

Veränderte Aufgabenkultur zur Überprüfung des Textverstehens

Juliane Köster

Bad Wildbad, 10.12.2014

Veränderte Aufgabenkultur

Was heißt „Veränderte Aufgabenkultur“?

1. Orientierung an Kompetenzen
2. Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben
3. Formen der Überprüfung des Textverstehens
4. Orientierung an Operatoren
5. Primat der Inhaltssicherung

Veränderte Aufgabenkultur

1. Orientierung an Kompetenzen

Anforderungen im kompetenzorientierten Unterricht sind immer an **konkrete Gegenstände** oder **Inhalte** gebunden.

Veränderte Aufgabenkultur

- Es gibt im Fachunterricht keine Anforderung, die sich – inhaltsneutral – allein auf kognitive Aktivitäten beschränkt. Es gibt also keine „Identifizierungskompetenz“, keine „Verknüpfungskompetenz“, keine „Schlussfolgerungskompetenz“ als solche.
- **Anforderungen sind – wie Kompetenzen – domänenspezifisch.**

Veränderte Aufgabenkultur

Nehmen wir als Beispiel Pannenberg's Ausführungen zur „Unsterblichkeit der Seele“.

Als Prüfungsgegenstand im Fach Religion ist dieser Text nicht (austauschbares) Material zur Überprüfung von Lesekompetenz.

Vielmehr muss dieser Text um seiner selbst willen erschlossen werden. Diese Anforderung – einen anspruchsvollen fachspezifischen Text zu erschließen – setzt allerdings Textverstehenskompetenz in einem bestimmten Ausprägungsgrad voraus.

Veränderte Aufgabenkultur

Am Erwerb dieser Kompetenz ist der Fachunterricht beteiligt. In der Prüfungssituation wird aber nicht Textverstehenskompetenz (wie z. B. in den PISA-Studien) geprüft. Es geht vielmehr um die Bewältigung der Anforderung, einen ganz bestimmten fachlichen Text zu verstehen.

Veränderte Aufgabenkultur

2. Unterscheidung von Lern- und Leistungsaufgaben

Veränderte Aufgabenkultur

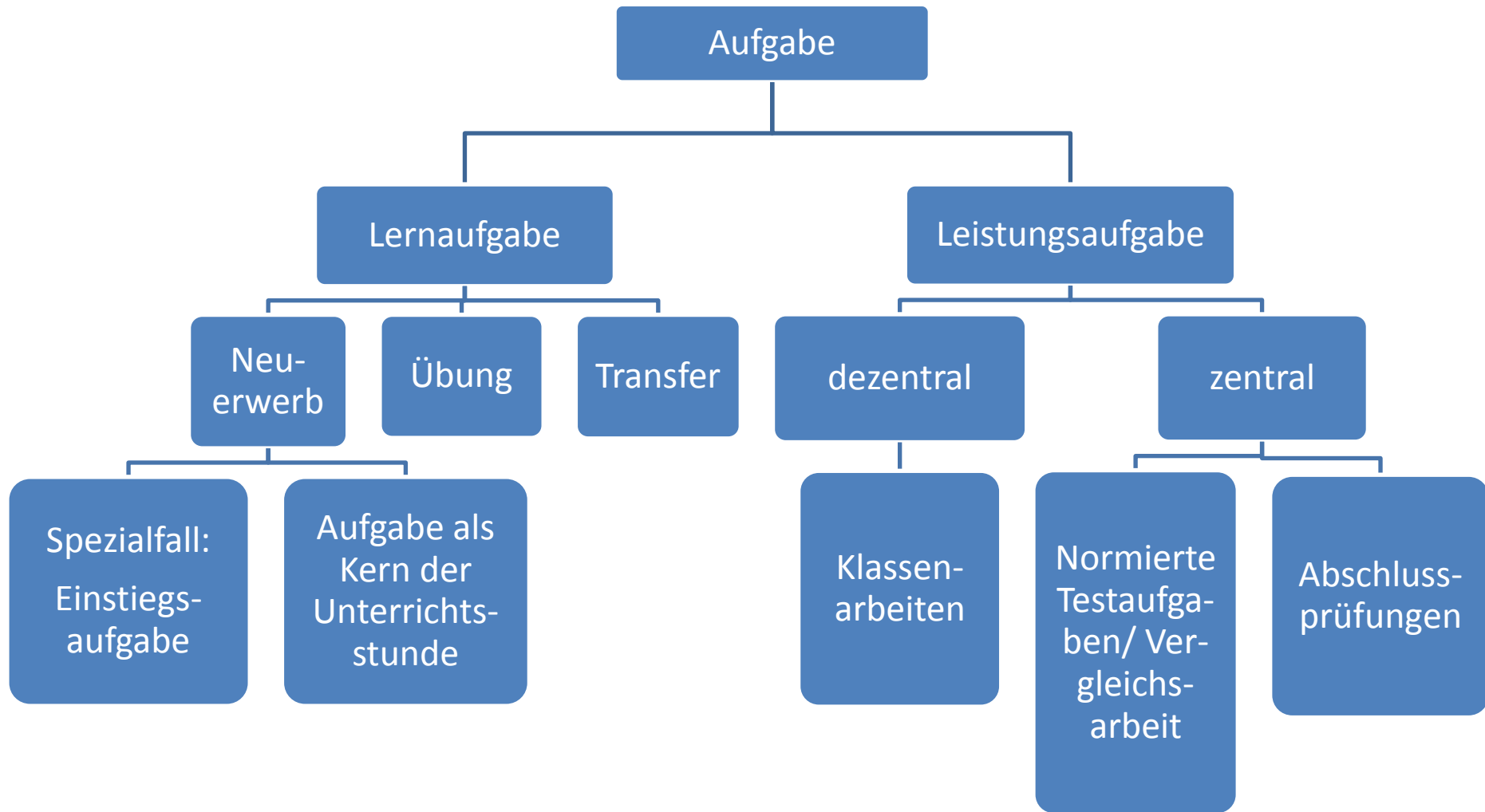
Der *Erwerb* von Wissen und Können folgt anderen Gesetzen als deren *Überprüfung*. Diese Unterscheidung von Aufgaben ist populär, seit Weinert (1999, S. 28-34) als Ergebnis von ihm betreuter Längsschnittprojekte auf die „völlig unterschiedlichen psychologischen Gesetzmäßigkeiten“ von „Lernen und Leisten“ verwiesen hat, auch wenn „Leistungen in der Regel vom vorhergehenden Lernen abhängen“.

Veränderte Aufgabenkultur

Eine Aufgabe kann für die Lernsituation überaus geeignet sein und für die Leistungssituation denkbar ungünstig. Denn in einer Leistungssituation bemüht man sich in erster Linie darum, Erfolge zu erzielen und Misserfolge zu vermeiden. Demgegenüber geht es in Lernsituationen darum, Neues zu lernen, Wissenslücken zu schließen oder unklar Gebliebenes besser zu verstehen.

Veränderte Aufgabenkultur

Während es in der Leistungssituation Fehler zu vermeiden gilt, sind sie in der Lernsituation ein Erkenntnismittel. Erfolgreicher Unterricht braucht nach Weinert beides, und in der Wahrnehmung der Schüler möglichst getrennt: viele entspannte Gelegenheiten zum intensiven Lernen und genügend anspruchsvolle Leistungssituationen. Folglich erscheint es sinnvoll, für beide Situationen unterschiedliche Aufgaben zu modellieren.



Veränderte Aufgabenkultur

Hinsichtlich ihres Einsatzes lassen sich also **drei Gruppen von Leistungsaufgaben** unterscheiden:

- Aufgaben für Klassenarbeiten und Klausuren zur Überprüfung des Unterrichtserfolges,
- Aufgaben für Zentrale Prüfungen zur Zertifizierung von Abschlüssen und
- normierte Testaufgaben für „Assessments zur Bilanzierung von Lernergebnissen“.

Veränderte Aufgabenkultur

Ihr Interesse gilt in erster Linie den

Aufgaben für Zentrale Prüfungen zur Zertifizierung von Abschlüssen.

Dabei spielen neben den Aspekten der Fachlichkeit und des Schwierigkeitsgrads einer Aufgabe auch die Unterscheidung von Rezeptions- und Produktionsleistungen eine zentrale Rolle.

Textverstehen ist eine Rezeptionsleistung, also eine geistige Leistung und als solche nicht für andere wahrnehmbar.

Die verschiedenen Ebenen des Lesens

Grafik: Die verschiedenen Ebenen des Lesens (In: Rosebrock/Nix 2008, S. 16)



Textverstehen als hohe Anforderung

Das Verstehen fachlicher Texte ist eine hohe Anforderung. Deshalb ist der Erwerb von Textverstehenskompetenz Aufgabe aller Fächer – gerade auch der natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer.

Da Verstehensleistungen geistiger Art sind, brauchen sie **Performanz**, d. h. materiale **Darstellung**, um wahrnehmbar und kommunizierbar zu werden.

Textverstehen als hohe Anforderung

3. Formen der Überprüfung des Textverstehens

Die Dokumentation des Verstandenen als weitere hohe Anforderung

Der traditionelle Weg besteht in der mündlichen oder schriftlichen **Dokumentation des Verstandenen**. Es handelt sich um eine **Produktionsleistung**, die eigene Anforderungen stellt.

Dabei gilt, dass die Dokumentation – die Darstellung – nicht unbedingt dem Verstandenen entsprechen muss. Rezeptive und produktive Kompetenz entsprechen sich keineswegs immer.

Vgl. K. H. Spinner 2004

Die Zuordnung dieser Leistungen in den EPA

Die EPA in den BS AHR verbuchen diese Anforderungen undifferenziert im Anforderungsbereich I unter dem Operator „Wiedergeben“:

- „Anforderungsbereich I
- umfasst das Wiedergeben von Sachverhalten und Kenntnissen im gelernten Zusammenhang,
- die **Verständnissicherung** sowie das Anwenden und Beschreiben geübter Arbeitstechniken und Verfahren“. (BS AHR, S. 22)

Die Dokumentation des Verstandenen als weitere hohe Anforderung

Diese Zuordnung übersieht den hohen Anspruch, der mit der Wiedergabe bzw. Zusammenfassung anspruchsvoller Texte verbunden ist. Sowohl die strukturierte Wiedergabe von Texten als auch deren Zusammenfassung setzen i. d. R. Operationen voraus, die dem Anforderungsbereich II zugeschrieben werden:

„aus Aussagen eines Textes einen Sachverhalt oder eine Position erkennen und darstellen“ (Operator „Herausarbeiten“).

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Deshalb haben sich in den vergangenen zehn Jahren Aufgabenformate etabliert, die Textverstehen überprüfen sollen, ohne umfangreiche Produktionsleistungen zu verlangen. Spätestens seit dem Bericht über PISA 2000 ist die prinzipielle Unterscheidung von geschlossenen, halboffenen und offenen Aufgaben auch in der deutschdidaktischen Diskussion präsent. Zu den geschlossen Aufgabenformaten zählen: Richtig-/Falsch-Items, Multiple-Choice-Items, Zuordnungs-Items, Umordnungs-Items (vgl. auch Bremerich-Vos 2003).

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Als halboffen gelten Kurzantwort-Items und Lückentexte. Z. B.

- 1b. Skizzieren Sie (möglichst in einem Satz), worin der Streitpunkt der theologischen Auseinandersetzung zwischen Walter Simonis und Hubertus Halbfas besteht. **(6 VP)**
- 1a. Vervollständigen Sie in eigenen Worten die folgende Sätze A./B./C./D. auf der Grundlage der vorliegenden Textausschnitte.
 - A. Wenn das Reden und Handeln des historischen Jesus außer Acht gelassen wird,.....
 - B. Das A und O des christlichen Glaubens ...
 - C. Das Christentum möchte in die Welt von heute hineinwirken, deshalb ...
 - D. Beim Glauben an die Auferstehung geht es nicht nur ...

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

- Ordnen Sie dabei die Sätze in Bezug auf eine sinnvolle Vervollständigung entweder dem Autor Walter Simonis oder dem Autor Hubertus Halbfas zu. Nennen Sie Ihre Zuordnung jeweils hinter dem vervollständigten Satz und fügen Sie als Textbeleg jeweils eine Zeilenangabe aus Text 1 bzw. 2 hinzu. (12 VP)

Überall da, wo die Lerner kleinere oder größere Texte mündlich oder schriftlich produzieren, handelt es sich um offene Formate. Z. B.

- 2. Erläutern Sie an zwei biblischen Beispielen Ihrer Wahl wesentliche Aspekte des „Lebensprogramms des historischen Jesus“ (vgl. Text 2, Zeile 1-2). (12 VP)

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Folgt man den am IQB erzielten Testergebnissen, so wird die **Fähigkeit, Informationen selbst zu erzeugen**, z. B. als Zusammenfassung eines Textes oder als Formulierung des Textthemas, auf einen hohen Ausprägungsgrad der (Teil-)Kompetenz zurückgeführt.

Entsprechend wurde dort für Schülerinnen und Schüler des 9. und 10. Jahrgangs festgestellt, dass zahlreiche Aufgaben auf Anforderungsniveau 5 verlangen, „selbstständig einen mehr oder weniger umfangreichen Text zu produzieren“.

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Wovon hängt die Option für ein bestimmtes Format ab? Geschlossene und halboffene Formate haben den Vorteil hoher Auswertungsobjektivität. Das heißt, dass die Übereinstimmung der Kodierer bzw. Korrektoren sehr hoch ist und der zeitliche Aufwand gering. Bei geschlossenen Items kann die Korrektur auch maschinell bzw. rechnergestützt erfolgen.

Richtig/falsch-Aufgaben

Ein beliebtes Format sind Richtig-/Falsch – Aufgaben. Sie eignen sich vor allem für die Überprüfung von Verstehen auf Wort- und Satzebene und im Bereich der Etablierung lokaler Kohärenz.

Als Beispiel gebe ich eine Teilaufgabe aus einer Prüfung für den MSA im Fach Deutsch in SH.

Die verschiedenen Ebenen des Lesens

Grafik: Die verschiedenen Ebenen des Lesens (In: Rosebrock/Nix 2008, S. 16)



Schleswig-Holstein MSA (10. Jg.)

A2 Lies den folgenden Textausschnitt:

Der Placeboeffekt beschreibt die Tatsache, dass sich bei Menschen, die lediglich glauben, sie hätten ein Medikament bekommen, mitunter die Symptome verbessern. Er ist allgemein anerkannt. Neue Medikamente etwa müssen beweisen, dass sie einem äußerlich gleichen, aber wirkstofffreien Placebo überlegen sind. Nur dann haben sie die Chance auf eine Zulassung. Bekannt ist auch, dass die Wirksamkeit von Wirkstoffen von ihrer Darreichungsform abhängt, dass Spritzen besser wirken als Tabletten und große bunte Tabletten besser als kleine, blasse. Placebo ist überall.

Kreuze in jeder Zeile das Zutreffende an. /3 P.

Aussagen	richtig	falsch
Medikamente werden erst nach einem Placebo-Vergleichstest zugelassen.		
Farbige Tabletten sind Placebos.		
Farbige Tabletten wirken besser als Spritzen.		
Auch Placebos können die Symptome verbessern.		
Placebos beinhalten nur halb so viele Wirkstoffe wie Tabletten.		
Menschen lassen sich von Erwartungen beeinflussen.		

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Auch das folgende Beispiel aus Ihrem Reader zeigt, dass dieses Format v. a. die Lokalisierung von Informationen prüft, also Verstehen auf **lokaler und auf Abschnittsebene**.

Ob der gesamte inhaltliche Zusammenhang verstanden wurde, ob globale Kohärenz gebildet wurde, wird nicht überprüft. Entsprechendes gilt für den Einbezug von Superstrukturen und Darstellungsstrategien.

Aufgabe 1

Geben Sie wieder, was Text 1 aussagt, indem Sie bei den folgenden 8 Aussagen zu Text 1 das jeweilig zutreffende Kästchen markieren. (8 P)

	Trifft zu	Trifft nicht zu
1. Ob Jesus als Mensch existiert hat, muss offen bleiben.		
2. Die Evangelien wollen zum Glauben an Jesus einladen.		
3. Die Evangelien sind sich nicht einig, ob Jesus schon vor seiner Geburt Gottes Sohn / bei Gott war.		
4. Es gibt in der Bibel keine völlige Einigkeit darüber, wie der Kreuzestod Jesu zu verstehen ist.		
5. Es lässt sich mit letzter Gewissheit sagen, dass Jesus leiblich auferstanden ist.		
6. Auf der Synode von Ephesus haben sich die Befürworter der Gottähnlichkeit Jesu durchgesetzt.		
7. Jesus ist für manche sowohl der politische Befreier als auch der Seelentröster.		
8. Jesus hat sich aus dem Streit um ihn herausgehalten, indem er sich Menschensohn nannte.		

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Zunächst muss daran erinnert werden, dass die geschlossenen Formate für Testsituationen entwickelt wurden.

Um die Ratewahrscheinlichkeit von 50% pro Item zu reduzieren, sollten die Punkte nicht pro Einzelitem vergeben werden, sondern für Itemblöcke: etwa bei 5 richtigen von 6, hier ggf. ab 6 richtigen Ankreuzungen (vgl. Jens Knigge).

Item 6 erscheint im Rahmen unserer Fragestellung besonders interessant, weil unklar ist, ob Lesegenauigkeit getestet wird oder die Inferenz kirchenhistorischen Wissens.

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Es stellt sich also die Frage nach der Leistung geschlossener Aufgaben vor dem Hintergrund der **Lesekompetenz**, die in Bezug auf die Allgemeine Hochschulreife (AHR) erwartet wird.

Lesekompetenz und Allgemeine Hochschulreife (AHR)

**Die in den BS für alle Abschlüsse intendierten
Leseziele** beziehen sich

1. auf die Ebene eines **umfassenden Textverständnisses**, das Global- und Detailverstehen einschließt,
2. auf die Ebene der **Deutung von Texten** und
3. auf die **Beurteilung und Bewertung** von Texten.

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Nicht alle Verstehensebenen lassen sich gleich gut über geschlossene Formate überprüfen. Lesetests mit wenig oder gar keinen offenen Items bieten kaum Gelegenheit, die Etablierung globaler Kohärenz oder Deutungsleistungen zu überprüfen. Warum ist das so?

Alternative Formen der Überprüfung des Textverstehens

Es ist überaus schwierig, MC- Items zu generieren, die auf die Etablierung globaler Kohärenz und auf Deutungsleistungen zielen. Denn die unzutreffenden Angebote müssen einerseits plausibel, andererseits aber falsch sein. Da Deutungsleistungen aber zu großen Teilen Sache der Plausibilität sind, hat man ein Problem, falsche Angebote zu hervorzubringen, die zugleich plausibel sind.

Lesekompetenz und Allgemeine Hochschulreife (AHR)

Auf der Ebene eines **umfassenden Textverständnisses**, das Global- und Detailverstehen einschließt, geht es also darum,

- den „**komplexen Zusammenhang zwischen Teilaspekten und dem Textganzen**“ zu erschließen (so der erste Lesestandard in den BS AHR).

Dafür eignen sich vor allem Texte, deren Problemgehalt so entfaltet wird, dass das Verstehen dieser Texte **Inferenzleistungen** erfordert.

Lesekompetenz und Fachkompetenz

Folglich setzt die Erschließung anspruchsvoller fachspezifischer Texte einen **hohen Ausprägungsgrad von Textverstehenskompetenz** voraus. Am Erwerb dieser Kompetenz ist der Fachunterricht beteiligt.

Lesekompetenz und Fachkompetenz

In fachspezifischen Prüfungsaufgaben wird aber nicht Textverstehenskompetenz (wie z. B. in den PISA-Studien) geprüft. Es geht vielmehr darum, **einen ganz bestimmten fachlichen Text zu verstehen** und sich dazu zu verhalten. Das bedeutet zugleich, dass die Texterschließung fachliches Wissen voraussetzt.

Operatoren

4. Orientierung an Operatoren

Vor diesem Hintergrund gewinnt der vierte Aspekt einer veränderten Aufgabenkultur – die **Orientierung an Operatoren** – besondere Relevanz.

(1) Die gängigen **Operatorenlisten** beziehen sich

- auf Operationen **kognitiver (geistiger) Art**: z. B. zusammenfassen, in Beziehung setzen, analysieren, interpretieren, bewerten (Ergebnis ist nicht wahrnehmbar, sondern rein geistiger Art).

Operatoren

- auf Operationen **exekutiver/ performativer Art**: z. B. formulieren, darstellen, skizzieren, entwerfen, unterstreichen, vervollständigen, ankreuzen, schreiben, gestalten (Ergebnis ist wahrnehmbar)

Operatoren

Während Operatoren, die sich explizit auf

- **kognitive (geistige) Tätigkeiten** beziehen –
z. B. zusammenfassen, in Beziehung setzen,
analysieren, interpretieren, bewerten – in
der Regel **offene** Aufgaben bestimmen, die
mit Textproduktion verbunden sind,

Operatoren

sind **geschlossene** und **halboffene** Aufgaben in der Regel durch Operatoren gekennzeichnet, die sich auf

- **exekutive/ performative Tätigkeiten** beziehen: z. B. markieren, ankreuzen, vervollständigen, ergänzen, skizzieren, formulieren. **Die damit verbundenen geistigen Tätigkeiten bleiben implizit und können sowohl einfach als auch hoch komplex sein.**

Operatoren

(2) Es ist problematisch Operatoren AFBs zuzuordnen.

Alle Operatoren verlangen Leistungen im Anforderungsbereich II und zusätzlich in mindestens einem weiteren Anforderungsbereich. Einzelne Operatoren können, je nach konkreter Aufgabenstellung und Materialgrundlage, Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen erfordern.

Inhaltssicherung wozu?

5. Der Primat der Inhaltssicherung

Folgt man dem von Ihnen erstellten Reader, dann geht es in den vorgeschlagenen geschlossenen und halboffenen Aufgaben vor allem um die Sicherung des Textinhalts.

Inhaltssicherung wozu?

Inhaltssicherung ist umso wichtiger, je anspruchsvoller die Textvorlage ist.

Die Bearbeitung einer Folge von Richtig-/Falsch-Items ist eine Form der Inhaltssicherung. Sie funktioniert v. a. auf lokaler Ebene und auf Abschnittsebene.

Sie ist aber keine Textwiedergabe, denn Wiedergabe besteht immer in einer Produktionsleistung.

Inhaltssicherung wozu?

Aufgabe 1:

- Formulieren Sie eine Aussage über den Menschen, die in allen Textauszügen zu finden ist. (AF I)

Es handelt sich um eine halboffene Aufgabe (mit Tendenz zur offenen Aufgabe). Die Vorlage bilden drei kurze Texte (Auszüge) aus dem Bereich Anthropologie.

Inhaltssicherung wozu?

Aufgabe 1:

- Formulieren Sie eine Aussage über den Menschen, die in allen Textauszügen zu finden ist. (AF I)

Die Aufgabe ist vor allem deshalb schwierig, weil sich Text 2 als journalistischer Bericht über eine aktuelle Studie deutlich von den beiden theologischen Texten unterscheidet und keine Aussagen über *den* Menschen macht.

Inhaltssicherung wozu?

Was insgesamt zu kurz kommt, sind Aufgaben, die auf den gesamten Inhaltlichen Zusammenhang eines Textes sowie dessen Reflexion zielen und die Textsorte sowie Darstellungsstrategien einbeziehen.

Fazit

Folgendes Fazit ließe sich formulieren: Je komplexer die Anforderung, desto schwieriger ist es, geschlossene oder halboffene Items zu generieren.

Das gilt auch für das Textverstehen: Items auf der Ebene der Etablierung globaler Kohärenz oder der Textdeutung zu generieren, ist überaus schwierig. Denn die Distraktoren müssen plausibel sein und dürfen dennoch nicht zutreffen.

Als attraktiv erscheint jedoch ein Aufgabentyp, der darauf setzt, Thesen zu überprüfen oder zu vertreten. Damit sind wir allerdings im Bereich offener Aufgaben mit deutlich markierten Begrenzungen.

Wolfhart Pannenberg: Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie. Göttingen 1972, S. 34f.

„Der griechische Unsterblichkeitsgedanke beruht auf der Unterscheidung von Leib und Seele. Während der Leib im Tode vergeht, soll die Seele fortdauern. Man kann hier nicht ganz im eigentlichen Sinne von einer Hoffnung reden; denn wer an die Unsterblichkeit der Seele glaubt, schaut nicht nach einem zukünftig Neuen aus, sondern meint einen Kern des gegenwärtigen Menschseins als unvergänglich festhalten zu können.

Pannenberg

Die Hoffnung über den Tod hinaus konnte sich im griechischen Denken nur in dieser eigenartigen Verkleidung in das Vertrauen auf einen unzerstörbaren Kern des gegenwärtigen Daseinsbestandes äußern, weil es als töricht galt, ein überschwengliches Neues von der Zukunft zu erhoffen. Es bedeutet daher schon eine Kritik am griechischen Unsterblichkeitsgedanken, wenn man ihn als Ausdruck einer Hoffnung versteht.

Pannenberg

Es bedeutet, dass man den Beweisanspruch der Argumente für die Unsterblichkeit der Seele nicht anerkennt und sie nur als Ausdruck einer tieferen Sehnsucht gelten läßt. In dieser Lage sind wir heute allerdings gegenüber dem Gedanken der Unsterblichkeit, der der Philosophie bis ins vorige [19.] Jahrhundert hinein als unerschütterter galt und der noch heute in mancherlei Formen verbreitet ist.

Pannenberg

Die klassische Beweisführung für die Unsterblichkeit der Seele hat Platon in seinem Dialog Phaidon gegeben. Für Platon bedeutete das Wort Seele nicht mehr wie für die älteren Griechen nur den belebenden Atem, den Lebensodem, der mit dem letzten Atemzug des Sterbenden ausgehaucht wird. Das eigentliche Wesen dieser Seele war für Platon der erkennende Geist des Menschen.

Pannenberg

Dessen Unsterblichkeit ergab sich ihm daraus, daß der Mensch durch seine geistige Erkenntnis an den ewigen Urbildern der Dinge teilhat. Die Körperdinge erinnern nämlich an Urbilder (wir nennen sie heute Allgemeinbegriffe), die kein eigenes körperliches Dasein haben, also – nach Platon – auch nicht vergänglich sind. Sie müssen der Seele aus einem früheren Leben, bevor sie an einen Körper und an sinnliche Wahrnehmung gekettet wurde, bekannt sein.

Pannenberg

Die Teilhabe an diesen ewigen Urbildern muß aber bedeuten, daß auch die Seele selbst unvergänglich ist. Zum gleichen Ergebnis sah Platon sich durch eine Reihe weiterer Erwägungen geführt, vor allem durch die, daß die Seele als etwas Geistiges nicht – wie die Körperdinge – zusammengesetzt sein könne und also auch nicht in ihre Bestandteile wieder aufgelöst werden kann.“

Pannenberg

Dieser Text stellt einen nicht geringen Verstehensanspruch. Die Herausforderung liegt nicht so sehr auf Wort- und Satzebene, sondern auf der Ebene der Kohärenzbildung. Das gilt zum Teil für die Verbindung zweier aufeinanderfolgender Sätze, vor allem aber für die Sicherung des gesamten inhaltlichen Zusammenhangs.

Pannenberg

Die Sicherung des gesamten inhaltlichen Zusammenhangs ist für Abiturienten keineswegs selbstverständlich und rechtfertigt eine Aufgabensequenz, die das Textverstehen weitgehend unabhängig von der Schreibkompetenz der Prüflinge erhebt.

Das Problem besteht jedoch darin, geschlossene Aufgaben zu generieren, die die Etablierung globaler Kohärenz überprüfen – ob die Aussagen in ihrem textuellen Zusammenhang verstanden wurden.

Wort- und Satzidentifikation 1

Kreuzen Sie die zutreffende Antwort **an**.

Welchen der folgenden Untertitel hat der Text, dem der vorliegende Textauszug entnommen ist?

A <i>Späthorizonte des Mythos in biblischer und christlicher Überlieferung</i>	
B <i>Anthropologie in theologischer Perspektive</i>	
C. <i>Philosophisch-theologische Perspektiven</i>	
D <i>Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie.</i>	

Wort- und Satzidentifikation 2

Für Platon war die Seele unsterblich, weil sie

- | | |
|---|--|
| | |
| A der Lebensodem ist | |
| B der erkennende Geist des Menschen ist | |
| C an den Urbildern teilhat | |
| D die Urbilder unvergänglich sind | |
| | |

Abschnittebene

Aufgabe 2:

Pannenberg entfaltet einen Oberbegriff durch folgende drei Bezeichnungen. **Ergänzen** Sie die Liste um den fehlenden Oberbegriff:

Oberbegriff:

Lebensodem

belebenden Atem

erkennender Geist des Menschen

Abschnittsebene

Wodurch unterscheidet sich Platons Konzept der Seele vom Konzept der vorsokratischen Philosophen?

Abschnittsebene

Pannenberg bezeichnet die Unsterblichkeitshoffnung der Griechen als „eigenartig verkleidet“, weil

- es als töricht galt, etwas ganz Neues von der Zukunft zu erhoffen
- die Unsterblichkeit der Seele als Sehnsucht erscheint
- es um einen unzerstörbaren Kern des gegenwärtigen Daseinsbestandes geht
- der Unsterblichkeitsgedanke nicht als Sache von Argumenten gewürdigt wird

Etablierung globaler Kohärenz

Der vorliegende Text von Wolfhart Pannenberg profiliert den Unsterblichkeitsgedanken vor allem auf der Folie

A der Philosophie Platons	
B christlicher Auferstehungshoffnung	
C der Philosophie der Vorsokratiker	
D der Philosophie des 19. Jahrhunderts	

Etablierung globaler Kohärenz

Kreuzen Sie die zutreffende Antwort an.

Die zentrale Frage des vorliegenden Textes von Wolfhart Pannenberg bezieht sich auf

A den Unterschied zwischen
Unsterblichkeitsgedanken und Wiedergeburt

B das Verständnis der Seele bei Platon im Unterschied
zu den Philosophen vor ihm

C den immanenten Charakter des griechischen
Unsterblichkeitsgedankens

D die Probleme, die der Unsterblichkeitsgedanke für
die moderne Philosophie bedeutet

Etablierung globaler Kohärenz

Anders als die beiden vorhergehenden Items zielt dieses Item auf die Etablierung globaler Kohärenz. Damit ist die Ebene getroffen, auf die es beim Textverstehen ankommt. Oder anders formuliert: unterhalb derer nicht eigentlich von TEXTverstehen gesprochen werden kann.

Etablierung globaler Kohärenz

Hier müssen die Prüflinge die unterschiedlichen Antworten mit der Textvorlage und ggf. auch untereinander vergleichen und sich für diejenige Antwort entscheiden, die das Kriterium „zentrale Frage“ erfüllt. Folglich schließt die Aufgabe vergleichende und schlussfolgernde geistige Operationen ein.

Darstellungsstrategien

Kreuzen Sie die zutreffende Antwort an.

Den größten Raum in Pannenberg's Argumentation erhält

- | | | |
|---|--|--|
| A | die Sicht der vorsokratischen Philosophen auf die Seele | |
| B | die Darstellung des Unsterblichkeitsgedankens im Phaidon | |
| C | der Unsterblichkeitsgedanke in der modernen Philosophie | |
| D | die Diskussion des Hoffnungsgedankens | |

Darstellungsstrategien

Dieses Item zielt auf die Wahrnehmung von Elaborationsstrategien in Texten.

Die Bearbeitung setzt voraus, dass der Text in seinen großen und kleinen Abschnitten verstanden wurde.

Man könnte das Item auch folgendermaßen modellieren:

Folgende vier Aspekte werden in Pannenberg's Argumentation unterschiedlich umfangreich entfaltet. Ordnen Sie die vier Aspekte nach dem Umfang ihrer Entfaltung. Beginnen Sie mit dem umfangreichsten Aspekt.

A die Sicht der vorsokratischen Philosophen auf die Seele

B die Darstellung des Unsterblichkeitsgedankens im Phaidon

C der Unsterblichkeitsgedanke in der modernen Philosophie

D die Diskussion des Hoffnungsgedankens.

Darstellungsstrategien

Das folgende Item ist anspruchsvoller. Es will prüfen, ob die Prüflinge Darstellungsstrategien erkennen, indem **implizite Textinformation** ermittelt werden muss.

Darstellungsstrategien

Pannenberg argumentiert

A zuerst theologisch und dann
philosophiegeschichtlich

B durchwegs theologisch

C ausschließlich philosophisch

D sowohl theologisch als auch philosophisch im
Wechsel

Deutung/ Interpretation

Woran lässt sich erkennen, dass der Text von einem Christen geschrieben ist? Aus christlicher Perspektive verfasst ist?

Abiturprüfung und Aufgabenkultur

Solche Aufgaben spielen allerdings in den Abiturprüfungen bislang keine Rolle. Hier bietet die Bildungsadministration der Länder Aufgaben an, die Offenheit, Abstraktion und Komplexität kumulieren.

Abiturprüfung und Aufgabenkultur

Nicht nur Unterforderung durch schlichte Reproduktionsaufgaben, auch Überforderung durch Aufgaben, in denen große Offenheit mit großer Komplexität einhergeht, führen zu banalen Resultaten. Demgegenüber kommen bei stärkerer Rahmung des Arbeitsfeldes und bei Reduktion der Komplexität auch mittelstarke und schwächere Lerner zu bedeutungshaltigen Erträgen.

Abiturprüfung und Aufgabenkultur

Worauf es vor allem ankommt, ist die intelligente Ausbalancierung von Offenheit und Komplexität. Zu wenig Vorgaben bewirken Orientierungslosigkeit, zu hohe Komplexität der geistigen Tätigkeit führt bei vielen Lernern zum Abarbeiten von Algorithmen oder zur Resignation.

Abiturprüfung und Aufgabenkultur

Kognitiver Anspruch ist mit Aufgaben verbunden, die das In-Beziehung-Setzen von Information und das dialogische Denken stimulieren.

Literatur

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des
Landes Schleswig-Holstein (2013):

Zentrale Abschlussarbeit 2013 Deutsch,
Realschulabschluss

http://za.schleswig-holstein.de/docs/2013/ab_rsa/RSA_Deutsch_2013_Schuelerheft.pdf

Literatur

Wolfhart Pannenberg: Was ist der Mensch? Die Anthropologie der Gegenwart im Lichte der Theologie. Göttingen 1972, S. 34f.

Literatur

Cornelia Rosebrock/ Daniel Nix (2008):
Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen
Schulischen Leseförderung, Baltmannsweiler:
Schneider Hohengehren.

Literatur

Kaspar H. Spinner (2004): Lesekompetenz in der Schule. In: U. Schiefele/C. Artelt/W. Schneider/P. Stanat (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004, S. 125-138.