionaler Fähigkeiten, um mit Risikosituationen umgehen zu lernen: „Die Balance zwischen Genießen und Verzichten ist dabei ein ebenso wichtiges Ziel wie die Entwicklung vielfältiger Risikostrategien.“ Koller geht davon aus, dass nicht das Vermeiden riskanter Situationen, sondern der reflektierte Umgang damit wesentlich sei. So soll vermieden werden, dass im Kampf gegen Risikoverhalten das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird: „Gesundheitspolitik und Prävention werden durch den Versuch der Minimierung von Rausch- und Risikosituationen zunehmend als weltfremd erlebt“, ist Koller überzeugt. [...]

Quelle: <http://www.furche.at/system/showthread.php?t=61399> [17.12.2015].

INFOBOX

Paternalismus: Bestreben, andere zu bevormunden, zu gängeln

Empowerment: Selbstbefähigung

Diskurs: hier länger andauernder wissenschaftlicher/gesellschaftlicher argumentativer Austausch über ein bestimmtes Thema

Thema 3: Bewusst leben

Aufgabe 2

Alternative Lebensmodelle

Verfassen Sie einen Leserbrief.

Situation: Sie haben in der Wochenzeitung *Die Furche* die Reportage *Keine Dogmatiker, sondern Idealisten* gelesen und reagieren darauf mit einem Leserbrief.

Lesen Sie die Reportage *Keine Dogmatiker, sondern Idealisten* von Sylvia Einöder aus der Online-Ausgabe der Wochenzeitung *Die Furche* vom 30. April 2013 (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun den **Leserbrief** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Benennen Sie wesentliche Merkmale des im Text dargestellten Selbstversorgungskonzepts.
- Diskutieren Sie, inwieweit Selbstversorgungskonzepte eine zukunftsweisende Lebensform darstellen.
- Nehmen Sie Stellung zur Frage, ob ein Leben als Selbstversorger/in für Sie nachahmenswert erscheint.

Schreiben Sie zwischen 270 und 330 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Keine Dogmatiker, sondern Idealisten

Ein junges Paar ist aufs Land gezogen, um sein Essen selbst anzubauen. Seine Vision: ein regionales Selbstversorger-Netzwerk.

Von Sylvia Einöder

Zu Lisa und Michael zu finden ist nicht einfach: Ihre Adresse kennt kein Navigationsgerät, denn ihr Haus ist umrandet von Wald. Vor einem Jahr ist das junge Paar ins Südburgenland gezogen, um ein leerstehendes Haus mit Garten und Weinreben zu pachten. Ihr Ziel: sich selbst mit Lebensmitteln zu versorgen. „Der Übergang zur Selbstversorgung ist fließend. Den Zeitaufwand für die Gartenarbeit hatten wir unterschätzt“, sagt Michael. Im Sommer und Herbst ist die Selbstversorgung sehr einfach, im Winter und Frühling wird es schwieriger.

In den letzten Tagen haben die Naturliebhaber Obstbäume gepflanzt: Sie freuen sich schon darauf, eines Tages die Äpfel, Birnen, Kirschen, Marillen, Zwetschken, Nüsse und Maroni zu ernten. In ihrem 400 Quadratmeter großen Gemüsebeet bauen sie so gut wie jedes Gemüse an. Inmitten blühender Obstbäume steht ein Gewächshaus, in dem die jungen Pflanzen gezüchtet werden.

Raus aus Stadt und Alltagstrott

Ihr langfristiges Ziel aber ist die Selbstversorgung von ganzen Regionen. „Es macht keinen Sinn, dass jeder Einzelne einen großen Traktor besitzt. Ideal wäre ein

Netzwerk von Selbstversorgern, um die Geräte zu teilen“, erklärt Michael. „Wenn da hundert Menschen mitmachen würden, wäre der Grad der Selbstversorgung schon sehr hoch. Einzelne spezialisierte Bauern könnten ihre Produkte untereinander tauschen.“

Der 32-jährige Michael Hartl hat als Radiomoderator gearbeitet und verdient sich heute selbstständig Geld mit IT-Beratung und Moderationen dazu. Lisa Pfleger hat Umweltpädagogik studiert und möchte am Hof ihre Bachelor-Arbeit schreiben. „Und ich vertreibe selbst gebaute Hula-Hoop-Reifen im Internet“, sagt die 24-Jährige schmunzelnd.

Der Oberbayer und die Oberösterreicherin lernten einander durch den Umweltschutz in Wien kennen. Die Stadt missen sie nicht. „Wir wollten leben. Raus aus dem Teufelskreis von Arbeit und Konsum, weg von Beton und Abgasen. Auf unserem Hof fühlen wir uns viel selbstbestimmter und freier.“ Die beiden Selbstversorger möchten Verantwortung übernehmen für die Natur und ihr eigenes Essen. „Selbst wenn du Bio kaufst, ist das oft in Plastik verpackt und du weißt nicht, ob es auf riesigen Monokultur-Feldern angebaut wurde“, erklärt Lisa.

Besuch vor Ort statt Bio-Siegel

Ein „Bio“-Zertifikat für ihren eigenen Anbau halten sie nicht für nötig: „Die Zulassung ist teuer, man muss die regelmäßigen Kontrollen bezahlen. Die regionalen Käufer sollen ihr Vertrauen durch einen Besuch bei uns entwickeln und nicht mehr dafür bezahlen, dass Dritte uns kontrollieren.“ Denn Geld ist immer wieder Thema: Kosten wie Krankenversicherung, Strom, Handy- und Internetrechnung oder Steuern fallen auch für Lisa und Michael an. „Ich freu mich auf die Zeit, wenn wir von der Selbstversorgung leben können“, sagt Michael. „Unsere Vision ist, dass alle Menschen, die so leben möchten, das tun können.“ Gleichzeitig ist ihnen klar: Regionale Netzwerke werden immer auch Leute brauchen, die klassisch Geld verdienen.

Es ist Zeit für das Mittagessen. Michael geht in den Keller und holt aus einer großen, mit Sand gefüllten Kiste Pastinaken. Neben dem Eingang sind Fahrräder abgestellt. „Damit unsere Gäste hier mobil sind“, erklärt Michael. Ihre Besucher sollten möglichst mit öffentlichen Verkehrsmitteln anreisen. Als Dogmatiker wollen die Naturliebhaber nicht verstanden werden. „Wir wollen niemanden missionieren“, betonen sie einstimmig. Oft seien Besucher

überrascht von ihrer pragmatischen Art. „Einmal war ein Besucher ganz entsetzt, wie wir Persil-Waschmittel verwenden können. Aber es war bereits da, als wir eingezogen sind. Warum sollten wir es wegschmeißen?“

Nun schrubbt Michael die Pastinaken, an denen noch der Lehm vom Beet hängt. Währenddessen geht Lisa mit einem selbst geflochtenen Holzkorb in den Weingarten, um Brennnesseln abzuschneiden. Sie erklärt begeistert, wie viele wertvolle Wildkräuter hier wachsen: Spitzwegerich, Taubnesseln, Ehrenpreis oder wilder Schnittlauch. Zurück in der Küche bereitet Lisa den Maisgrieß mit wildem Schnittlauch zu, Michael brät die Pastinaken an. Genuss spielt für Lisa und Michael eine große Rolle: „Wir essen sehr gerne, gut und viel. Das Selbst-Anbauen ist für uns eine Art erweiterte Küche. Dadurch sind die Lebensmittel viel geschmackvoller“, sagt Lisa.

Seit acht Jahren Veganer

Schon seit acht Jahren ernähren sich die Öko-Freunde vegan. Sie haben oft genug mitangesehen, wie es in Schlachthöfen zugeht. „Das Töten eines Lebewesens empfinden wir als den ultimativen Gewaltakt. Alle Religionen und Philosophien beinhalten die Idee, kein Leid zu verbreiten, nichts zu

tun, das nicht rückgängig gemacht werden kann“, sagt Michael.

Über dem Herd klebt eine Einkaufsliste: „Salz, Klopapier.“ Ansonsten kaufen die beiden nur Öle, Essig oder Getreide von regionalen Bio-Bauern zu. Nicht nur Lebensmittel produziert das erfinderische Paar selbst: „Aus Kastanien stellen wir Waschmittel her, aus Seifenkraut Shampoo, aus der Ringelblume Pflegeöle“, erzählt Lisa.

Auch Möbel kaufen sie ungern. „Da bauen wir lieber selbst aus einem Stück Holz etwas.“ Und Kleidung wird second hand besorgt.

Aus dem Konsum versuchen Lisa und Michael etwas Besonderes zu machen: „Wenn es einmal Schokolade gibt, schätzen wir das umso mehr.“ Und hier am Land werden sie nicht ständig in Versuchung geführt. „Wenn ich in Wien bin, wecken die vielen Angebote viel mehr Bedürfnisse in mir. Hier flüstern mir die Wildkräuter zu: „Pflück mich“, sagt Lisa und lacht.

Das Essen ist fertig. Hinter dem Esstisch an der Hausmauer lehnt ein großer Holzstapel. Damit heizt das Paar das gesamte Jahr über selbst. „Ich helfe einem Bauern beim Bäumefällen, dafür bekommen wir Holz“, erzählt Michael.

Selbstversorgung bedeutet für Lisa und Michael mehr als eigenes Gemüse: Das Paar will einen gemeinnützigen Car-Sharing-Verein gründen und Bildungs-Workshops zu Öko-Themen organisieren.

In dem kleinen Dorf sind sie gut integriert: „Gleich, als wir hierhergezogen sind, haben wir den Kontakt zu Einheimischen bewusst gesucht.“ Lisa und Michael verkörpern die Ausnahme von der Regel: „Den Bauern gefällt es, dass junge Menschen aufs Land ziehen, um landwirtschaftlich zu arbeiten. Sie borgen uns öfter Geräte.“

Auf ihrer Webseite experiment-selbstversorgung.net bieten Lisa und Michael an, sie auf ihrem Hof im Südburgenland zu besuchen. Immer wieder sind Neugierige und Gleichgesinnte zu Gast. Sie packen mit an und spinnen gemeinsam Ideen. „Unsere Besucher liefern Inspirationen für den Garten oder das Kochen. Wir hatten heuer schon 30 Gäste, nun brauchen wir mal eine Auszeit“, erzählt Lisa.

Heute haben die beiden noch viel vor: Sie werden jetzt die Weinruten an die Drähte binden. „Damit die Trauben dann genug Sonne bekommen“, erklärt Michael. Die Arbeit lohnt sich. „Unser Uhdler ist der Allerbeste.“ ■

Quelle: <http://www.furche.at/system/showthread.php?t=55577> [17.12.2015].

16.3 Maturatexte

16.3.1 Kommentar WIE15

WIE15 R4

Aufgabe ② Thema ② Kommentar

Tourismus auf der dunklen Seite

Die Geschichte des Menschen ist durchzogen von Grausamkeit, Skrupellosigkeit, finsternen Geheimnissen und Abscheulichkeiten, von denen ein Großteil der Menschheit nichts weiß. Doch langsam, aber sicher beginnt sich das zu ändern. Immer mehr Menschen begeben sich zu Gedenkstätten und Ruinen, die von Gräueltaten zeugen, um daraus zu lernen.

Dark Tourism, die Reise in die dunkle Vergangenheit und leider nicht Gegenwart der Menschheit, nennt sich dieses Phänomen. Statt sich entspannt auf einer Liege zu sonnen, durchstreift man die dunklen Kammern eines ehemaligen Gefängnisses, wo so viele Menschen erstickt wurden, dass der Stein die Farbe getrockneten Blutes angenommen hat. Statt ein Menü im luxuriösen Hotelrestaurant zu sich nehmen, sitzt man in einem Stum in einer lehmigen Hütte und isst gemeinsam mit den ärmsten Bewohnern des Planeten. Statt unter Aufsicht und doppelt gesichert Wasser Ski zu fahren, wagt man in in ~~unbesicherten~~ Krisengebiete, wo man jederzeit sein Leben lassen könnte.

Doch wer würde sich freiwillig an solche Orte begeben? Eine Antwort darauf gibt Nina Holzmann in ihrem 2013 veröffentlichten Artikel **Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit** in der Juni-Ausgabe des Schmidt-Magazins: Personen aus „höheren Bildungsschichten“, die einen Blick hinter den Vorhang unserer Welt werfen wollen. Die Suche nach der Wahrheit hinter bestimmten Geschehnissen setzt einen gewissen Bildungsgrad voraus, denn wie will man etwas hinterfragen, das man nicht weiß?

R Für Personen, die bestimmte Namen und Ausdrücke nicht kennen, klingt Waterboarding in Guantanamo Bay nach einer netten Sportart im Wasser ~~in~~ einer hübschen Bucht. =

Das Was ist geklärt, doch das Warum fehlt. Warum den eigenen Seelenfrieden stören? Warum den ruhigen Schlaf gegen Alpträume tauschen? Warum einen Blick auf die Grausamkeit wagen, die in uns allen steckt? Weil es in unserer Natur liegt. Der Mensch ist neugierig und hat er eine Ahnung, dass etwas vor ihm verborgen gehalten wird, dann ^(will) wird er es herausfinden. Was verstärkend dazu kommt, ist sein Zugang zum Lügen. Der Mensch liebt es angelogen zu werden, schöne Frauen in Zeitschriften, gutes Essen auf Plakaten und fröhliche Lottogewinner in der Werbung. Aber, was er abgrundtief hasst, ist herauszufinden, dass er belogen wurde. Sollte er nun eine Ahnung bekommen, dass in der Geschichte etwas ausgelassen ~~wird~~ und verharmlicht wurde, so wird er alles daran setzen, das aufzudecken. ~~Beispielsweise besucht man ein Museum im Osten Deutschlands und findet heraus, dass die Russen bei der "Befreiung" von den Nazis sogar 17-jährige vergewaltigt haben.~~

Ob diese Art der Nachforschung, nämlich durch Dark Tourism, nun gut oder schlecht, ~~richtig oder unrecht~~ ist, muss jeder ~~mit~~ sich selbst ausmachen. ~~Andererseits den eigenen Moralvorstellungen nach zu beurteilen ist etwas, das man nie tun sollte, da es unmöglich ist, was andere erlebt haben, nachzuempfinden. Deshalb kann keine allgemein gültige Aussage getroffen werden, ob Dark Tourism nun gut oder schlecht ist. So wie Mord im Affekt weniger schlimm als geplant und die Notwehr sogar rechtens ist, so zählt auch hier die Intention hinter der Handlung am stärksten. Vor und nach jeder Reise sollte man sich selbst fragen, warum man genau an~~

iesen Ort möchte. Man sollte sich erst softmachen, nachdem man
eine eigenen Gründe hinterfragt und eine zufriedenstellende Antwort
halten hat. Das Ziel der Reise ist ~~Wohl~~ dabei nicht von
deutung ~~x~~ solange man es vor sich selbst rechtfertigen kann, sollte man
es sein zu gehen. 414

ies birgt allerdings auch Gefahren, da viele dazu neigen sich selbst
überschätzen. Wenn sie Glück haben, tragen sie nicht mehr als
nen Knacks in der Psyche davon, mit etwas weniger Glück ~~x~~
~~erleidet~~ ~~weil~~ wegen einer Geiselnahme in einem Kriegsgebiet, kehren
ie als gebrochene Menschen zurück. Doch das Allerschlimmste, das
erzählen kann, ist nichts. Denn ohne Nachwirkungen Zeuge von
"Grausamkeiten" zu sein, zeugt keineswegs von einem starken ~~Wille~~ Geist,
sondern ganz im Gegenteil von einem verdrehten, ebenso grauen
eist, sodass all dies keine Wirkung mehr hat. Dark Tourism
mag die Erkenntnis, die Empathie und das Wissen über die wahre
Natur dieser Welt vermitteln, doch großes Wissen birgt auch
roßes Risiko.

476 Wörter

Dark Tourism
Kommentar

Urlaub im Stum statt im Luxusresort

Immer mehr Menschen werden von Krisenregionen angezogen und wählen sie als ihre Urlaubsdestination.

Das Phänomen ist mittlerweile schon so weit verbreitet, dass es sogar ~~einem~~ ihm sogar ein Name gegeben wurde – „Dark Tourism“. Der am 17. 12. 2015 im Schwind Online-Magazin erschienene Artikel Dark Tourism: Urlaub Online-Ausg
in der Wirklichkeit, ^{Verfasst von Nora Holtermann} greift diese Thematik auf. 50

Reiselustige packen also ihren Rucksack ^{hängen sich ihre} und Digitalkamera um den Hals und machen sich auf den Weg in ein Kriegsgebiet. Die Zielregionen reichen von Kriegs- und Katastrophengebieten ^{WW} Schauplätzen von Naturkatastrophen ^{WW} zu Elendsvierteln ⁵ bis ^{hin} zu Landern, in denen Krieg herrscht – kurz: Gebiete, in denen es der lokalen Bevölkerung schlecht geht.

Da ist die Frage angebracht, was genau ist es, das Menschen dazu veranlasst, sich das Elend auf der Welt anzuschauen?

Hierbei stellt sich die Frage: Was bewegt TouristInnen dazu, das Elend von Menschen hautnah ~~erleben~~ erleben zu wollen? Warum möchte man seine Freizeit ~~da~~ vom stressigen Alltag in einem Kriegsgebiet verbringen?

Wolfgang Aschauer, Tourismussoziologe, meint dazu: „Durch die Globalisierung wird vieles beim ~~reisen~~ weltweiten Reisen ausgetauscht, sehr ~~ähnlich~~ ähnlich.“ Mit anderen 50

R Worten: das überhöhlte Reisen wurde den
 Durch Tourists zu langweilig. Die höchsten Adrenalinkick
 schreienden Stimmen wurden: ¹⁰⁰ zu laut, die Abenteuer =
 lust siegt über ¹⁰⁰ die Sensibilität.
 Die große Risikofreudigkeit & bewegt Menschen sogar
 abzu, in Kriegsgebiete zu reisen. Die moralische
 Verantwortung bleibt hierbei eindeutig auf der Strecke.
 10 Es ist moralisch nicht ^{verrät} als gut ^{sicherer} silberner Westeuropäer
 Menschen in Familien in einem zerbombten Haus mit
 2 einer Spiegelreflexkamera zu fotografieren. Es han-
 stellt sich abumt über einer Bevölkerungsgruppe, die in
 Elend lebt und Hilfe benötigt. Das
 60 WW 1 Das Motiv der ^{dieser Begegnung} Neugier nach Authentizität
 ist ebenfalls keine Rechtfertigung für „Durch Tourism“
 Man kann in diesem Fall nämlich auch einfach mit
 „Sensationsgeilheit“ umschreiben. Dies hat
 in einem Katastrophengebiet keinen Platz.²⁵⁷
 Zeit 2 Aschauer führte den ^{verfälschten} Vergleich an, dass
 man sich als „Durch Tourist“ wie ein Zoobesucher
 verhalte: ^{zuerst} zusehe. Der Vergleich ist zuverst
 dreifach, man betrachtet schließlich ^{abstrakt} eine
 Bevölkerungsgruppe in ihrem Lebensraum – ^{aber} in ihm
 50 jarmlichen Lebensraum. Die Interessen der Einwohner
 werden beim „Durch Tourism“ überhaupt nicht berücksichtigt
 Ihrenter wird nur der Luxus präsentiert, wenn sie Glück haben
 WW und die „Durch Tourists“ einen großzügigen Tag haben,
 können sie höchstens ein paar Almosen ergattern.
 Ansonsten stellen sie nur das unfreiwillige Objekt

für den Abenteuerlust der TouristInnen/dar.

„Dark Tourism“ sollte be vermindert werden, indem man unsere Bevölkerung: die westliche Bevölkerung sensibilisiert, was diese Form von Tourismus bei Menschen in Etend anrichtet. Für Reisende, die als Motiv anführen, dass sie die Konflikte in fernen Ländern besser verstehen möchten, sollten auf die Medienvielfalt vielfältige Medienlandschaft zurückgegriffen – ein Besuch vor Ort ist dafür definitiv nicht notwendig. Eine andere Möglichkeit wäre, sich für eine Nichtregierungsorganisation zu engagieren – denn wer nicht ernsthaft in einem Krisengebiet ~~nicht~~ nicht ernsthaft helfen will, hat dort nichts zu suchen.

A
+ 50
5
15
~ 414
~ 415

16.3.3 Kommentar LIE23

Aufgabe 2: Kommentar

Karibik oder Tschernobyl?

Keine Urlaubsidyllen für jedermann

Ein Kommentar von [REDACTED]

In dem Artikel „Dark Tourism: Urlaub in der Wirklichkeit“, erschienen im Juni 2013 in der Online-Ausgabe des Südwind-Magazins, veranschaulicht die Autorin Nora Holzmann, welche Gefahren solch eine Tourismusform mit sich bringt, aber auch was Menschen dazu bewegt „Dark Tourism“ zu machen.

Jeder kennt ihn, den Urlaub am Meer unter Palmen. Den ganzen Tag am Strand liegen und die Sonnen auf sich scheinen lassen. Oder wie wäre es mit einem Spaziergang rund um das Sperrgebiet von Tschernobyl und einem Tag in einem ehemaligen Gefängnis? Der „Dark Tourism“ boomt, denn immer mehr Menschen

zieht es an Orte, an denen kaum jemand Entspannung oder Vergnügen findet. Es sind Orte, an denen meist grausame Hinrichtungen oder schreckliche Tragödien passiert sind. Genau solche Attraktion gewinnen immer mehr an Bedeutung und werden immer öfter gebucht. Wichtig ist dabei, es sich gut zu überlegen und sich im Vorhinein gut über die aktuelle Lage und Situation vor Ort zu informieren.

L
L
A!

Menschen, die es in solche Destinationen und damit in den Schatten zieht, haben verschiedene Gründe. Die meisten sind aus einer eher höheren Bildungsschicht und haben sich schon im Vorhinein explizit über ihr Reiseziel informiert und wollen damit ihre Neugier befriedigen. Die Neugier, wie Menschen in ärmeren Regionen oder Ländern leben, ist mit Sicherheit eines der Hauptaugenmerke. Eine Form des Extremtourismus geht sogar so weit, dass man ohne Rücksicht auf Reise警告en sehr risikofreudig in Kriegsgebiete reist. Diese Menschen, die (eine) solche (Art von) Reisen bevorzugen, wollen die Konflikte, die vorherrschen, verstehen und die Welt besser kennenlernen. Viele wollen sich ein Bild von der Lage vor Ort machen, da man sich das meist zu Hause vor dem Fernseher gar nicht vorstellen kann und reisen dafür sogar nach Südafrika, um sich die Wellblechhütten eines Townships anzusehen. Der Großteil der „Dark Touristen“ möchte jedoch auch einmal, neben den Luxus-Urlaub in der Karibik oder auf Mallorca, die Wirklichkeit, wie es teilweise auf unserer Welt aussieht, sehen.

Handkenntlichkeit
≤ A

L
LL

LL
≤ YA
A

Der Abenteuerurlaub in Kriegsgebieten oder in Slums ist natürlich für die Reisenden ein großes Erlebnis und eine neue, riesige Erfahrung. Jedoch muss man auch im Hinterkopf beibehalten, dass dort immer noch Menschen wohnen und leben, die Tag für Tag um ihr Leben kämpfen. Bevor man wirklich solch eine Reise antritt wäre es sehr ratsam sich über die Umgebung und aktuelle Lage vor Ort zu informieren. Ein gewisses Maß an Sensibilität, Verantwortung und Rücksicht sollte ebenso vorhanden sein, da man die Einheimischen, die ein sehr schweres Leben haben, mit Respekt behandeln soll. Generell haben Zivilisten, und schon gar nicht Menschen, die ihre Abenteuerlust stillen wollen, etwas in Kriegs- und Katastrophengebieten verloren.

LL

✓ L

Wörter 434

16.3.4 Meinungsrede WIE2

3/Aufgabe 1

WIE 2

Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?

Meine ~~sehr~~ sehr verehrten Damen und Herren, liebe Mitschüler! Ich möchte Sie hiermit sehr herzlich zu meinem Vortrag über das umstrittene Thema „Gesundheitspolitik“ begrüßen und gleich mit dieser Frage anleiten: Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?

Die Medien berichten zurzeit unaufhörlich von stetigen Maßnahmen ~~der~~ der Politik zum gesundheitlichen Schutz der Bevölkerung: Verteuerung von Alkohol und Zigaretten, Schockbilder auf diversen Verpackungen, verstärkte Kontrollen von Sucht- und Rauschmitteln, ~~vor~~ vor Folgen warnende Werbeeinschaltungen. Unsere Regierung sieht sich dafür verantwortlich, dass unser Staat ein gesunder Staat wird und auch bleibt.

Und es zeigt Wirkung. Laut einiger Studien geht das Konsumverhalten von Rauschmitteln tatsächlich zurück. Der Vorteil an der Regierung ~~se~~ erreicht große Teile der Gesellschaft mit ihren Kampagnen. Alle ^{lt} Altersklassen werden miteinbezogen, müssen sich an die vom Staat gesetzten Richtlinien halten. Gesundheitliche Missstände werden in ~~der~~ ^(oder) aller Öffentlichkeit behandelt. Auch staatliche Medien, wie Fernsehsender, Radioprogramme, sowie Zeitungen, werden eingesetzt. Die Sendung „Bewusst gesund“ im österreichischen Rundfunk wäre hier ein gutes Beispiel, ~~oder~~ ^{oder} Gesundheitstribünen in diversesten Tages- und Wochenzeitungen. Wir, als Bürger, können diesem Thema also schlecht entgehen.

Und nicht nur das. Wer sich nicht an die Regeln hält, kann zum Teil auch schwer bestraft werden. Nun stellt sich mir die Frage: Ist eine erzwungen gesunde Gesellschaft auch eine glückliche?

A

A (der Konsum)

A R

S

S

(R1)

WIE 2

Es werden hier natürlich, wie in einer guten Demokratie üblich, viele Proteststimmen laut, die diese so genannte „Gesundheitsförderung“ nicht gutheißen. Sie sprechen von einem „Kindermädchen-Staat“ oder gar von „Gesundheitsfaschismus“. Die Regierung rückt für sie in die Position eines Vormundes, der ^{der Bevölkerung} vorgibt, was sie zu tun ^{haben} müssen. Viele Menschen sehen ~~etwas~~ ihre (politische) Freiheit in Gefahr. So wie ein Wiener Suchtforscher meint: „Wer nämlich annimmt, dass die Mehrheit der Bevölkerung nicht in der Lage ist, [...] selbstbewusst richtige Entscheidungen zu treffen, regiert eigentlich die Grundidee der Demokratie“ (S. 18).
Man ^{plädiert} ~~plädiert~~ hier auf den gesunden Menschenverstand. Eine Person soll selbst über ^{ihren} ~~seinen~~ Körper und Geist entscheiden ^{abwägen} ~~dürfen~~, selbst ^{abwägen} ~~abwägen~~ dürfen, was gut und was schlecht ist. Sind wir uns in diesem Punkt nicht alle einig?

A

A

Auch ich bin der Meinung, dass nicht das Verboten, sondern die Konfrontation mit riskanten Situationen uns mehr fürs Leben lehrt. Gerade wir Jugendlichen testen gerne unsere Grenzen aus. Verbote ziehen uns magisch an. Ich möchte jetzt nicht sagen, dass es mir hilft, wenn ich sehe, dass sich einer meiner Freunde ins Koma trinkt. Ganz im Gegenteil. Es muss in einem seriösen Umfeld jedoch ^{kurz über gesprochen} ~~besprochen~~ werden. Vor allem mögliche Folgen dieser ^{Suchtmittel} müssen behandelt werden. Den ^{Lehreinrichtungen} muss bewusst ^{sein} ~~werden~~, welche große Rolle sie im Leben ihrer Schüler spielen können, wenn sie sie auf diesem Gebiet ausführlichst ^{aufklären} ~~aufklären~~ und nicht ~~nur~~ nur davon ausgehen, dass sie die Gesetze und ^{Vorgaben} ~~Vorgaben~~ einhalten.

W ↓

W ↑

Bevormundung ist jedoch ein falscher Ansatz. Auch und vor allem auf staatlicher Ebene. Wir leben in einer Demokratie. Jeder Mensch ist für seinen Körper selbst verantwortlich. Die Regierung als Leitung des Staates sollte mehr Hilfsmittel zur Verfügung stellen, anstatt unentwegt Gesetze

(R2)

Wie 2

zu erlassen. Es gibt zu viele Mitbürger da ~~draußen~~ ^{draußen}, die ~~unter~~ ^{an} einer Sucht leiden. Diesen Menschen ^{muss} ~~geholfen~~ ^{werden} geholfen, damit sie sich wieder in den normalen Alltag ^{anfügen} ~~begeben~~ können. Die Probleme sind schon da. Die kann ein Gesetz nicht mehr aufhalten ~~oder~~ ^{oder} unter den Teppich kehren.

A

Zum Abschluss möchte ich sagen, dass „Gesundheitsförderung“ in ihrem Grundgedanken, den Menschen zu ^{ver} ~~übermitteln~~ ^{übermitteln}, mit welchen schädlichen Substanzen sie sich umgeben, etwas ~~Gutes~~ ^{Gutes} ist. Doch Bevormundung ist keinesfalls Teil einer Demokratie.

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

~ 570 W

R3

16.3.5 Meinungsrede WIE5

Aufgabe 1 WIE5 (R1)

Sehr geehrte Damen und Herren!

Beim Zähneputzen, heute in der Früh, habe ich mir Gedanken darüber gemacht, wieso ich Ihnen etwas über „bewusst leben“ ortragen soll. Die wissen doch sicherlich, dass Rauchen und Alkohol schlecht ist, dachte ich mir. Doch die Hoffnung wurde mir wenig später genommen, als ich auf dem Weg zur Schule war. Jugendliche, der Älteste vielleicht 15, standen rauchend in der Seitengasse. Bevor man sie überhaupt sehen konnte, hat man den Geruch der qualmenden Gruppe zuerst wahrgenommen. Als sei dies nicht schon traurig genug, musste ich daran denken, dass das bestimmt kein Einzelfall war.

Die Vorstellung, dass sich schon so junge Menschen, deren Körper sich noch nicht einmal vollständig entwickelt haben, freiwillig Gift in ~~der~~ die Lungen inhalieren, machte mich schrecklich.

Ja stellt sich die Frage, ob und vor allem wie der Staat gegen den Konsum von solchen Genussmitteln vorgehen könnte. Dabei geht es natürlich nicht nur um die Jüngeren unter uns, sondern um das allgemeine Wohl. ^{In dem} Artikel „Gesundheitsvorsorge im Kampf gegen Weltbilder“ nennt der

(R2)

WIG 5

Autor, Martin Tauss, zwei Möglichkeiten, welche jeweils einen anderen Ansatz haben, mit denen man versuchen könnte, gegen Tabak und Alkohol vorzugehen. Eine davon etabliert sich derzeit innerhalb der EU: Auf den Zigarettenpackungen werden abstoßende Bilder von Krankheiten zu finden sein, welche durch das Rauchen hervorgerufen werden. ~~kannte~~ Die soll nun die sich ^{nach} ihre Gesundheit bewusst seienden Menschen davon abhalten, ~~sich~~ ^{sich} der Sucht hinzugeben. Gleichzeitig soll den schon Nikotinabhängigen vor Augen geführt werden, dass die Krankheiten auf den Abbildungen auch ihr Schicksal sein könnten. Kritiker behaupten, dass, auch wenn die Fotos einige Konsumenten abschrecken, sie dennoch nicht aufhören werden zu rauchen, sobald man sich an die Bilder gewöhnt ^{hat}. Herr Tauss zitiert in seinem Artikel den Philosophen Robert Pfaller, welcher der Meinung war, dass solche Warnhinweise nicht klüger, sondern trauriger machen. ~~Diese~~ Das ist auch richtig, denn ein Großteil der Konsumierenden wird seinen Lebensstil nicht ändern, obwohl man sich der Risiken bewusst ist. Während nun diese Möglichkeit der Gesundheitsförderung die Suchtmittel direkt angreift, konzentriert sich die sogenannte Gesundheitsförderung auf - wie der Name schon sagt - unsere Gesundheit.

A (universeller
ständlicher
Begriff)

W↓ K

A

↑ W

A↓

S

M

Z

R

brätz!

Wie 5

(R3)

So werden beispielsweise keine Zigarettenpackungen platziert, ~~sondern~~ stattdessen wird der Bevölkerung klar gemacht, dass das eigene körperliche Wohlbefinden nicht durch die regelmäßige Einnahme von Alkohol und Tabak erreicht werden kann. ~~Menschen~~ Es gibt Menschen, die krank sind und weinen, alles dafür tun, um gesund zu sein. Dann gibt es andere Menschen, die sich anscheinend freiwillig dieses Glück nehmen wollen. Und sie bezahlen auch noch dafür. Deswegen wird mit der Gesundheitsförderung darauf gezielte, allen bewusst zu machen, was gesund ^{zu} sein bedeutet und ^{dass} es keine Selbstverständlichkeit gibt.

7/9

5

5

9 9

6 (falsche Lösung) 5

Im seinen Körper gut zu behandeln, gehört nicht nur das Vermeiden von Suchtmitteln, sondern auch eine gesunde Ernährung. Jedoch erscheint mir die Tatsache, dass ein Fitness-Wechsel mit Salat und Putenbrust einmal so teuer kostet wie ein Cheesburger oder eine Pizzaschneite, etwas perplex. Da haben es vor allem Schüler schwer, sich gesund zu ernähren und gleichzeitig keinen Hunger leiden zu müssen. Sich der Optimierung dieser Angelegenheit zu widmen wäre der erste Schritt in die richtige Richtung. Anfangen bei den Schulbuffets, bis zu den Supermärkten und Fast-Food-Ketten, sollten ~~sich~~ die Preise geändert werden, um allen eine gesunde Ernährung zu gewährleisten. Im Endeffekt

2

A!

5

(R4)

Wie 5

bleibt es jedem selbst überlassen, was man zu sich nimmt, jedoch wäre ein Schubser in die gesunde Richtung nicht verkehrt.

16.3.6 Meinungsrede LIE14

Ich habe das Themenpaket 3 gewählt.

Meinungsrede:

Bluthochdruck war eine lange Zeit einer der bedeutendsten Risikofaktoren für Erkrankungen und einen vorzeitigen Tod in Europa. Das hat sich aber geändert, denn auch Alkohol und Tabak zählen in der heutigen Zeit zu den meisten Verursachern. Es ist wichtig, dass wir diese zwei Faktoren nicht an die Oberhand lassen, es ist wichtig, dass wir uns nicht von ihnen um den Finger wickeln lassen und es ist wichtig, dass wir selbst dagegen ankämpfen.

In dem Zeitungsartikel „Gesundheitsvorsorge im Kampf der Weltbilder“, erschienen am 22. Jänner 2014 in der Online-Ausgabe der Wochenzeitung „Die Furcht“ und verfasst von Martin Tauss, geht es um verschiedenste Strategien für die Gesundheitsvorsorge. Macht sich der Staat um uns zu große Sorgen?

Mit dieser Frage möchte ich nun beginnen. Sehr geehrte Politikerinnen und Politiker, sehr geehrte Lehrerinnen und Lehrer, liebe Schülerinnen und Schüler, überlegt euch, ob sich der Staat wirklich zu große Sorgen macht oder, ob es die richtige Strategie ist, (um) gegen die Gesundheitsrisiken zu kämpfen.

Es gibt viele verschiedenen Methoden, gegen Gesundheitsrisiken anzukämpfen. Der Kampf gegen das Rauchen sei von immer schärfer werdenden Tabakrichtlinien geprägt. Es werden künftig immer mehr Zigarettenschachteln nicht nur mit den Warnhinweisen versehen, sondern auch mit Schockbildern von Raucherkrankheiten. In Australien gebe es sogar nur noch schlammfarbige Einheitsschachteln mit großflächigen Bildern. Es gebe auch eine Anti-Nikotin-Bewegung, die jedoch schon ein Beispiel für die Rückkehr des Paternalismus sei. Bei dieser Bewegung seien zwei Etappen zu erkennen. Einerseits eine massive Kampagne gegen den Tabakkonsum im öffentlichen Raum und andererseits Maßnahmen die über den Nichtraucherschutz hinausgehen.

Ähnliche Bewegungen gibt es auch im Hinblick auf den Alkoholkonsum. Die süßen „Alkopops“ haben bei den Jugendlichen vermehrt die Überhand bekommen, deshalb versuche man mit verbalen Kampagnen diese vom sogenannten „Komatrinken“ abzubringen. Es zeige sich auch schon auf der EU-Ebene ein Kampf gegen den Alkoholismus.

Weiteres gebe es auch schon gesundheitspolitische Diskurse gegen „Junk Food & Co“, weil diese der Hauptgrund für Übergewicht seien.

Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, natürlich kann man diese **Vorsorge** nun von zwei Zugängen betrachten. Nehmen wir zuerst den **Paternalismus**. Viele meinen, dass sie durch die ganzen **Richtlinien** bevormundet werden, dass sie nicht mehr als Bürger leben, sondern als **Marionette** vom Staat. Andere meinen sogar, dass sie in einem **Kindermädchen-Staat** leben oder sogar, dass der **Gesundheitsfaschismus** die **Überhand** ergriffen hat. Aber, **werte Zuhörerinnen und Zuhörer**, die **Vorsorge** gegen **Gesundheitsrisiken** meint nicht gleichzeitig kein Recht auf das eigene Leben.

Der emanzipatorische Zugang zur Gesundheitsvorsorge trifft die Überlegungen vom Staat viel besser. Wir können schon das Wort „Abhängigkeit“ in den Mund nehmen, wenn wir von Alkohol oder Nikotin reden, denn erst diese beiden Genussmittel haben die Gesundheitsrisiken der Bevölkerung gesteigert. Der Staat kümmert sich um seine Einwohner und dazu gehört auch die Prävention gegen Suchtmittel. Wir können immer noch selbst entscheiden, ob wir uns gegen oder für den extensiven Konsum der Genussmittel entscheiden. Der Staat setzt lediglich einige Schritte in Bewegung, um die Personen, die sich für den extensiven Konsum entscheiden, doch noch auf die richtige Schiene zu bringen. Das Ziel des Staates ist es, den Menschen unter die Arme zu greifen und ihnen helfen, sich von der Abhängigkeit zu befreien.

Es ist wichtig, dass man versucht vor allem in den öffentlichen Institutionen zur Gesundheitsvorsorge beizutragen. Ich möchte mit dem Mindestalter beginnen. Liebe Zuhörerinnen und Zuhörer, ein bedeutender Schritt gegen den Konsum wäre die Erhöhung des Mindestalters, denn wenn man früh anfängt kann man am Ende nicht mehr damit aufhören. Weiteres sollte man das Rauchen und den Alkoholkonsum vor allem an Schulen aber auch in öffentlichen Gebäuden strikt verbieten, denn vermehrt lassen sich viele durch die „Coolness“ mitreißen. Wenn wir schon von der Schule sprechen, sollte man hier auch das Fast-Food verbieten, denn wie wir bereits wissen zählt diese auch schon zu einem erhöhten Risikofaktor.

Es ist besser vorzusorgen, als im Nachhinein alles zu verbieten. Es ist besser die Bevölkerung durch öffentliche Vorträge darauf hinzuweisen, welche Schäden angerichtet werden können. Und es ist besser, die Bevölkerung selbst entscheiden zu lassen, welchen Weg sie einschlagen, man kann ihnen lediglich einige Tipps geben.

16.3.7 Leserbrief WIE2

3/Aufgabe 2

Sehr geehrte Redaktion!

Ihre Reportage „Keine Dogmatiker sondern Idealisten“ von Sylvia Ernöder hat mich sehr inspiriert. Die Art und Weise, wie diese beiden jungen Menschen das Leben anpacken, ist sehr lobenswert. Vor allem in Zeiten, wie diesen, sich zu trauen, dem Netz der Konsumgesellschaft zu entfliehen und stattdessen auf eigenen Beinen zu stehen, ist sehr mutig.

Es wirkt fast so, als würde man die Zeit zurückdrehen und wie unsere Vorfahren leben. Man greift einander unter die Arme, borgt her, was gebraucht wird, tauscht untereinander Erntegut. Es entsteht wieder eine Gemeinschaft, die fest zusammenhält, was man an der heutigen Gesellschaft leider immer ^{öfter} ~~immer~~ vermisst. ~~Natürlich ist das zu erkennen~~

Natürlich ist das alles mit viel Arbeit verbunden, die uns ^{den} in heutigen Zeiten meist abgenommen wird. Doch muss man sich auch die Frage stellen: Wie wird ^{sie} ~~es~~ uns abgenommen? Monokulturen, Pestizide, Umweltverschmutzung durch weite Anfahrtswege, Ausbeutung von Menschen, Tierquälerei im Massen- betriebe, schädliche Medikamente und das alles wird uns ^{oft} ~~auch~~ auch noch verheimlicht, damit es der Wirtschaft nicht schadet. ~~Es~~ Fällt ist: Wir nutzen unsere Erde aus. Das kann nicht mehr lange so weitergehen. Wir müssen wieder lernen, mit der Natur und nicht von ihr zu leben.

Was ~~uns~~ wiederum zu diesem angefälligen naturnahen Lebenskonzept führt. Alles selbst anbauen, nie wieder einem ^{teuren} Gütesiegel vertrauen müssen, nur ^(zu) das konsumieren, was man wirklich braucht. Ein Schritt zurück ~~in~~ in die Vergangenheit, führt zu einem großen Schritt nach vorne in eine gesunde, nachhaltige Zukunft.

WIE 2

S

S

S S

S

G

S

(R4)

Wie 2

A

Ich wäre stolz, ein Teil dieser neuen Gesellschaft zu sein. Doch um das Ziel dieser beiden Menschen zu erreichen, bedarf es ~~an~~ einer großen Interessensgruppe, die den Ernst der Lage unserer Erde ^{erkennt} ~~erkennen~~ und bereit ^{ist} ~~sind~~ etwas dagegen zu tun. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen wir alle einen Schritt zurückgehen.

~ 22/1 W

(R5)

Aufgabe 2:

Sehr geehrte Redaktion!

Beim Lesen der Reportage „Keine Dogmatiker, sondern Idealen“ von Sylvia Einöder war ich verblüfft, wie weit Selbstversorgung gehen kann. Eine vegane Ernährung und eine gewisse Abneigung gegen die Industrie gehören ja ohnehin schon zu den Stereotypen eines solchen Lebensstils. Doch dass man sich sogar weigert, Waschmittel, Shampoos und Möbel zu kaufen, war mir unbekannt. Um die Lebensweise des Paares noch einmal kurz zu resümieren:

Die Beiden leben alleine in einem Wald, versuchen möglichst wenig zu kaufen, streben eine Art „Gesellschaft“ an, in der sich 100 Menschen

et
einen Bissen teilen und empfinden das Töten von Tieren als „ultimativen ~~akt~~ Gewaltakt“. Natürlich kritisieren sie sogar Bio-Produkte, denn ~~es~~ es besteht die Möglichkeit, dass sie von Monokultur-Feldern stammen. ~~Menschen~~ Andere Menschen zu dieser Lebensweise bringen wollen sie auch nicht, höchstens inspirieren

Mal angenommen, es würde sich ~~es~~ eine bedeutsam große Menge von Menschen dieser Philosophie anschließen mit dem Willen, so gut wie nichts kaufen zu müssen. Die Folge wäre Desurbanisierung. Desweiteren hätte es einen negativen Einfluss auf die Wirtschaft, wenn eine große Menge an Geld nicht ausgegeben wird. Man muss kein Experte sein, um zu wissen, dass die Wirtschaft wie ein Organismus funktioniert, der nicht ^{arbeiten} kann, wenn ein Organ versagt. Ein verschwenderisches Leben ist nun auch keine Lösung, jedoch ergibt es keinen Sinn, sich in der Zeit der Globalisierung mit Technologie von der Außenwelt abzuschotten. Aus diesen Gründen halte ich das Konzept der Selbstversorgung für keine geeignete Idee der Zukunft.

ich persönlich freue mich über jeden technologischen Fortschritt, der mir ~~nach~~ nützt und könnte mir beim besten Willen ~~auch~~ auch nicht vorstellen,

(RG)

Wie 5

W↓ mich vegan zu ernähren. Meinem Körper, der eine
W↑ ausgewogene Ernährung braucht, ^{werde} ~~das~~ ich das nicht,
antun. Man sollte nachhaltig leben, jedoch
~~nicht~~ ohne Isolation und Selbstversorgung.

16.3.9 Leserbrief LIE14

Leserbrief:

Sehr geehrte Redaktion,

ich ersuche Sie um die Veröffentlichung des folgenden Leserbriefes.

Zu viel Aufwand für zu wenig!

In der Reportage „Keine Dogmatiker, sondern Idealisten“, veröffentlicht am 30. April 2013 in der Online-Ausgabe der Wochenzeitung „Die Furche“, berichtet Sylvia Einöder von einem jungem Paar, dass aufs Land gezogen ist, um sein Essen selbst anzubauen. Sie wollen sich selbst versorgen und auch ein Selbstversorger-Netzwerk ins Leben rufen.

Die Selbstständigkeit und das Entkommen aus dem Teufelskreis des Konsums und der Arbeit stellen eine der wichtigsten Kriterien für das Pärchen dar. Das Selbstversorgungskonzept selbst ist geprägt von vielen Merkmalen. Die wichtigsten davon sind, dass es reichlich an Obstbäume gibt, eine große Fläche für das Gemüsebeet sowie ein Gewächshaus für die Pflanzen. Weiters ist es vom Vorteil, dass es viele Wildkräuter gibt und reichlich Holz, mit welchem man heizen und kochen kann. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, dass es kein Bio-Zertifikat gibt, denn wenn sich Käufer dafür interessieren, sollen sie sich selbst ein Bild davon machen. Auch ist zu erwähnen, dass lediglich Getreide, Öl und Essig von einem Bio-Bauer gekauft werden, wenn diese benötigt werden. Dieses Selbstversorgungskonzept zielt darauf ab, dass man davon leben kann und, dass es der Beginn von einem Selbstversorger-Netzwerk sein wird.

Man muss sich nun gut überlegen, inwieweit ein Selbstversorgungskonzept eine zukunftsweisende Lebensform darstellt. Wenn man sich zu 100% selbst versorgen will, muss man es auch wirklich wollen und sich damit auseinander setzen. Aber eine wirklich zukunftsweisende Lebensform ist es nicht. Es braucht viel Aufwand, Zeit und Geduld und manchmal hat man fast gar nichts davon. Ein Mittelmaß zwischen Selbstversorger/in und nicht wäre eine bessere Lösung für die Zukunft.

Ich selbst würde das Konzept des Selbstversorgers bzw. der Selbstversorgerin nicht als nachahmenswert ansehen. Man muss sich nämlich zu 100% dafür begeistern können, denn das Leben wird nicht mehr so sein ^{wie} man es gewöhnt war. Und es birgt in vielerlei Hinsicht Nachteile, weil jedes Gemüse, Obst und die Kräuter die Zeit zum Wachsen brauchen.

Mit freundlichen Grüßen

██████████ Borg Lienz, Obertilliach

330 Wörter

Abstract

Die Masterarbeit mit dem Titel *„Kommentar, Meinungsrede und Leserbrief – eine linguistische Untersuchung zu Meinungstexten der Sekundarstufe II.“* setzt sich mit den argumentativen Maturatextsorten auseinander. Methodisch wird auf die Inhaltsanalyse zurückgegriffen. Dabei stehen die Inhalte der Maturaarbeiten von sechs Schüler*innen im Mittelpunkt der Analyse und der Interpretation dieser Masterarbeit. Die einzelnen Schüler*innen-Argumente werden näher mittels des Argumentationsschemas von Toulmin betrachtet. Mittels der Forschungsfragen – (1.) *„Wie sieht das Verhältnis guter Argumentation, mittelmäßiger Argumentation und schlechter Argumentation auf schriftlicher Basis der AHS-Matura aus?“* und (2.) *„Wie konzeptioniert sich die Argumentation von AHS-Maturant*innen in den argumentativen Maturatextsorten Kommentar, Meinungsrede sowie Leserbrief unter dem Aspekt des materialgestützten Schreibens?“* – wird die Argumentationskompetenz auf Maturaniveau genauer betrachtet. Wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit der Argumentationskompetenz, mit den argumentativen Maturatextsorten *Erörterung, Kommentar, Meinungsrede* und *Leserbrief* sowie mit materialgestütztem Schreiben haben bisher wenig stattgefunden. Der Zweck dieser Masterarbeit ist es zu zeigen, wie komplex und vielfältig die Argumentation von AHS-Schüler*innen bei materialgestütztem Schreiben ist. Ins Forschungsvisier rücken die Argumente, der Wortschatz sowie die Mikrostruktur der Maturaleistungen. Die Darstellungen und Ergebnisse dieser sprachwissenschaftlich ausgerichteten Forschung machen ersichtlich, dass Pro und Kontrathesen beim materialgestützten Schreiben im Rahmen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung keine bzw. keine große Rolle spielen. Argumente müssen das Bewertungskriterium von deduktiver Gültigkeit erfüllen. Jene Argumente, die keine deduktive Gültigkeit aufweisen, sind grundsätzlich als schlecht aufzufassen. Die Analyse der einzelnen Schüler*innen-Argumente anhand der korrigierten Maturaarbeiten hat ergeben, dass deduktive Gültigkeit beim Argumentieren keinen besonderen Stellenwert in der Sekundarstufe II. einnimmt. Argumentation im Sinne des materialgestützten Schreibens heißt, dass für die Maturant*innen nicht die Argumentation an sich im Fokus steht. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Lese- und Schreibkompetenz. Schüler*innen müssen im Stande sein, dass sie Inputtexte sinnerfassend lesen und verstehen können und anhand von operativen Arbeitsaufträgen auf ein Thema, eine Situation oder ein Problem eingehen können.

Eidesstaatliche Erklärung

Ich, Markus Haslinger, erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich diese MA-Abschlussarbeit selbständig aufgesetzt und dabei keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte wurden gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert. Diese werden durch Zitierungen im Text selbst nach dem Prinzip der Havard University gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe ersichtlich gemacht.

24.05.2021

Markus Haslinger, BEd

A handwritten signature in blue ink that reads "Markus Haslinger". The signature is written in a cursive style with a large initial 'M'.