

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Reifeprüfung Deutsch

Herausgegeben von
Annemarie Saxalber und Werner Wintersteiner
in Kooperation mit dem BIFIE Wien

Heft 1-2012
36. Jahrgang

Editorial

ANNEMARIE SAXALBER, WERNER WINTERSTEINER: Wissenschaft in der Praxis. Zur neuen Reifeprüfung Deutsch	5
--	---

Magazin

Das Gedicht im Unterricht	158
Kommentar.	162
ide empfiehlt.	164
Neu im Regal.	166

Die Reifeprüfung im Überblick

WERNER WINTERSTEINER: Reif wofür? Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch	12
JÜRGEN STRUGER: Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung	25
ULF ABRAHAM, ANNEMARIE SAXALBER: Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch.	36
GABRIELE FENKART: Die Vorwissenschaftliche Arbeit. Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern.	41
WOLFGANG TAUBINGER, KARL BLÜML, MARA-RITA HELTEN-PACHER, HERBERT STAUD: Ein Themenbereichskorb für die mündliche Reifeprüfung	56
MANUELA GLABONIAT, WERNER WINTERSTEINER: Empfehlung Migration: KandidatInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Ein Vorschlag zur Vorgangsweise und Orientierung	66
KARL BLÜML, WERNER WINTERSTEINER: Empfehlung Legasthenie: Umgang mit Legasthenie bei der schriftlichen Reifeprüfung Deutsch	71

Was heißt kompetenzorientiert unterrichten?

ELFRIEDE WITSCHEL, ANNEMARIE SAXALBER: Von fremden zu eigenen Texten. Folgerungen aus einer LehrerInnenbefragung für den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II	74
BRIGITTE WIPP-BRAUN: Lesekompetenz unter dem Aspekt der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung	85
HERBERT STAUD: Schriftliches Arbeiten mit Texten an Allgemeinbildenden höheren Schulen.	96
THOMAS ZABKA: Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II	108
ULF ABRAHAM, WOLFGANG TAUBINGER: Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Vorbereitung im Unterricht	119

Beurteilen und bewerten

MANUELA GLABONIAT, GÜNTHER SIGOTT: Das Konzept der kriterienorientierten Bewertung. Dimensionen und Niveaus.	130
CLAUDIA KREUTEL: Praxis der Bewertung im kompetenzorientierten Unterricht.	140

Service

KONSTANZE EDTSTADLER: Reifeprüfung mit Kompetenz. Informations- und Diskussionsbeiträge (Bibliographie)	149
---	-----

Vorbereitung auf die Reifeprüfung in anderen ide-Heften

- ide 4-2002 Oberstufe
- ide 3-2005 Abenteuer Wissenschaft
- ide 4-2006 Leistungsbeurteilung
- ide 4-2009 Sprechen
- ide 4-2010 Schreiben in der Sekundarstufe II

Das nächste ide-Heft

- ide 2-2012 Kultur des Sehens
erscheint im Juni 2012

Vorschau

- ide 3-2012 Pubertät: Identitäten – Inszenierungen – Gegenwart
- ide 4-2012 Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Website! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die neue Website *Deutschdidaktik*: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Wissenschaft in der Praxis

Zur neuen Reifeprüfung Deutsch

Mit der teilweisen Zentralisierung der Reifeprüfung – in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen – folgt Österreich einem internationalen Trend. Diese Reform steht nicht für sich allein, dennoch ist sie als solche von großer praktischer Relevanz wie auch von wissenschaftlichem Interesse, sodass ihr ein eigenes Themenheft der *ide* gewidmet werden soll. Dieses Heft »Reifeprüfung Deutsch« konzentriert sich auf die Reform der österreichischen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch, die mit dem Maturatermin 2014 für die Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) bzw. dem Termin 2015 für die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) starten wird.¹ Für LeserInnen in Deutschland und der Schweiz, wo das Abitur ebenfalls in der

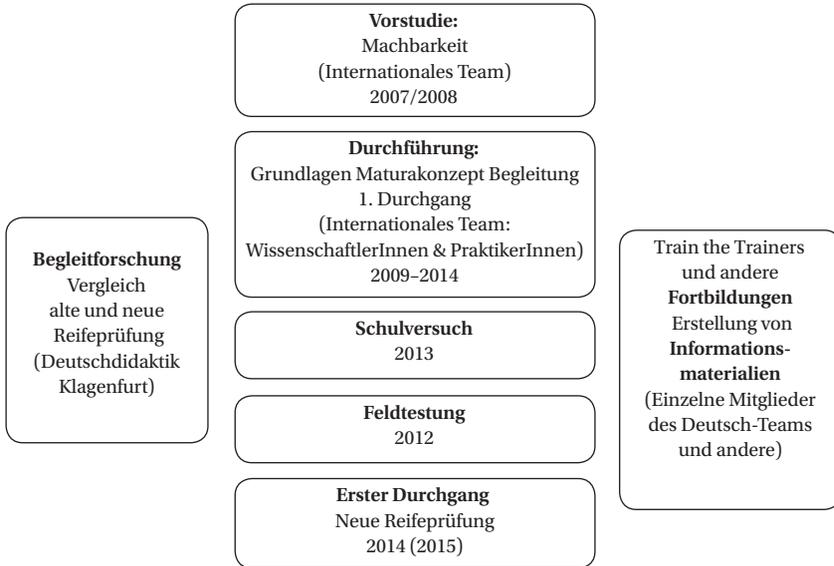
Diskussion bzw. im Umbau ist, mag es erhellend sein, hier Vergleiche anzustellen. Für die österreichischen Lehrkräfte versteht sich dieses Heft als eine elementare Einführung aus erster Hand. Die Autorinnen und Autoren sind großteils Mitglieder der Arbeitsgruppe Deutsch, die die neue Reifeprüfung inhaltlich konzipiert, die ersten Aufgabenstellungen erarbeitet hat und die auch den ersten Durchgang der Reifeprüfung AHS betreuen wird.

Das Heft soll allen DeutschlehrerInnen, die ihre SchülerInnen auf die Matura vorbereiten wollen, Orientierung und Hilfe bieten. Wenn auch der Schwerpunkt auf der schriftlichen Reifeprüfung liegt, soll doch die Matura als Einheit dargestellt werden, daher finden sich auch Beiträge zur mündlichen Reifeprüfung Deutsch und zur so genannten »Vorwissenschaftlichen Arbeit«. Die Publikation ist aber kein »Handbuch«, das auf alle Fragen Antwort gibt. Das wäre schon deswegen nicht möglich, weil zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Artikel noch nicht alle entsprechenden gesetzlichen Grundlagen beschlossen waren.

Diese Ausgabe der *ide* verbindet zwei Ebenen miteinander: die Information und Reflexion über Intention und Konzepte der neuen Reifeprüfung einerseits sowie konkrete Vorschläge für die Gestaltung des Unterrichts andererseits – also didaktische Reflexion und methodische Anleitung. Die Verknüpfung dieser beiden Ebenen erfolgt nicht bloß durch Kapitel, die jeweils den einen oder anderen Aspekt hervorheben, sondern sie ist in allen Beiträgen, wo es sich anbietet, präsent.

Das Projekt der neuen Reifeprüfung ist ein wissenschaftsbasiertes Entwick-

1 Da an den Berufsbildenden höheren Schulen die Reifeprüfung zugleich eine Diplomprüfung ist, lautet die offizielle Bezeichnung des Projekts auch »Schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch«.

Abb. 1: Die Arbeit der Arbeitsgruppe Schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch

lungsprojekt, flankiert von einer Begleitforschung wie von Weiterbildungsmaßnahmen. Es ist interdisziplinär angelegt, was sich vor allem in der Zusammenarbeit mit psychometrischer Forschung zeigt. Die Arbeitsgruppe Deutsch, die seit Ende 2009, also rund zwei Jahre, im Auftrag des BIFIE² an der Reform arbeitet, ist international und interdisziplinär zusammengesetzt. Die WissenschaftlerInnen, die in ihr tätig sind, kommen aus Deutschland, der Schweiz, aus Südtirol und Österreich.

Darüber hinaus sind Vertreter der Schulaufsicht und Deutsch-LehrerInnen in ihr aktiv. Seit Mitte 2010 ist die Gruppe eine gemeinsame Arbeitsgruppe für AHS und BHS, die einheitliche Kriterien und Konzepte und inzwischen auch eine gemeinsame Reifeprüfung Deutsch für alle Schultypen entwickelt. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die wichtigsten Arbeitsschritte der Gruppe.

Zu den Beiträgen im Einzelnen

Gleich an das Editorial schließt sich eine von *Karolin Struckl* zusammengestellte Übersicht über die wichtigsten Bestimmungen zur zentralisierten schriftlichen Reifeprüfung Deutsch an. Auf einen Großteil dieser Bestimmungen wird in den folgenden Beiträgen eingegangen.

2 BIFIE = Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, eine vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur eingerichtete Institution, die vor allem für Qualitätsentwicklung, Bildungsmonitoring und die neue Reifeprüfung zuständig ist (<https://www.bifie.at/>).

Im ersten Abschnitt, »Die Reifeprüfung im Überblick«, bietet *Werner Wintersteiner*, Leiter der internationalen Arbeitsgruppe zur Reform der Reifeprüfung Deutsch, eine Gesamtdarstellung des Konzepts der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. Er erläutert im Detail, warum sich die Arbeitsgruppe für eine gemeinsame Deutschprüfung für AHS und BHS entschieden hat und was die wichtigsten Dokumente sind, an denen man sich orientieren kann. *Jürgen Strugers* Artikel »Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung« vertieft die im ersten Beitrag begonnene Diskussion. Er ist eine systematische Einführung in das Kompetenzkonzept, wie es speziell für die Reifeprüfung zum Tragen kommt. *Ulf Abraham* und *Anne-marie Saxalber* erläutern die Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«), die in der neuen Reifeprüfung Deutsch verlangt werden. *Gabriele Fenkart* thematisiert die so genannte Vorwissen-schaftliche Arbeit (AHS) bzw. Diplomarbeit (BHS). Sie beschreibt nicht nur die gesetzlichen Grundlagen, sondern geht sehr genau darauf ein, wie man die notwendigen Kompetenzen Schritt für Schritt aufbauen kann. Auch für *Wolfgang Taubinger*, *Karl Blüml*, *Maria-Rita Helten-Pacher* und *Herbert Staud* steht die gute Vorbereitung auf die Matura im Mittelpunkt. Sie haben einen »Themenbereichskorb für die mündliche Reifeprüfung« entwickelt. Nach einem kurzen Überblick über die Neuerungen der mündlichen Reifeprüfung stellen sie praktische Beispiele für die konkrete Arbeit zur Vorbereitung der SchülerInnen vor. Schließlich unterbreiten *Manuela Glaboniat* und *Werner Wintersteiner* einen Vorschlag, wie man am

gerechtesten und sinnvollsten mit der Tatsache umgeht, dass ein beachtlicher Prozentsatz der KandidatInnen eine andere Erstsprache als Deutsch hat. Hierbei handelt es sich allerdings nicht um eine offizielle Matura-Bestimmung. *Karl Blüml* und *Werner Wintersteiner* sind schließlich mit einem Vorschlag vertreten, wie die spezifischen Bedürfnisse legasthener KandidatInnen berücksichtigt werden könnten.

Der zweite Abschnitt, »Was heißt kompetenzorientiert unterrichten?«, verlagert noch stärker das Gewicht von der Information über die Reifeprüfung zur Diskussion der Schritte zu ihrer Vorbereitung. *Elfriede Witschel* und *Anne-marie Saxalber* plädieren für eine (kompetenzorientierte) Neuorientierung im Schreibunterricht. Basis für ihre Argumentation sind die ersten Ergebnisse einer Studie über die gegenwärtige Praxis des Schreibunterrichts an Österreichs Schulen. Insbesondere im Hinblick auf ein erweitertes Textsortenspektrum und im Bereich von »Transferhandlungen« orten die Autorinnen Handlungsbedarf: der Verbindung von Lesen, Bearbeitung der gelesenen Texte und dem sich daran anschließenden Schreiben. *Brigitte Wipp-Braun* konzentriert sich in ihrem Beitrag ebenso besonders auf die Leseaktivitäten vor dem eigenen Schreiben und plädiert für eine differenziertere Lesedidaktik im Umgang mit Sachtexten. Von der »Tateinheit« Lesen und Schreiben, die auch in Beruf und Studium der Normalfall ist, geht *Herbert Staud* aus. Er erläutert sehr praxisnah anhand der Schreibhandlungen Zusammenfassen und Argumentieren, was zur Entwicklung von Schreibkompetenz alles nötig ist. Er diskutiert die Textsorten der neuen Rei-

feprüfung und bietet ein Beispiel für eine idealtypische Aufgabenstellung. *Thomas Zabkas* »Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II« sind im Grunde bereits eine systematische Einführung in einen kompetenzorientierten Literaturunterricht. Seine These: Fähigkeiten im Umgang mit literarischen Texten müssen im Unterricht gezielt aufgebaut werden. Die Auswahl der Texte soll aufgrund ihres inhaltlichen Bildungswerts erfolgen. Kompetenz- und Inhaltsorientierung gehören zusammen. – *Ulf Abraham* und *Wolfgang Taubinger* beschäftigen sich in ihrem Beitrag zur mündlichen Matura mit den kommunikativen Besonderheiten in Prüfungsgesprächen und der Herausforderung, auch mündliche Aufgaben kompetenzorientiert zu stellen.

Nicht weniger bedeutsam ist der dritte Abschnitt, »Beurteilen und bewerten«, sind doch gerade hier einige Neuerungen im Vergleich zur bisherigen Praxis zu verzeichnen. *Manuela Glaboniat* und *Günther Sigott* erklären in ihrem Beitrag das Konzept der kriterienorientierten Bewertung, wie es bei der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung zur Anwendung kommt. *Claudia Kreutel* verweist auf den engen Zusammenhang zwischen Aufgabenstellung und Bewertungskriterien und tritt dafür ein, dass dem produktorientierten das prozessorientierte Bewerten vorausgehen soll, in dem das Bewerten im Dialog eine spezifische Rolle spielt.

Schließlich rundet *Konstanze Edtstadler* das Themenheft noch durch eine einschlägige Bibliographie ab, anhand derer man sich in einzelne Bereiche genauer vertiefen kann.

Kompetenzaufbau statt »teaching to the test«

Die wichtigste Botschaft dieses Themenheftes ist zu zeigen, dass ein sinnvoll verstandener kompetenzorientierter Unterricht nicht mit einem »teaching to the test« gleichzusetzen ist. Die beste Vorbereitung auf die Reifeprüfung ist eben nicht das Üben von (vermuteten) Reifeprüfungsaufgaben, sondern der schrittweise Aufbau der Kompetenzen, die dann auch bei der Reifeprüfung zum Tragen kommen.

Nach einer ersten Phase der Neuorientierung, die wohl unvermeidlich auch einige Verunsicherungen mit sich bringt, wird sich bald die Erkenntnis durchsetzen, dass ein guter Unterricht in der Sekundarstufe II (und darunter) mehr beinhaltet als die Vorbereitung auf das, was in der Reifeprüfung Prüfungsgegenstand sein wird. Es wäre sehr schade, die bestehende didaktische und methodische Vielfalt im Unterricht einzuschränken, um die SchülerInnen dadurch vermeintlich besser auf die Reifeprüfung vorzubereiten. In diesem Sinne wollen wir die neue Matura auch entdramatisieren, an der viel Entscheidendes so neu gar nicht ist. Neu ist vielmehr die Konsequenz, mit der bereits bisher als richtig erkannte Prinzipien und Methoden umgesetzt werden.

Wir hoffen, dass dieses Heft dazu beitragen kann, diese Botschaft zu verbreiten.

ANNEMARIE SAXALBER
WERNER WINTERSTEINER

Die wichtigsten Dokumente der neuen Reifeprüfung auf einen Blick*		
<i>Auf der BIFIE Seite veröffentlicht als offizieller Text Auf der Seite des AECC Deutsch veröffentlicht als Diskussionsbeitrag</i>		
Name	Inhalt	Link
Positionspapier AHS und BHS	ein gemeinsames »Kompetenzmodell« für AHS und BHS Reifeprüfung als theoretische Grundlage	https://www.bifie.at/node/596
Format der Reifeprüfung	Eckpunkte des Prüfungsformates (wie z. B. Anzahl und Umfang der Teilaufgaben, Anzahl der Auswahlmöglichkeiten für die Kandidat/inn/en)	https://www.bifie.at/node/766
Bewertungs-raster/Standards und Richtlinien für die Leistungs-beurteilung	für eine kriterienorientierte Beurteilung auf Basis von vier Dimensionen der Aufgabenerfüllung mit einer Skala für die Noten Genügend bis Sehr gut / Beurteilungsanleitungen	https://www.bifie.at/node/1490
Textsortenkatalog	taxative Aufzählung und kompetenzorientierte Beschreibung der von den Kandidat/inn/en zu verfassenden Texte	https://www.bifie.at/node/1498
Musteraufgaben	eine mögliche Zusammenstellung von drei Aufgabenpaketen, wie sie bei der neuen Reifeprüfung zum Einsatz kommen können	https://www.bifie.at/node/514
<i>Auf der Seite des AECC Deutsch veröffentlicht als Diskussionsbeitrag</i>		
Empfehlung Migration (auch in diesem Heft)	Empfehlung zur Vorgangsweise und Orientierung mit Kandidat/inn/en mit einer anderen Erstsprache als Deutsch	http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/1117.htm
Empfehlung Legasthenie (auch in diesem Heft)	Empfehlung zum Umgang mit dem Thema Legasthenie	http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/inhalt/1117.htm
Operatoren	Typen Sprachlichen Handelns	http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/operatoren.pdf

* Zusammengestellt von Karolin Struckl.

Die Herausgabe dieses Heftes wurde freundlicherweise vom BIFIE Wien unterstützt. Erst dadurch war es möglich, das Heft in diesem Umfang herauszubringen. Einige Beiträge wurden – in identischer oder leicht veränderter Form – auch auf der Homepage des BIFIE vorab veröffentlicht (<https://www.bifie.at/node/1386>).

Liste der verwendeten Abkürzungen und Fachbegriffe	
<i>AECC Deutsch</i>	Austrian Educational Competence Centre/Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt
<i>AHS</i>	Allgemeinbildende höhere Schule – Gymnasium in Österreich
<i>BHS</i>	Berufsbildende höhere Schule in Österreich: Handelsakademien, Höhere Technische Lehranstalten, Humanberufliche Lehranstalten
<i>SRDP</i>	Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung
<i>Assessor/in</i>	Eigens geschulte Lehrkraft, die zur Erstellung von Testaufgaben, der Durchführung der Feldtestung und der Beurteilung der Schülerperformanzen (→ Rater) herangezogen wird
<i>Arbeitsgruppe Deutsch (AHS und BHS)</i>	Die internationale Gruppe von Expert/inn/en, sowohl aus dem schulischen als auch universitären Bereich, die die Reform der Deutschmatura in Österreich vorbereitet
<i>Backwash-Effekt</i>	Siehe → Washback-Effekt
<i>Benchmarking</i>	Prozess der Definition von bestimmten → Benchmarks → Rater/innen beurteilen dieselbe Schülerleistung nach denselben Kriterien wie die Arbeitsgruppe Deutsch und vergleichen ihr individuelles Ergebnis mit jenem der Arbeitsgruppe
<i>Benchmarks</i>	Beispiele von Schülertexten (→ Performanzen), die als Muster für ein bestimmtes Niveau einer bestimmten Dimension dienen, von der Arbeitsgruppe Deutsch nach festgelegten Kriterien in der Bewertungsskala ermittelt
<i>Bewertungsskala Deutsch</i>	Analytische Skala für eine kriterienorientierte Beurteilung auf Basis von vier Dimensionen (= Kategorien) der Aufgabenerfüllung mit einer Skala für die Noten »Genügend« bis »Sehr gut«
<i>Deskriptor</i>	Schlagwort zur inhaltlichen Beschreibung eines Objektes. Im Bewertungsraster finden sich Deskriptoren wie »Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht« usw. (vgl. S. 134 ff.)
<i>Dimension</i>	Aspekte der Leistung von Kandidat/inn/en bei der schriftlichen Prüfung; die vier Dimensionen: Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht, aus textstruktureller Sicht, in Bezug auf Stil und Ausdruck und hinsichtlich formaler Richtigkeit
<i>Feldtestung</i>	Ein Verfahren, das die Qualität von Prüfungsaufgaben misst, um ausreichende Daten zur Angemessenheit und Streuung des Schwierigkeitsgrads, zur Validität und Reliabilität der Aufgaben, zur Klarheit der Instruktionen usw. zu gewinnen. Feldtests haben, im Gegensatz zu → Schulversuchen, keinen Einfluss auf die Benotung
<i>Inputtext</i>	Ausgangstext für die jeweiligen Aufgaben, die den Kandidat/inn/en gestellt werden

<i>Item-Writer</i>	Eigens geschulte Lehrkraft zur Entwicklung von Testaufgaben, bei der Deutschmatura die → Assessor/inn/en
<i>Kompetenz(en)</i>	Kompetenzen im → psychometrischen Sinne sind erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen sozialen Bereitschaften (Motivation, Willen ...)
<i>Niveau(s)</i>	Beurteilungsstufen, anhand derer die Leistung eines Schülers/einer Schülerin unter Bezugnahme auf Beschreibungen von Kompetenzen interpretiert wird, die für bestimmte Niveaus typisch sind (→ Dimensionen)
<i>Outputtext</i>	Schülertext (der vom Schüler/von der Schülerin gemäß der Aufgabenstellung verfasste Text)
<i>Performanz</i>	Schüler/innen/text, als Ausdruck einer Kompetenz genommen
<i>Psychometrie</i>	Gebiet der Psychologie, das sich mit Theorie und Methode des psychologischen Messens befasst
<i>Rater</i>	Beurteilen Schüler/innen/texte, siehe → Assessor/in
<i>Rating</i>	Beurteilung von Performanzen anhand der Bewertungsskala
<i>Reliabilität</i>	Übereinstimmung der Assessor/inn/en bei der Bewertung der einzelnen Schülertexte
<i>Schulversuche</i>	Basierend auf den vom BMUKK genehmigten Schulversuchsplänen erhalten Lehrende die Möglichkeit, im Rahmen von Schulversuchen standardisierte kompetenzorientierte Klausuraufgaben einzusetzen. Die Teilnahme erfolgt freiwillig, unterliegt jedoch einer Antragspflicht. Im Gegensatz zu den → Feldtests sind die Reifeprüfungs-Tests der Schulversuche gültige Prüfungen
<i>Validität</i>	Gültigkeit der Aufgaben aus psychometrischer Sicht (hinsichtlich z. B. Objektivität oder Messgenauigkeit)
<i>Washback-Effekt</i> (auch: Backwash-Effekt)	Der Einfluss, den ein Test auf die Art und Weise des Unterrichts hat

Generell zur Orientierung im Dschungel des Vokabulars der psychometrischen Tests sei empfohlen: <http://www.sprachtest.de/sprachen-lernen/test-abc>

Werner Wintersteiner

Reif wofür?

Das Konzept der neuen schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch

1. Die Matura im Kontext einer bildungspolitischen Gesamtreform

Nach Jahren des bildungspolitischen Stillstands ist auch in Österreich nun einiges in Bewegung geraten. Der wichtigste Motor dieser Bewegung war offensichtlich die OECD, die Organisation für die wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Sie sieht – in Übereinstimmung mit der offiziellen EU-Position – Bildung als eine zunehmend wichtigere Ressource für wirtschaftliche Entwicklung. Bildungspolitik will sicherstellen, dass die Arbeitskräfte in der »Wissensgesellschaft« eine entsprechende Qualifizierung erfahren. Die von der OECD finanzierten internationalen Vergleichsstudien bezüglich der Grundkompetenzen, vor allem die PISA-Tests, dienen der Erfassung des Ist-Stands im Bereich von Basisfähigkeiten und Grundkompetenzen. Dass diese Grundkompetenzen ausgerechnet in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften definiert werden, nicht in den Bereichen Schreiben, Politischer Bildung oder Sozialkompetenzen, liegt (neben den test-technischen Schwierigkeiten z. B. bei Schreibtests) eben an der speziellen Aufmerksamkeitsrichtung, der wirtschaftlichen Konkurrenzfähigkeit. Diese internationalen Tests haben drei Effekte:

WERNER WINTERSTEINER ist Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge, Leiter des Österreichischen Kompetenzzentrums für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt sowie Co-Herausgeber der Zeitschrift *informationen zur deutschdidaktik (ide)* und der Buchreihe *ide-extra*.

E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

- Es wird erhoben, über welche Grundkenntnisse SchülerInnen in einem bestimmten Alter verfügen und wie hoch diese Kenntnisse im Vergleich zu denen ihrer Peers in anderen Ländern sind. Es ist vor allem diese relative Position im Ländervergleich, die PISA eine so große mediale Aufmerksamkeit und damit politische Bedeutung sichert.
- Zugleich wird aber dadurch erst definiert, worin denn diese Kenntnisse überhaupt bestehen, das heißt es erfolgt eine unausgesprochene und offiziell natürlich auch gar nicht verpflichtende Standardisierung der Grundkompetenzen – um der internationalen Vergleichbarkeit willen.
- Die Politik erhält mehr – und in manchen Ländern (wie Österreich) erstmals – genauere Daten über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Und sie »lernt« dadurch, selbst systematisch Daten zu erheben, Standardisierungen einzuführen und stärkeren Einfluss auf das Bildungssystem zu nehmen.

Die neue Reifeprüfung in Österreich ist in diesem Sinne ein Resultat dieses internationalen bildungspolitischen Trends, der auf Standardisierung, landesweite und letztlich internationale Vergleichbarkeit der Abschlüsse zielt. So heißt es auf der Website des Bildungsministeriums: Die neue Reifeprüfung »entspricht der europäischen Standardisierung von abschließenden Qualifikationen (entsprechend dem Europäischen und dem Nationalen Qualifikationsrahmen EQR – NQR)«. ¹ Dabei ist eine seltsame Paradoxie zu beobachten. Einerseits wird die Reifeprüfung, als höchstes Zertifikat der schulischen Laufbahn, durch die Zentralisierung aufgewertet. Dies kann aber kaum den Bedeutungsverlust kompensieren, der dadurch entsteht, dass sie immer weniger als Eintrittskarte in das Berufsleben gilt, vor allem die AHS-Matura, sondern nur mehr die Basis für weitere (post-sekundäre) Ausbildungsgänge oder ein Studium bildet. Die Zertifizierung der »Grundkenntnisse« auf Maturaniveau wird aber paradoxerweise deswegen immer wichtiger. Das mag der Hauptgrund sein, der die politisch Verantwortlichen bewogen hat, in Österreich für die Reifeprüfung sowohl an der AHS wie auch an den BHS zentral vorgegebene Kriterien sowie – was den schriftlichen Teil betrifft – zentral vorgegebene Aufgabenstellungen einzuführen.

Doch die neue Reifeprüfung ist nur eine von mehreren »Baustellen« einer neuen Bildungspolitik. Die wichtigsten anderen sind die Neue Mittelschule, die Bildungsstandards für die Schulstufen 4 und 8 bzw. 13 (derzeit nur für BHS) und die in Ausarbeitung befindlichen Konzepte zur neuen LehrerInnenbildung. All diese Maßnahmen fügen sich zu einem Gesamtbild der Standardisierung von Kompetenzen. Diese sind ein oft höchst wirkungsvolles, aber indirektes Steuerungsmittel des Unterrichts. Den einzigen strukturellen Eingriff stellt hingegen bislang die Neue Mittelschule dar, die allerdings ein problematischer politischer Kompromiss ist, da eine gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen sich als gegenwärtig nicht

1 http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.xml#toc3-id1
[Zugriff: 7.1.2012].

durchsetzbar erweist. Weitere »Baustellen« sind – nach den enttäuschenden PISA-Ergebnissen – die Leseförderung oder die Verbesserung der Situation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Was aus bildungspolitischer Sicht an diesem Reformwerk zu kritisieren ist, wurde bereits angedeutet:

- Es umfasst nicht alle notwendigen Reformbereiche: Insbesondere die Bereiche soziales und interkulturelles Lernen, politische Bildung, globales Lernen und Friedenspädagogik – laut UNESCO zentrale Punkte einer künftigen Bildung – werden völlig unterbelichtet (vgl. dazu Wintersteiner 2010).
- Andere Reformschritte werden, aus Mangel an politischer Rückendeckung, bis zur Unkenntlichkeit verwässert angegangen: Dies gilt vor allem für die *Neue Mittelschule*, bei deren Einführung das begrüßenswerte Ziel der gemeinsamen Schule aller 10- bis 14-Jährigen Pate stand. Herausgekommen ist aber nun ein dritter Schultyp neben der Hauptschule und der Unterstufe des Gymnasiums.
- Zahlreiche Reformschritte werden nicht konsequent genug angegangen, und sie bringen deswegen auch nicht überall überzeugende Ergebnisse. Dies gilt etwa für die bisherigen Maßnahmen zur Leseförderung nach dem PISA-Schock von 2000 bzw. 2003.

Was allerdings die Reifeprüfung betrifft, so setzt das Ministerium tatsächlich massiv Mittel ein und arbeitet, von Anfang an, mit der Wissenschaft zusammen. Obwohl die Maturareform noch nicht abgeschlossen ist, lässt diese Art von Planung doch sehr brauchbare Ergebnisse erwarten.

Die Reifeprüfung in Österreich hat, im Gegensatz zu manchen anderen Ländern, einen Doppelcharakter. Sie ist nicht nur der Nachweis eines bestimmten Niveaus an Allgemeinbildung und beruflicher Vorbildung bzw., an Berufsbildenden höheren Schulen (BHS), beruflicher Ausbildung², sondern auch der Nachweis der Universitätsreife. Sie ermöglicht (bis auf gewisse spezielle Bestimmungen in einigen Fächern wie Sport oder Kunst sowie Reglementierungen wie im Medizinstudium) den uneingeschränkten Zugang zu einem Universitätsstudium ohne zusätzliche Aufnahmeprüfung. Dieser Doppelcharakter prägt auch die Anforderungen an die Reifeprüfung: Sie ist der zertifizierte Nachweis, dass die AbsolventInnen über ein als ausreichend erachtetes Niveau an Allgemein- und Berufs(vor)bildung sowie über die Kompetenzen verfügen, die zur Aufnahme eines Universitätsstudiums befähigen.

Diese beiden Niveaus sind, international gesehen, in den letzten Jahrzehnten so weit auseinandergedriftet, dass die schulischen Abschlussprüfungen meist eben nicht bereits den Zugang zur Universität ermöglichen. In Österreich hingegen

2 Ein Beispiel: Die höheren Lehreinrichtungen für technische Berufe schließen mit einer Doppelqualifikation ab: Die Reife- und Diplomprüfung eröffnet den Zugang zum Universitäts-/Hochschulbereich sowie zur unmittelbaren Ausübung von gehobenen Berufen aus technischem, gewerblichem und kunstgewerblichem Gebiet in der industriellen und gewerblichen Wirtschaft. Siehe: http://www.htl.at/de/htlat/unterricht_abschlussqualifikation/abschluesse.html [Zugriff: 7.1.2012].

schon. Das hat Konsequenzen. Eine der wichtigsten Konsequenzen ist, dass bei einer Zentralisierung der Matura bei Schlüsselqualifikationen wie Schreibkompetenz auf ein gleiches Niveau von AbsolventInnen der Allgemeinenbildenden und der Berufsbildenden Schulen zu achten ist. Sie unterscheiden sich zwar in Bezug auf das Schulprofil, aber sie müssen doch – alle gleich – die universitäre Reife erreichen. Im Lichte dieser Überlegungen ist auch die Entscheidung für die gemeinsame AHS- und BHS-Matura Deutsch zu sehen, die weiter unten erläutert wird.

2. Gesamtkonzept Schriftliche Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch

Man muss sich, gerade um das Konzept der Deutschmatura besser zu verstehen, mit dem Gesamtprogramm der Reifeprüfung (AHS) bzw. Reife- und Diplomprüfung (BHS) beschäftigen. Dieses geht erstmals von einer dreiteiligen Architektur aus. Aus ihr wird ersichtlich, dass der Bereich der schriftlichen Kompetenzen bedeutend aufgewertet wird.

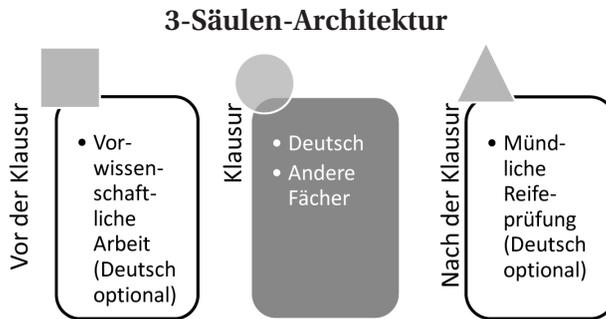
Die neue Reifeprüfung setzt sich zusammen aus:

- einer Facharbeit, die schon in der Abschlussklasse zu verfassen ist und bei der sich die KandidatInnen das Fach aussuchen können: die so genannte »Vorwissenschaftliche Arbeit« in der AHS bzw. die »Diplomarbeit« in den BHS;
- Klausuren mit zentralen Aufgabenstellungen in verschiedenen Fächern, wobei Deutsch in allen Schultypen verpflichtend ist (mit Ausnahme der HTLs, wo es weiterhin die Wahlmöglichkeit zwischen Deutsch und Englisch gibt);
- nicht-zentralisierten mündlichen Prüfungen, für die es aber ebenfalls eindeutiger Rahmenbedingungen gibt (siehe dazu den Beitrag von Wolfgang Taubinger und Ulf Abraham in diesem Heft).

Dabei ist von einer *Teilzentralisierung* der Reifeprüfung zu sprechen, und das in zweierlei Hinsicht: Erstens werden nur die Aufgabenstellungen der schriftlichen Reifeprüfung (und damit nur der schriftlich geprüften Fächer) innerhalb der dreigliedrigen Architektur zentral festgesetzt. Und zweitens ist auch die schriftliche Reifeprüfung selbst nur teilzentralisiert, denn die Beurteilung der Arbeiten bleibt nach wie vor Aufgabe der unterrichtenden Lehrkräfte. Allerdings wird es genaue Richtlinien geben, die sicherstellen sollen, dass auch die Korrektur und Beurteilung nach einheitlichen Gesichtspunkten erfolgt.

Man kann damit theoretisch in allen drei Bereichen die Kompetenzen unter Beweis stellen, die man im Deutschunterricht erworben hat. Allerdings ist nur ein Teil, eben die schriftliche Deutschklausur, verpflichtend. Dennoch sind die Schreibkompetenzen, welche vor allem im Fach Deutsch erworben werden, auch für die Vorwissenschaftliche Arbeit (ein unglücklicher Name) sehr wesentlich – unabhängig davon, in welchem Fach sie verfasst wird.

Abb. 1: Drei »Säulen« der neuen Reifeprüfung



3. Die Kompetenzorientierung der schriftlichen Reifeprüfung

Das konkrete Format und die einzelnen Bestimmungen der neuen Reifeprüfung ergeben sich aus zwei Koordinaten: Zum einen geht es darum, bestimmte inhaltliche Anforderungen sicherzustellen. Das ist hauptsächlich die enge Verbindung von Lesen und Schreiben, d. h. dass die KandidatInnen sich bei ihren eigenen Texten auf Ausgangstexte beziehen und diese verarbeiten müssen. Zum anderen verlangt die Zentralisierung die Ausarbeitung genauerer Bestimmungen als bisher, die es ermöglichen, dass sich alle KandidatInnen optimal auf die Prüfung vorbereiten können.

Die neue Reifeprüfung verlangt zwar keine Veränderung der Lehrpläne, sondern soll sicherstellen, dass das, was in den Lehrplänen verlangt wird, auch tatsächlich überprüft wird, sie stellt aber doch eine große Änderung in der österreichischen Bildungslandschaft dar. Die Zentralisierung der Reifeprüfung erfordert, dass in ganz Österreich ein vergleichbares Niveau von Aufgabenstellung und Beurteilung eingehalten wird. Die neue Reifeprüfung überprüft daher einige wesentliche Fähigkeiten, die im Laufe der Oberstufe der höheren Schule (9.-12./13. Schulstufe) erworben werden. Diese sind in den Lehrplänen für die AHS bzw. BHS der 9. bis 12. (bzw. auch 13.) Schulstufe als zu erfüllende Lernziele ausgewiesen und werden dort bereits bisher großteils als »Kompetenzen« bezeichnet. Selbstverständlich sind nicht alle diese Lernziele und Kompetenzen Gegenstand der schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch. Nicht alles, was unterrichtet wird, wird auch bei der Matura geprüft. Und nicht alles, was geprüft wird, wird bei der Klausur geprüft. (Genaueres über den Kompetenzbegriff findet sich im Beitrag von Jürgen Struger in diesem Heft.)

Obwohl also die Matura Neu auf Basis bestehender gesetzlicher Bestimmungen etabliert wird, bringt sie dennoch in der Praxis einige wichtige Veränderungen. Dass das auch neue Aufgaben bzw. neue Akzente für den Deutschunterricht bedeutet, wird weiter unten diskutiert.

Die *zentralisierte und kompetenzorientierte Aufgabenstellung* ist wohl der Kernpunkt der Reform. Die *Kompetenzorientierung* soll sicherstellen, dass es einen Maßstab gibt, mit dem man genauer als bisher festlegen kann, welche Ziele man im Unterricht erreichen will. Die Kompetenzorientierung ist auch die wesentliche Voraussetzung dafür, dass man einigermaßen zuverlässig messen kann, ob diese Ziele auch tatsächlich erreicht worden sind. Kompetenzen sind die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die SchülerInnen erworben haben sollen – also normative bildungspolitische Bestimmungen, wie die Lehrpläne sie festlegen.

Kompetenz bedeutet mehr als *Wissen*. Als *Kompetenzen* werden die Fähigkeiten bezeichnet, bestimmte Probleme in variablen Situationen zu lösen. Kompetenzen sind sozusagen erworbene »Werkzeuge« und die Fähigkeit, diese auch für bislang unbekannte Aufgaben anzuwenden. Das heißt auch, dass *Kompetenzen* auf einem theoretischen Modell basieren. Anders gesagt: Kompetenzen kann man nicht direkt beobachten, sondern man kann nur von dem Erfolg von Handlungen (Produkten) Rückschlüsse auf das Vorhandensein dieser Kompetenzen ziehen. Eine Prüfungsleistung ist so ein Produkt, das als Nachweis von Kompetenzen gilt.

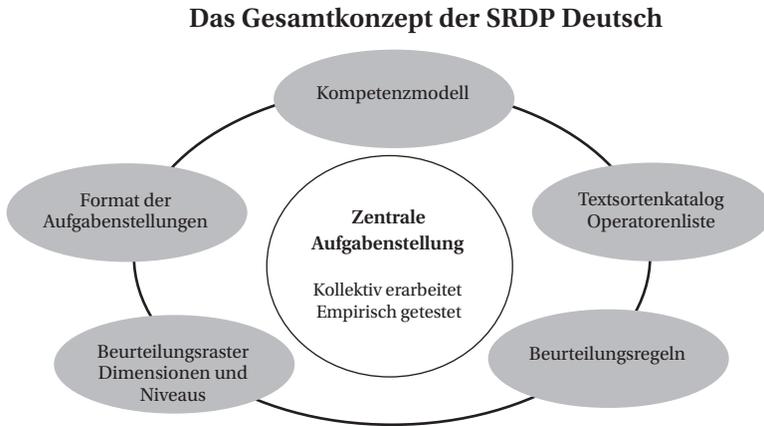
Bei der neuen schriftlichen Reifeprüfung Deutsch werden Lesekompetenzen (indirekt) und Schreibkompetenzen (direkt) überprüft. Dazu wird es immer einen *Ausgangstext* (bzw. mehrere) als Textvorlage geben, mit dem bereits eine Argumentation bzw. Information zum jeweiligen Thema vorliegt, bzw. einen literarischen Text, der nach bestimmten Aufgabenstellungen zu bearbeiten ist. Die Arbeiten der KandidatInnen sind somit – durch klare Anweisungen geleitete – *Antworttexte* auf die Vorlagen.

Das ist nicht gänzlich neu, auch bislang haben bereits viele Lehrkräfte mit Ausgangstexten gearbeitet. Nun soll dies aber verbindlich werden, und es wird immer klare Anweisungen geben, in welcher Weise auf diese Ausgangstexte einzugehen ist.

Die Kompetenzen, die bei dieser Art von Aufgabenstellung überprüft werden, sind:

- *Sach- und Fachkompetenzen*, also die Fähigkeit, den Inhalt der Ausgangstexte zu verstehen und ihre Problematik in einen Sinnzusammenhang einordnen zu können; das Wissen und die Fertigkeit, selbst zu dem jeweiligen Thema Stellung zu beziehen
- Kompetenzen, die zur *Erfassung* der vorgegebenen Texte erforderlich sind, wie Lesen, Textverstehen, Textanalyse, Textinterpretation, Textsortenkenntnis
- *Sprachreflexive Kompetenzen*, die den KandidatInnen ermöglichen, sprachliche Verfahrensweisen und Strategien von schriftlichen Texten zu analysieren
- Kompetenzen, die zum *Abfassen* von Texten erforderlich sind (Schreib- bzw. Textkompetenz). Hierher gehören u. a. die Beherrschung sprachlicher Strategien, die der Textsorte, dem/den Adressaten und der Situation adäquat sind (Argumentieren, Beschreiben, Erzählen, Appellieren); Textsortenbeherrschung; Beherrschung kohärenz- und kohäsionsstiftender sprachlicher Mittel; Fähigkeit zu verstehenserleichternder und sachadäquater Strukturierung; grammatikalisch und orthografisch korrekte Sprachverwendung ...

Abb. 2: Gesamtkonzept der schriftlichen Reifeprüfung Deutsch



4. Die gesamte »Architektur« der Reformbestimmungen

Bei der Überprüfung der Kompetenzen kommt es also darauf an, Aufgaben zu stellen, die es den Lernenden tatsächlich ermöglichen, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen. Die Zentralisierung erfordert zudem eine genauere Reflexion und Festlegung aller Bereiche der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch, vom Konzept über das Format bis zur Beurteilung. Diese Festlegungen sollen zunächst sicherstellen, dass die Prüfungsaufgaben jedes Jahr nach den gleichen Richtlinien erstellt werden. Zweitens sind sie aber auch die Voraussetzung für die Transparenz des Prüfungskonzepts. Daran können sich LehrerInnen orientieren, wenn sie ihre SchülerInnen auf die Reifeprüfung vorbereiten wollen. Schließlich wissen dadurch auch die SchülerInnen selbst, woran sie sind. Kompetenzorientierung bedeutet also – bezogen auf die Reifeprüfung – eine verbesserte Prüfungskultur, ein genaueres Nachdenken über die zu stellenden Anforderungen und die zu formulierenden Aufgaben ebenso wie eine klare Definition der Kriterien, nach denen die Aufgaben beurteilt werden. Bedauerlicherweise ist das Unterrichtsministerium dem Vorschlag der Arbeitsgruppe Deutsch nicht gefolgt, als Pendant zur zentralen Aufgabenstellung auch die Beurteilung zu objektivieren, etwa durch die Einführung des »Vier-Augen-Prinzips«: Jeweils zwei PrüferInnen beurteilen gemeinsam eine Maturaarbeit.

Die wichtigsten Festlegungen der neuen SRDP sind in Abbildung 2 dargestellt. (Eine Aufstellung aller dieser Bestimmungen findet sich in der Linkliste auf Seite 9 in diesem Heft, die direkt zu den genannten Dokumenten führt.)

- Das *Kompetenzmodell* bildet dabei eine theoretische Basis. Es legt im Detail fest, um welche Kompetenzen es bei der SRDP geht (www.bifie.at/node/596; Positionspapier).

Abb. 3: Format der neuen schriftlichen Reifeprüfung

Format der SRDP Deutsch

Drei Pakete zur freien Auswahl für alle Kandidat/inn/en (AHS und BHS)		
Paket 1 Literarische Aufgabe(n)	Paket 2 Situierete Aufgaben	Paket 3 Nicht festgelegt
<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Klammer • Aufgabe 1 + Input 1 • Aufgabe 2 + Input 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Klammer • Aufgabe 1 + Input 1 • Aufgabe 2 + Input 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Thematische Klammer • Aufgabe 1 + Input 1 • Aufgabe 2 + Input 2

- Das Modell konkretisiert sich im *Format* der Reifeprüfung, in jenen Bestimmungen, die die Anzahl der Wahlmöglichkeiten, die genaue Gestaltung der Prüfungsfragen u. Ä. festschreiben (siehe Kapitel 5). Entsprechendes hat es natürlich schon bisher in der Reifeprüfungsverordnung gegeben.
- Durch die Zentralisierung wurde es aber nötig, weitere Bestimmungen aufzunehmen, die es in dieser verbindlichen Form bislang noch nicht gab. Um die Kompetenzen enger einzugrenzen und um sicherzustellen, dass auch die Vorbereitung überall über die gleichen Informationen verfügt, hat die Arbeitsgruppe einen *Textsortenkatalog* sowie einen *Katalog von Operatoren* entwickelt. Mit *Textsorten* sind hier jene Texte gemeint, die die KandidatInnen zu verfassen haben. Es kam dabei darauf an, die Traditionen von AHS und BHS gleichermaßen zu berücksichtigen, aber auch eine gewisse vertretbare Vielfalt sicherzustellen. Wenn sich bis jetzt die Aufgabenstellung an der AHS im Wesentlichen auf die »literarische Interpretation« und die »Erörterung« beschränkt hat, werden ab nun mehr und vielfältigere Textsorten zum Einsatz kommen. Es sind auch Textsorten dabei, die eine stärkere lebensweltliche Entsprechung haben, also journalistische oder literarische Formen wie Kommentare, öffentliche Briefe, Reden usw.
- Mit *Operatoren* sind jene Sprachhandlungen angesprochen, die die KandidatInnen ausführen müssen, um die geforderten Texte zu verfassen. »Unter einem Operator versteht man ein Verb (wie z. B. erläutern, darstellen oder begründen), das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist.« (Baumann 2008, S. 54).
- Die Kompetenzkriterien finden sich, in konkretisierter Form auch in dem *Beurteilungsraster* wieder, der vier Dimensionen unterscheidet: Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht, aus textstruktureller Sicht, in Bezug auf Stil und Ausdruck und hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit. (Siehe dazu den Beitrag von Glaboniat und Sigott in diesem Heft.) Sie werden ergänzt durch *Beurteilungsregeln*, die festlegen, wie die einzelnen Dimensionen gewichtet werden, wie man also zu einer Gesamtbeurteilung kommt.

5. Das Format der neuen schriftlichen Reifeprüfung

Das Format der SRDP Deutsch legt die generellen Bestimmungen einer gemeinsamen schriftlichen Prüfung für alle KandidatInnen, unabhängig vom Schultyp, den sie besucht haben, fest. Es ist schematisch in Abbildung 3 dargestellt.

Es wird – und das ist neu – nun für alle Schultypen, auch für die BHS, drei Aufgabenpakete zur Auswahl geben. Jedes Paket – auch das ist eine Neuerung – besteht nun aus zwei Aufgaben (statt bisher in der Regel nur einer), die durch eine thematische Klammer verbunden sind. Das ermöglicht die Überprüfung unterschiedlicher Schreibleistungen und beugt auch dem In-die-Länge-Ziehen von Aufsätzen vor, bei denen alles schon gesagt worden ist. Die dritte Neuerung beim Format ist, wie bereits oben erwähnt, die verbindliche Vorgabe eines Ausgangstextes (oder manchmal auch mehrerer Texte). Die neue schriftliche Reifeprüfung in Deutsch geht immer von einem oder mehreren vorgegebenen Texten literarischer oder nichtliterarischer Art aus, den bzw. die die KandidatInnen in unterschiedlichen Aufgabenstellungen zu bearbeiten haben. Die Textvorlagen können unterschiedlichster Art sein. Es können also ergänzend zu informativen oder argumentativen Texten auch Schaubilder, Tabellen, Karikaturen oder Bilder zum Einsatz kommen.

Die drei Aufgabenpakete sind nicht ganz gleich aufgebaut. Es wird festgehalten, dass in einem Paket zumindest eine Aufgabe eine literarische sein muss. Das bedeutet, dass es auf jeden Fall ein Angebot an literarischen Fragestellungen für alle KandidatInnen gibt. Eine weitere Bestimmung verlangt, dass zumindest in einem Paket die Aufgaben »situier« gestellt werden. Das heißt, dass AdressatIn und Position des Verfassers/der Verfasserin genau festgelegt werden, was einer Tradition in den BHS entspricht.

An Sach- und Fachkompetenz wird kulturelles, historisches, literarisches Wissen allgemeiner Art vorausgesetzt, das im Laufe von 12 bis 13 Jahren Schule erworben wurde.

Für eine sinnvolle Interpretation allenfalls erforderliche Informationen werden den Texten beigegeben. *Besondere* historische Vorkenntnisse sind zur Bearbeitung nicht erforderlich, wohl aber die Kompetenz, Texte jeder Art (literarische und nichtliterarische) zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren. Genauso wenig ist die vorhergehende Kenntnis des jeweiligen literarischen Textes oder spezielles Wissen über AutorInnen bzw. eine literarische Epoche erforderlich.

6. Am Beispiel Literaturunterricht: Traditionen und Veränderungen

Gegenüber den schriftlichen Klausurarbeiten, die von Sachtexten ausgehen, weisen Arbeiten über literarische Texte gewisse Besonderheiten auf, die sich durch die Zentralisierung der Reifeprüfung noch einmal akzentuieren. Daher hier einige Bemerkungen (Genauerer findet sich im Artikel von Thomas Zabka in diesem Heft).

Literatur bzw. literarische Bildung ist ein fixer Bestandteil des österreichischen Schulwesens auf verschiedenen, beinahe allen Schulstufen und erst recht im gesamten Bereich der Sekundarstufe II (AHS und BHS). Das bedeutet, dass vom

Beginn der Schulzeit an ein Sockel an literarischem Wissen und Können aufgebaut wird, auf dem die (zentralisierte) Reifeprüfung aufbauen kann. Dabei sind selbstverständlich die divergierenden Lehrplanbestimmungen und Zeitbudgets der AHS bzw. BHS zu berücksichtigen, die auf diesem Sockel in der entscheidenden Sekundarstufe II in unterschiedlichem Maße und mit unterschiedlichen Zielsetzungen weitere Kenntnisse und Kompetenzen aufsetzen. Dennoch hat sich, nach längerer Debatte in der Arbeitsgruppe, herausgestellt, dass es unter den gegebenen Umständen am aussichtsreichsten ist, für AHS und BHS einheitliche Aufgaben zu stellen. Anders wäre es nicht möglich gewesen, sicherzustellen, dass tatsächlich die KandidatInnen aller Schultypen literarische Aufgaben erhalten. Das hätte aber – angesichts der dominierenden Rolle der Zentralmatura – negative Auswirkungen auf die Gestaltung des Literaturunterrichts, speziell an den Berufsbildenden höheren Schulen haben können – den so genannten Backwash-Effekt. Denn was bei der Reifeprüfung nicht vorkommt, nimmt automatisch eine weniger prominente Rolle im Unterricht ein. Die Regelung, dass nun in einem Paket mindestens eine Aufgabe eine literarische Aufgabe sein muss, gibt somit eine Vorgabe für alle Schultypen, ohne dass deswegen die KandidatInnen gezwungen wären, ein literarisches Thema zu wählen.

Die zentralisierte schriftliche Reifeprüfung wird in Bezug auf die literarischen Aufgaben auf jeden Fall Veränderungen bringen. Bereits die Tatsache, dass der Reifeprüfung nunmehr die Kompetenzorientierung zugrunde liegt, ist eine prinzipielle Änderung (auch wenn etliche Schulen bereits bisher in ähnlicher Weise Aufgaben gestellt haben). Karlheinz Fingerhut bemerkt dazu sehr klar:

Unter der Regie von Bildungs-, Standards und Kompetenzorientierung, Zentralabitur und Qualitätssicherung hat der Interpretationsaufsatz seinen Charakter verändert. Er ist nicht mehr Zeugnis einer möglichst persönlichen Auseinandersetzung eines Schülers, einer Schülerin mit einem literarischen Text, sondern in erster Linie Zeugnis eines erfolgreich abgeschlossenen Erwerbs von Lese-, Textanalyse und Textkommentarkompetenz. (Fingerhut 2010, S. 46)

Die bei weitem beliebteste Form der literarischen Leistungsfeststellung ist, bei der derzeitigen Matura, die Textinterpretation. Sie wird selbstverständlich weiterhin eine zentrale Rolle spielen. Eine weitere Textsorte, die Werkbesprechung, kann hingegen bei der SRDP Deutsch nicht mehr zum Einsatz kommen. Die Werkbesprechung setzt ja voraus, dass die KandidatInnen das Werk im Unterricht gelesen und diskutiert haben. Diese zentrale Vorgabe, also de facto einen genauen Kanon der Werke, will aber heute niemand verordnen. Es bestünde die Gefahr, dass der Unterricht sich dann ganz auf diese (wenigen) Werke konzentriert. Das ist nicht im Sinne der Vielfalt und Methodenfreiheit des Unterrichts.

7. Bilanz: Errungenschaften, Chancen und Risiken

Die SRDP ist eine Intervention in das Bildungssystem, und wie jede Intervention wird sie erwartete und angestrebte, aber auch unerwartete Folgen haben. Ich versuche hier einige dieser Folgen abzuschätzen.

Die SRDP bietet die Chance auf eine neue Qualität der Reifeprüfung und damit der Prüfungskultur insgesamt. Die Prüfungsaufgaben werden nicht besser sein als die besten Aufgaben, die etliche Lehrkräfte jetzt schon stellen. Aber sie werden nun zum Standard für alle SchülerInnen. Alle Aufgaben werden, bevor sie als Maturathemen gegeben werden, auf ihre Qualität und ihre Machbarkeit nicht nur von einem ganzen Team evaluiert, sondern auch von SchülerInnen getestet. Die Beurteilung dürfte für die SchülerInnen transparenter und insofern fairer werden. Der neue kriterienorientierte Beurteilungskatalog lässt nicht nur ein größeres Bewusstsein bei der Beurteilung erwarten. Sondern er sollte sich auch beim Schreibunterricht als ein Instrument bewähren, um die Diagnose von Leistungen der SchülerInnen zu verbessern. In diesem Sinne könnte die neue Reifeprüfung auch zu einer Verbesserung des Schreibunterrichts insgesamt beitragen. Ich sehe vor allem drei Punkte, in denen die neue Reifeprüfung tatsächlich (positive) Veränderungen bringen wird:

- Qualität der Aufgabenstellung als Antwort auf einen Ausgangstext
- Klarheit und Berechenbarkeit der Aufgaben durch den Textsortenkatalog
- Berechenbarkeit und Transparenz der Leistungsbeurteilung.

Allerdings ist dieser positive »Backwash-Effekt« von einer ganzen Reihe von Rahmenbedingungen abhängig. Eine neue Matura wird keineswegs automatisch dort, wo es nötig ist, zu einem besseren Unterricht führen. Aber in Verbindung mit einer systematischen LehrerInnen-Fortbildung, einem nicht-autoritären Unterstützungssystem (Fachbezogene BildungsmanagerInnen) für Lehrkräfte und einer gründlichen Reform der LehrerInnenausbildung ergibt die teilzentralisierte Reifeprüfung sicher Sinn als Anstoß zu einem verbesserten Unterricht.

Eine weitere vermutete Konsequenz: In gewissem Sinne wird sich die Beziehung zwischen Lehrkräften und SchülerInnen dadurch ändern, dass die Lehrkräfte nun nur mehr bei der mündlichen Matura die Prüfungsfragen stellen. Die Zentralisierung der Fragestellungen der schriftlichen Prüfung entlastet nicht nur die einzelnen Lehrkräfte von einer anspruchsvollen Aufgabe, sie entlastet auch das LehrerIn-SchülerIn-Verhältnis. Lehrkräfte werden tendenziell Coaches, die den KandidatInnen helfen, sich optimal auf die Prüfung vorzubereiten. Diese Erwartung gilt, meiner Meinung nach, auch für die »Vorwissenschaftliche« Arbeit.

Es wäre allerdings blauäugig zu erwarten, dass eine Maßnahme wie die Zentralisierung der Reifeprüfung nur Vorteile hätte. Während das neue Format zweifelsohne einen großen Fortschritt darstellt – vor allem die Verbindung von Ausgangstext und eigenem Schreiben nach klar definierten Kriterien –, wird die Wirkung mancher anderer Maßnahmen wohl ambivalent sein, das heißt die Maßnahmen wirken sich je nach konkreter Schulsituation unterschiedlich aus.

Ich nenne zwei Beispiele:

- KlassenlehrerInnen können nun nicht mehr punktgenau auf die speziellen Fähigkeiten der SchülerInnen ihrer Klasse eingehen (aber es wird auch verhindert, dass immer nur ganz wenige Bereiche gelernt werden, dass manche KandidatInnen bevorzugt und unliebsame SchülerInnen benachteiligt werden.)

- Bestimmte Aufgabenstellungen sind nun nicht mehr möglich, oder nur sehr erschwert anbietbar. So sind Werkbesprechungen bei literarischen Themen kaum mehr möglich, denn es gibt keinen verbindlichen Kanon von Werken, der auf jeden Fall vorausgesetzt werden kann. Dies kann man als Verlust sehen. Andererseits entspricht das neue Format, das ja literarische Interpretationen und Textanalysen nach wie vor vorsieht, besser der Grundidee, nicht angelerntes Wissen zu reproduzieren, sondern gelernte Fähigkeiten (inklusive Wissen) anzuwenden.

Der Schlüssel für den Erfolg der neuen Reifeprüfung liegt allerdings gar nicht bei der Arbeitsgruppe Deutsch, sondern bei den Lehrkräften selbst – bei ihrem Enthusiasmus, sich für ihre SchülerInnen einzusetzen und sie – durch einen guten Unterricht – optimal auch auf die Reifeprüfung vorzubereiten.

8. Wie kann man sich und seine SchülerInnen am besten auf die neue Matura vorbereiten?

Wie kann so eine optimale Vorbereitung aussehen? Dazu gibt es zwei Vorstellungen. Die erste Vorstellung würde ich als *simulatorisches Lernen* bezeichnen. Sie geht im Wesentlichen von folgender Überlegung aus: Je genauer ich die Art der Fragestellung bei der Reifeprüfung kenne und je intensiver ich genau diese Art von Prüfung übe, desto besser sind meine SchülerInnen gewappnet. Dies ist allerdings eine sehr problematische Auffassung. Sie versucht nicht, das eigentliche Ziel der kompetenzorientierten Reifeprüfung zu verstehen und darauf vorzubereiten, sondern ist sozusagen eine Oberflächensimulierung der Prüfung. Das kann vielleicht eine Zeitlang gut gehen, solange die Maturafragen tatsächlich sehr ähnlich sind, wie man es vielleicht erwartet, wird aber die KandidatInnen hilflos zurück lassen, sobald mit demselben Geist andere Aufgabenstellungen gegeben werden. Denn bei diesem pädagogischen Konzept steht Flexibilität nicht auf dem Lehrplan. Oder, etwas plakativ gesprochen: Wer gelernt hat, Texte zu verfassen, wird auch mit der neuen Matura keine Probleme haben. Wer das nicht gelernt hat, wird auch nicht sehr erfolgreich sein, wenn er oder sie ausschließlich Maturaaufgaben übt.

Daher empfehle ich dringend eine andere Strategie, die ich als *organisches Lernen* bezeichnen möchte. Die Idee besteht darin, sich mit dem Grundgedanken der SRDP, der Kompetenzorientierung, gründlich vertraut zu machen. Das müsste der Ausgangspunkt sein, den SchülerInnen – je nach Altersstufe – passende kompetenzorientierte Aufgaben zu stellen. Es geht auch darum, möglichst genau zu diagnostizieren, wo sie konkret Probleme beim Verfassen von Texten haben, und daran zu arbeiten. Wenn es zum Beispiel jüngeren SchülerInnen noch schwerfallen sollte, sich auf Ausgangstexte zu beziehen, so kann man eine Zeitlang nur die Arbeit mit Texten üben, ohne gleich einen ganzen Aufsatz zu verlangen: Leseverstehen, Techniken des Exzerpierens, Übungen, den Text zusammenzufassen usw. Da der Hauptgedanke der neuen Reifeprüfung darin besteht, dass die SchülerInnen lernen, Texte zu verstehen, selbständig zu reflektieren und dann auf eine konkrete Frage zu be-

ziehen, wird der Schlüssel für den Erfolg auch bei der Vorbereitung der Reifeprüfung wohl darin liegen, den SchülerInnen immer wieder Gelegenheit zu geben, selbständig zu denken, und das Gedachte zu formulieren.

9. Demokratisierung von Bildung durch die zentrale Matura?

Viele Lehrkräfte hegen die Befürchtung, dass ihnen damit die Matura aus der Hand genommen wird und keinerlei Einflussmöglichkeiten mehr bestehen. Es könnte aber auch umgekehrt argumentiert werden, dass erst die Zentralisierung der Prüfung diese so wichtig, so sichtbar und transparent macht, dass tatsächlich alle, die ein Interesse daran haben, mitreden können und es auch tun. Es gibt ja auch jetzt bereits intensive öffentliche Debatten. Obwohl die Qualität und Informationsgrundlage mancher Diskussionsbeiträge bisher zweifelhaft war, ist das insgesamt eine sehr gute Sache.

Wenn man sich heute, bei der schulinternen Matura, über eine »unsinnige Fragestellung« oder »ungerechte Beurteilung« ärgert, so kann dies einfach als Einzelfall abgetan werden. Doch ab nun werden die Themen ebenso wie die Ergebnisse unter öffentlicher Beobachtung stehen. In Frankreich sind die Reifeprüfungen, die Fragestellungen wie die Resultate, jedes Jahr der Anlass für eine bildungspolitische Debatte. Das wäre auch für Österreich sehr wünschenswert. Natürlich heißt das, dass neben den Lehrkräften weitere »Player« ins Spiel kommen: die verantwortliche Kommission, die Eltern, die KandidatInnen selbst und natürlich die diffuse »breite Öffentlichkeit«. Das wäre allerdings tatsächlich ein Schritt in Richtung Demokratisierung von Bildung. Und das brauchen wir auch. Denn die Frage »Reif, wofür?« bleibt aktuell und muss weiter gestellt werden können. Die zentralisierte, wissenschaftlich fundierte Reifeprüfung schafft dafür wichtige Grundlagen. Die Debatte aber muss durch das Engagement der Betroffenen in Gang gebracht werden.

Literatur

- BAUMANN, RÜDEGER (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: *Log In* 28, 153, S. 54–59.
- FINGERHUT, KARLHEINZ (2010): Literarisches Lesen unter Bedingungen zentraler Leistungsfeststellungen. In: *Der Deutschunterricht*, Jg. LXII, H. 1, S. 40–51.
- WINTERSTEINER, WERNER (2010): Friedenspädagogik als transformative Bildung. In: *Die Friedens-Warte. Journal of International Peace and Organization*, Bd. 85, H. 3, S. 11–27.

Jürgen Struger

Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung

Der Grundgedanke der Neugestaltung der Reifeprüfung an österreichischen Schulen ist ein *Perspektivenwechsel*. Der »nachhaltige Erwerb variabel anwendbarer Kompetenzen rückt ins Zentrum der Lehrtätigkeit, der Lernerfolg der SchülerInnen bemisst sich weniger am Ausmaß des von ihnen kurzfristig abrufbaren Wissens, vielmehr an der Fähigkeit, dieses Wissen situativ (der jeweiligen Situation angepasst) ein- und umzusetzen.«¹ Kompetenzorientierung findet ihren sichtbaren Ausdruck im Konzept der neuen Reifeprüfung, die jedoch nur den Abschluss eines Erwerbsprozesses darstellt, der in der Sekundarstufe I, genau genommen in der Primarstufe, beginnt und konsequenterweise auf allen Schulstufen die Basis für die Unterrichtsgestaltung darstellen soll. Was also bedeutet Kompetenzorientierung für den Deutschunterricht, was ändert sich in der Gestaltung von Unterrichtseinheiten, speziell in der Aufgabenstellung?

In diesem Beitrag sollen Bausteine eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts vor dem Hintergrund der neuen Reifeprüfung beschrieben werden. Die Grundlage der folgenden Ausführungen bilden dabei zwei Annahmen:

JÜRGEN STRUGER ist wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter des AECC Deutsch der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mitglied der Arbeitsgruppe zur Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung. Arbeitsschwerpunkte: Sprachdidaktik; Textlinguistik, Grammatik, Schreibforschung und -didaktik. Lehrtätigkeit in der LehrerInnenaus- und -weiterbildung. E-Mail: juergen.struger@aau.at

1 Vgl. die Informationsseite des BIFIE zur neuen Reifeprüfung: <https://www.bifie.at/srdp> [Zugriff: 5.9.2011].

- Guter und erfolgreicher Unterricht ist im Kern immer schon kompetenzorientiert gewesen. Neben der Vermittlung von Sachwissen und Inhalten steht die Vermittlung von Handlungskompetenzen im Vordergrund. SchülerInnen sollen neben Wissen auch Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, mit denen sie dieses Wissen in unterschiedlichen Kontexten kommunizieren, reflektieren und anwenden können.
- Die Grundlagen des Deutschunterrichts, wie sie im Lehrplan für das Fach Deutsch² für die österreichischen Sekundarstufen I und II rechtlich verankert sind, sind über die wesentlichen Lehrziele durchwegs im Sinn eines Kompetenzkonzeptes formuliert. Vor diesem Hintergrund stellt Kompetenzorientierung im Deutschunterricht keine radikale Neuerung dar, sondern eine begriffliche Präzisierung von didaktischen Konzepten, die in der Fachdidaktik Deutsch (und auch in erfolgreicher Unterrichtspraxis) schon seit längerem Fuß gefasst haben.³

In der Reifeprüfung als Abschluss der Sekundarstufe sollen die KandidatInnen eine Reihe von Kompetenzen nachweisen, die jedoch nicht das gesamte in der Schule vermittelbare Kompetenzspektrum darstellen, die dieses jedoch voraussetzen und auf diesem aufbauen!⁴ Die komplexen Fähigkeiten, die etwa zum Verfassen einer Vorwissenschaftlichen Arbeit oder der schriftlichen Klausur erforderlich sind, werden von der Sekundarstufe I an in vielen Teilschritten erworben und geübt. Die Basis für die Feststellung von Kompetenzen bilden dabei die Bildungsstandards, etwa für die Schulstufen D4 und D8 (BIFIE 2011).⁵

Insofern betrifft Kompetenzorientierung alle Schulstufen gleichermaßen und wird im Idealfall kontinuierlich bis zur Reifeprüfung betrieben.

Das Fach Deutsch soll *Wissen* in vielfältiger Form vermitteln: als *Regelwissen* (Grammatik, Rechtschreibung, Interpunktion, Textsorteneigenschaften, korrektes Zitieren etc.), als *Faktenwissen* (diverse Bildungsinhalte, Literaturgeschichte etc.) und als *Handlungswissen* (Schreibkompetenz, schriftliches und mündliches Argumentieren, Präsentieren etc.). Der kompetenzorientierte Ansatz, wie er der neuen Reifeprüfung zugrunde liegt, bietet ein Konzept, mit dem diese unterschiedlichen Vermittlungsziele unter einer integrierten Perspektive erarbeitet werden können. Kompetenzen sind nicht auf einzelne Teilbereiche beschränkt, sie betreffen *alle* Teilbereiche des (Deutsch-)Unterrichts: die Sprach- wie auch die Literaturdidaktik, in der Sprachdidaktik alle Domänen: Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören, Sprachaufmerksamkeit.

2 BGBl Jahrgang 2002 Ausgegeben am 18. Juni 2002 Teil II, 232. Verordnung: Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen.

3 Siehe etwa Abraham (2007) oder Willenberg (2007).

4 Vgl. das Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch: »Standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch« (Stand Mai 2011): <https://www.bifie.at/node/596> [Zugriff: 5.9.2011], S. 4.

5 Vgl. auch Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2009, Ausgegeben am 2. Jänner 2009. Teil II, 1. Verordnung: Bildungsstandards im Schulwesen.

Im Folgenden werden Überlegungen zum Kompetenzbegriff präsentiert, daraus abgeleitet wird ein Orientierungsrahmen für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht vorgeschlagen. Die vorgestellten didaktischen Orientierungen beziehen sich auf den Schwerpunkt Schreiben, können aber gleichermaßen auf die anderen Kompetenzbereiche wie Lesen, Hören und Sprechen übertragen werden. Sie gelten für die Sekundarstufe I und II, wobei eine (notwendige) Differenzierung nach einzelnen Schulstufen den gegebenen Rahmen überschreiten würde.

1. Zum Kompetenzbegriff allgemein und im Rahmen der neuen Reifeprüfung

Kompetenzen sind

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [d. h. absichts- und willensbezogenen, J. S.] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetent ist also demnach, wer Probleme lösen kann (und will), und das nicht nur in einem speziell vorher geübten Bereich, sondern in unterschiedlichen (»variablen«) Situationen. Kompetent ist also, wer Fähigkeiten, die er/sie in einem Bereich erworben hat, auf andere Bereiche übertragen kann.

Weinert (2001) unterscheidet des Weiteren drei Arten von Kompetenzen als Ergebnisse schulischen Unterrichts:

- *fachliche Kompetenzen*, zum Beispiel sprachliche Kompetenz [...],
- *überfachliche Kompetenzen*, zum Beispiel Problemlösen [...], und
- *Handlungskompetenzen*, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale [...] und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen. (Weinert 2001, S. 28)

Allen diesen Kompetenzarten, die auch im Deutschunterricht vermittelt und bei der Reifeprüfung unter Beweis gestellt werden sollen, ist die Tatsache gemein, dass sie letztlich über die *Handlungsdimension* realisiert werden. Fachliche und überfachliche Kompetenzen im Fach Deutsch sind nur bewertbar, wenn sie sich in konkreten sprachlichen Performanzen äußern, letztlich in Sprechhandlungen (Vorträgen, Diskussionen) und Schreibhandlungen (unterschiedliche Textsorten), indirekt auch im Lesen und Hören.

Erpenbeck/Rosenstiel (2003) betonen ebenfalls, dass Kompetenzen sich letztlich in Handlungen äußern und »folglich eindeutig *handlungszentriert* und primär auf [...] Handlungssituationen bezogen« sind (Erpenbeck/Rosenstiel 2003, S. 29, Hervorhebung J. S.).

Der Deutschunterricht, wie er in den aktuellen Lehrplänen für die österreichische Sekundarstufe entworfen wird, hat die Aufgabe, »die *Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit* [...] durch Lernen *mit und über Sprache* [...] zu för-

dern.« (BMUKK 2011, Hervorhebung J. S.). Auch hier wird der Handlungsaspekt bei der Verwendung von Sprache hervorgehoben. Der Grundgedanke dabei ist ein pragmatischer Ansatz, demzufolge jede Art von Sprachverwendung eine Handlung darstellt, ob man nun über einen Gegenstand kommuniziert, ob ein Thema reflektiert wird oder ob bestimmte Ziele mit der Sprachverwendung erreicht werden sollen. Konsequenterweise kann die Fähigkeit zur Sprachverwendung dann am besten über Handlungszusammenhänge vermittelt und erworben werden, was nicht bedeutet, dass inhaltliches und fachliches Wissen in den Hintergrund treten. Wissen (jede Art von fachlichem und sprachlichem Wissen und Weltwissen) ist in dieser Sichtweise nach wie vor wichtig, der Kompetenzgedanke betont jedoch die *Integration* von Wissen und Handeln bzw. von Wissen und Fähigkeiten. Kompetenz kann deshalb auch verstanden werden als »eine Umschreibung dessen, was einen Menschen wirklich handlungsfähig macht. Der Begriff beinhaltet also *die Summe seiner Wissensbestände* und auch *die Anwendungsfähigkeit des Wissens*« (Bernien 1997, S. 24; Hervorhebungen J. S.).

Die Reifeprüfung stellt eine Momentaufnahme erworbener Kompetenzen dar und kann nur einen Ausschnitt der erworbenen Fähigkeiten abbilden. Was ein/e SchülerIn zu diesem Zeitpunkt »kann«, basiert auf vielen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die vorhanden sein müssen, aber nicht insgesamt explizit überprüft werden können. Wenn ein/e KandidatIn also etwa eine »Vorwissenschaftliche Arbeit« verfassen soll, dann ist das vorrangige Ziel des Schreibcurriculums im Deutschunterricht nicht die Fähigkeit, Vorwissenschaftliche Arbeiten verfassen zu können, sondern die Vermittlung all jener Teilkompetenzen, die hierfür erforderlich sind. Diese erstrecken sich von der Beherrschung schriftsprachlicher und stilistischer Regeln über Textsortenkenntnisse, von der Lesekompetenz zur Erfassung wichtiger Informationen, über die Kompetenz zur Zusammenfassung von Ausgangstexten bis hin zur Kompetenz zur Formulierung von wesentlichen Aussagen und Argumenten.⁶ Diese Teilkompetenzen haben gewissermaßen »Werkzeugcharakter«, sie sind in verschiedenen Situationen wichtig für die Lösung von sprachlichen Aufgaben, nicht nur im Rahmen der Reifeprüfung.

2. Merkmale eines kompetenzorientierten Deutschunterrichts

Im Folgenden werden grundlegende Orientierungen vorgestellt, die einen kompetenzorientierten Deutschunterricht ermöglichen sollen. Es handelt sich dabei um Perspektiven auf die Unterrichtsgestaltung bzw. um Gestaltungsgrundsätze, die keine Änderung der Lehrinhalte zur Folge haben, sondern eine kompetenzorientierte Sichtweise manifestieren. Insofern sind diese Orientierungen als eine Zusam-

6 Diese Aufzählung macht ersichtlich, dass die erforderlichen Teilkompetenzen für die Vorwissenschaftliche Arbeit letztlich nicht allein im Deutschunterricht zu vermitteln sind, sondern *in allen Fächern*, in denen sie verfasst werden kann. Ein entsprechendes überfachliches Curriculum, in dem diese Kompetenzen in ihrer Bedeutung für alle Fächer vermittelt werden, wäre wünschenswert.

menfassung didaktischer Leitlinien zu verstehen, die auf den bestehenden Lehrplänen für das Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II basieren. Sie stellen keine grundlegende Neuerung dar, sondern Ansätze, den Kompetenzbegriff in die Unterrichtspraxis zu übersetzen bzw. für die Praxis nutzbar zu machen.

2.1 Handlungsorientierung

Das Konzept eines handlungsorientierten Unterrichts wurde in Grundzügen bereits in den 1980er-Jahren entworfen (vgl. Gudjons 1986) und konzentrierte sich im Fach Deutsch zuerst auf den Literaturunterricht (vgl. Haas 1984, Haas u. a. 1994, Spinner 1994). Der Grundgedanke in allen Konzeptionen ist – verkürzt gesagt – die Übersetzung von Lerninhalten in Handlungszusammenhänge, was in vielerlei Form realisiert werden kann, etwa in der szenischen Darstellung von Texten (Theater, Hörspiel) oder in der medialen Bearbeitung (z. B. Bildgestaltung zu Texten, Fotografie).

Handlungsorientierung bedeutet ein Grundverständnis von Unterricht, in dem die SchülerInnen sich selbst als verantwortlich Handelnde erfahren und das auch reflektieren können. Wesentliche Grundbedingungen hierfür sind nachvollziehbare Handlungskontexte, in denen SchülerInnen als handelnde Subjekte im Mittelpunkt stehen und dementsprechend auch eigenständig Entscheidungen über ihre Handlungen treffen. Die Konsequenz daraus ist *ein hoher Aktivitätsanteil* der SchülerInnen, welche sich als handelnde Subjekte erleben und dementsprechend Mitentscheidungen treffen können.

Beispiel: Schreibaufgabe »Offener Brief«

Im Folgenden sei als Beispiel für eine handlungsorientierte Aufgabenstellung eine Aufgabe aus dem Musterthemenpaket des BIFIE für die schriftliche Klausur zitiert:

Verfassen Sie einen offenen Brief.

Situation:

Die Schulleitung an Ihrer Schule überlegt die Einführung des Wahlpflichtfaches »Glück«. Dies hat zu einer intensiven Diskussion unter den Schüler/inn/en der Oberstufe/Sekundarstufe II geführt. Im Vorfeld jener Schulgemeinschaftsausschuss-Sitzung, bei der die entscheidenden Weichenstellungen vorgenommen werden sollen, verfassen Sie als Schüler/in einer achten Klasse einen offenen Brief an die Klassensprecher/innen der Oberstufe/Sekundarstufe II. Darin beziehen Sie zu dem strittigen Sachverhalt klar Position.⁷

Das Thema, mögliche AdressatInnen und das Schreibziel sind auf diese Weise geklärt. Die Erfolgsbedingungen für die Lösung dieser Schreibaufgabe ergeben sich aus den Schreibzielen der Textsorte. Ein offener Brief muss, um seine Ziele (Klar-

⁷ BIFIE 2011, <https://www.bifie.at/node/514> [Zugriff: 5.9.2011] (Musterthemenpakete SRDP Deutsch).

stellung von Positionen, Information, Argumentation, Appell an die AdressatInnen) zu erreichen, auf die Ausgangslage und auf die AdressatInnen Bezug nehmen und ist als sprachliche Handlung dann erfolgreich, wenn er in der Wahl seiner sprachlichen Gestaltungsmittel (Wortwahl, Stil) auf diesen Handlungskontext abgestimmt ist. Entsprechende Aufgabensituierungen stellen eine Grundlage für die kriterienorientierte Bewertung (s. u.) schriftlicher Leistungen dar und sind in Adaption von Beginn der Sekundarstufe I an möglich (vgl. Bräuer/Schindler 2010, S. 3).

2.2 Kommunikationsorientierung: Anschlusskommunikation

Für den Leseunterricht ist die Bedeutung von Anschlusskommunikation vielfältig beschrieben worden (vgl. etwa Groeben/Hurrelmann 2004). Lesen und das Sprechen und Schreiben über das Gelesene erfolgt informell (über die sozialen außerschulischen Kontakte) und im Unterricht, wobei »die Wirksamkeit dieser institutionalisierten Formen von Anschlusskommunikation (durch die Unterrichtsmethode) [...] bislang allerdings nicht zureichend überprüft« wurde (Artelt 2007, S. 43). Unbestritten ist jedoch die Notwendigkeit einer kommunikativen Einbettung von Lerninhalten in verschiedene mediale Kontexte. Das gilt nicht nur für die Literaturdidaktik, sondern für alle Domänen des Deutschunterrichts. So bedarf etwa ein produktionsorientierter Schreibunterricht der Anschlusskommunikation in Form des Sprechens über Texte (vgl. Bräuer/Schindler 2010, S. 4). Texte können andererseits für die Produktion weiterer Texte verwendet werden, gesprochen oder geschrieben. Kommunikationsorientierter Unterricht bedeutet unter dieser Perspektive über die Formulierung von Fragen zu Gelesenem oder die Überprüfung des Lese- und Hörverständnisses hinaus die Vernetzung von Lese- und Schreiberfahrungen in übergeordnete thematische Zusammenhänge, sodass die Beschäftigung mit Lerninhalten des Faches Deutsch als ein kontinuierlicher Kommunikationsanlass gesehen werden kann, sowohl mündlich als auch schriftlich.

2.3 Kriterienorientierung

Ein Grundgedanke der Kompetenzorientierung ist die Vermittlung von Fähigkeiten zur selbstorganisierten Lösung von Aufgaben und Problemen. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist die Transparenz der Bedingungen, unter denen die SchülerInnen Leistungen erbringen sollen und unter denen diese Leistungen zu bewerten sind.

- *Erarbeitung von Kriterienkatalogen gemeinsam mit den SchülerInnen:* SchülerInnen sollen nicht nur bestimmte Aufgaben angemessen lösen können, sondern auch die Fähigkeit besitzen, die Kriterien, die dazu nötig sind, auf andere Problemstellungen zu übertragen. Der langfristige Effekt von transparenten Kriterien etwa für einzelne Textsorten oder für die Gestaltung mündlicher Präsentationen ist eine Steigerung der Kompetenz, eigene Texte überarbeiten und optimieren zu können. Beispiele für kriteriengestütztes Arbeiten im Deutschunterricht und Vorlagen für Kriterienkataloge geben u. a. Baumann (2002), Becker-

Mrotzek/Böttcher (2003), Abraham u. a. (2005), Ossner (2006) und Merz-Grötsch (2010).

- *Ermöglichung von Feedback-Prozessen und Überarbeitungsphasen:* Überarbeitungsprozesse, in denen SchülerInnen ihre eigenen Leistungen mithilfe von LehrerInnen- und eventuell Peer-Feedback verbessern können, sind mit zeitlichem Mehraufwand verbunden, was in der Planung zu berücksichtigen ist. Beispiele für die Gestaltung von Feedback-Prozessen geben zum Beispiel Fix (2006) und speziell für computergestütztes Peer-Feedback Boland (2011).

2.4 LernerInnenorientierung: Transparenz der Inhalte und Sicherung der Lernergebnisse

Bei allen didaktischen Bemühungen bleibt der eigentliche Lernprozess doch den SchülerInnen überlassen. Kompetenzorientierter Unterricht kann/soll Lernkontexte so gestalten und moderieren, dass diese Prozesse ermöglicht werden. Instruktionen, Anweisungen, Rückmeldungen und inhaltliche Inputs seitens der Lehrkraft sind nur ein Teil eines kompetenzorientierten Lernarrangements. Sie werden von SchülerInnen in selbstorganisierten Prozessen angeeignet (vgl. Meixner/Müller 2001). Diese konstruktivistische Sichtweise erleichtert die Gestaltung von Lernerfahrungen insofern, als sie die Erreichung von Lernzielen nicht allein dem/der LehrerIn überantwortet, sondern die LernerInnen in ihrer Eigenkompetenz und -verantwortlichkeit ernst nimmt. Voraussetzungen dafür sind jedoch eine Klärung der Lernziele und eine nachvollziehbare Überprüfung von Lernergebnissen:

- *Lernziele definieren:*
Ein lernerInnenorientierter Unterricht verlangt Transparenz der zu erreichenden Lernziele, damit SchülerInnen überprüfen können, was sie gelernt haben und in welchen Teilbereichen Bedarf an Wiederholung und Übung besteht. Das im Lehrstoff definierte Pensum an Lernzielen stellt eine Vorgabe dar, die optimalerweise im Dialog zwischen LehrerInnen und SchülerInnen besprochen wird, um die Aufgabenstellungen im Unterricht nachvollziehbar zu machen.
- *Lernziele überprüfen:*
LernerInnenorientierung bedeutet die Vermittlung von Kompetenzen zur Ermächtigung der LernerInnen, ihre eigenen Lernfortschritte zu überprüfen. Geeignete Instrumente dafür sind etwa das Lerntagebuch oder das Portfolio für die eigenverantwortliche Reflexion. Alle Formen von Peer Feedback, in denen SchülerInnen sich gegenseitig Rückmeldungen geben können, dienen dazu, die Selbstbeurteilungskompetenz zu fördern.⁸
- *Selbstbestimmtes Lernen (LernerInnenautonomie):*
Wenn die Eigenverantwortlichkeit von SchülerInnen in der Unterrichtspraxis ernst genommen wird, bedeutet das in Konsequenz eine möglichst große Mit-

⁸ Einen guten Überblick über die Grundlagen und praktischen Umsetzungen des Arbeitens mit Portfolios geben Brunner/Häcker/Winter 2006.

bestimmung bei der Gestaltung eigener Lernprozesse. Das kann jedoch nur gelingen, wenn genügend Angebote an Lernstrategien zur Auswahl stehen. In der Praxis bedeutet das die Möglichkeit, dass die LernerInnen die ihnen gemäße Lernform (Einzel-, Gruppen-, Projektarbeit) sowie Materialien und Hilfsmittel wählen können.

2.5 Prozessorientierung

Kompetenzerwerb erfolgt kontinuierlich und aufbauend⁹ in langen Prozesszyklen über die ganze Schulzeit hinweg und in kurzen Prozesszyklen, etwa bei der Bearbeitung konkreter Aufgabenstellungen, die in mehreren Prozessschritten durchgeführt wird. Für die Praxis des Deutschunterrichts hat das (u. a.) zwei Konsequenzen:

- *Prozessorientierung über die Schulstufen hinweg:*

Diagnose des Kompetenzstandes: Der Erfolg von Kompetenzerwerb ist abhängig vom individuellen Lernstand und von den individuellen Ressourcen von LernerInnen. So können komplexe Schreibkompetenzen (etwa das Verfassen argumentativer Texte, der Vorwissenschaftlichen Arbeit) nur erworben werden, wenn vorher einfachere Schreiboperationen beherrscht werden (Darstellen von Sachverhalten, Zusammenfassen von Informationen etc.). Ein »Überspringen« solcher Erwerbsstufen führt zu unterbrochenen Lernprozessen und zu einer mangelhaften Aneignung von wesentlichen Teilkompetenzen.¹⁰ Daher sollte ein Ausgangspunkt für die Unterrichtsplanung eine regelmäßige Diagnose der vorhandenen Kompetenzen sein, um »die SchülerInnen dort abholen zu können, wo sie gerade stehen«. Das ist bei den Vorgaben des Lehrplans schwierig genug, jedoch eine notwendige Bedingung für einen effektiven und lückenlosen Kompetenzerwerb.

- *Prozessorientierung in konkreten Aufgabenstellungen:*

Die Gestaltung von Lernprozessen erfordert vordergründig einen zeitlichen Mehraufwand. So bedarf etwa eine prozessorientierte Schreibdidaktik der Möglichkeit, den Schreibprozess in mehrere Phasen zu zerlegen und die Zwischenprodukte der Textproduktion so zu besprechen, dass die SchülerInnen die Verbesserung ihrer Schreibkompetenzen selbstständig und kriterienorientiert (s. o.) nachvollziehen können. Wichtig ist auch hier die Anschlusskommunikation, also das Sprechen über bereits geschriebene Texte, die in weiteren Schritten optimiert werden sollen. Die Effekte einer solchen Zerlegung des Produktionsprozesses sind nachgewiesen und methodisch besonders für die Schreibdidaktik ausgearbeitet (vgl. etwa Fix 2000 und Abraham 2007).

9 Vgl. hierzu Augst u. a. 2007, die z. B. für den Erwerb von Textkompetenzen einen stufenartigen Erwerb annehmen, wobei keine der Entwicklungsstufen übersprungen werden kann.

10 Das kann für die Schreibdidaktik gelten ebenso wie für andere Bereiche des Deutschunterrichts!

3. Kompetenzorientierte Aufgabenformulierung im Deutschunterricht

Im Folgenden sollen Ansätze für eine kompetenzorientierte Aufgabenformulierung skizziert werden, die für die Sekundarstufen I und II gleichermaßen realisierbar sind.¹¹

- *Realitätsnahe Schreibanlässe*, subjektbezogene Aufgabenstellungen: Themen und Fragenkomplexe aus der Lebenswelt der SchülerInnen wie die Internetnutzung oder SMS als Kommunikationsmittel erhöhen erfahrungsgemäß die Motivation, sich auf eine sprachliche Auseinandersetzung mit einem Thema einzulassen. Themen, die zu Kontroversen und unterschiedlichen Standpunkten führen, sind verlässliche Motoren für die sprachliche Auseinandersetzung, da sie die Motivation zur sprachlichen Analyse, zum genauen Erfassen (Lesekompetenz), zur Argumentation, Interpretation und zur präzisen Formulierung (Schreibkompetenz) von Standpunkten erhöhen.
- *Situierung von Aufgaben*: Die Angabe von situativen *Handlungskontexten* (Situationsbeschreibung), von *Handlungszielen* und möglichst konkreten *Handlungsvorgaben* hat den Vorteil, dass sich die Kriterien für eine gelungene Lösung der Aufgabe (= eine erfolgreiche Sprachhandlung) aus diesen Kontexten ergeben und von SchülerInnen leichter nachvollzogen werden können (siehe »Kriterienorientierung«). Insofern ist eine Einbettung von Schreibaufgaben in einen vorangegangenen Diskussionskontext förderlich, aus dem heraus die Notwendigkeit von spezifischen Schreibaufgaben individuell nachvollzogen werden kann. »Aufgaben stehen in größeren thematischen Zusammenhängen, die die Kinder überblicken und die sie angehen/betreffen.« (Symposium Deutschdidaktik 2004, S. 7) Eine Aufgabenformulierung wie »Nimm Stellung zu den Aussagen im Zeitungsartikel« ist dementsprechend sehr vage und kann durch präzisere Formulierungen ersetzt werden: »Finde Gründe für die Meinung des Autors« oder »Kennst Du Beispiele aus deiner Umgebung ...?«.
- *Offene Aufgabenstellungen, Ermöglichung individueller Lösungswege*: Eine »enge« Aufgabenformulierung ermöglicht »richtige« und »falsche« Ergebnisse und hat ihre Berechtigung, wenn es um die Beherrschung konkreter schriftsprachlicher Normen und Regeln geht. Offene Aufgabenstellungen dagegen ermöglichen es den SchülerInnen, eigene Lösungsansätze zu erproben. »In den Aufgaben geht es nicht nur um Nachvollzug eines Fremdkonzepts (der Lehrperson, der Schulbuchautoren) und um anwendendes Tun, sondern auch um die Integration eigener Erfahrungen. Daher sollten Aufgaben so konzipiert sein, dass sie den Kindern verschiedene Füllungen und Lösungsmöglichkeiten erlauben und/oder ermöglichen.« (Symposium Deutschdidaktik 2004, S. 7). Dementsprechend sind die Lösungen nicht als richtig oder falsch zu bewerten, sondern in ihrer Nachvollziehbarkeit und Kohärenz.

¹¹ Siehe auch die Homepage des BIFIE »Materialien und Publikationen« mit Musteraufgaben und kompetenzorientierten Unterrichtsentwürfen: <https://www.bifie.at/downloads> [Zugriff: 5.9.2011].

4. Zusammenfassung

Die Reifeprüfung bildet den Abschluss eines langen Erwerbsprozesses und dient zur Feststellung einer Reihe von für den späteren Lebensweg als wichtig erachteten Kenntnissen, Fähigkeiten und Kompetenzen. Es wäre jedoch nicht richtig, die Reifeprüfung als das *Ziel* des Curriculums von Sekundarstufe I und II zu betrachten. Die Vermittlung von Kompetenzen im Deutschunterricht erfolgt aufbauend: Nicht alles, was in acht Klassen Sekundarstufe an Kompetenzen vermittelt wurde, kann in der Reifeprüfung überprüft werden. Umgekehrt kann man aber davon ausgehen, dass alles, was bis dahin vermittelt wurde, eine Grundlage für eine erfolgreiche Reifeprüfung darstellt. Insofern ist Kompetenzorientierung von der ersten Klasse der Sekundarstufe I an relevant.

Die Förderung der »Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit [...] der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache [...]« (vgl. BMUKK 2011, S. 1). verlangt eine Unterrichtsgestaltung, welche den LernerInnen die Möglichkeit gibt, sich als sprachlich handelnde Subjekte zu erleben und Sprache als Instrument von Handlungen zu verstehen. Das bedeutet für den Deutschunterricht in der Konsequenz die Gestaltung von Lernarrangements, in denen authentisches Handeln möglich ist. Die Basis dafür wiederum sind klare und im Unterricht kommunizierte Kriterien und Rahmenbedingungen.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 203, S. 6–14.
- ABRAHAM, ULF; BAURMANN, JÜRGEN (Hg., 2010): Kriterien entwickeln – Schreiben fördern. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 223.
- ABRAHAM, ULF; KUPFER-SCHREINER, CLAUDIA; MAIWALD, KLAUS (Hg., 2005): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer.
- ARTELT, CORDULA (2007): *Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung, Bd. 17*. Bonn-Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- AUGST, GERHARD; DÜSSELHOFF, KATRIN; HENRICH, ALEXANDRA; POHL, THORSTEN; VÖLZING, PAUL-LUDWIG (2007): *Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/M.-Wien u. a.: Peter Lang.
- BAURMANN, JÜRGEN (2002): *Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik*. Seelze: Kallmeyer.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2003): *Texte bearbeiten, bewerten und benoten*. Berlin: Cornelsen.
- BERNIEN, MARITTA (1997): Anforderungen an eine qualitative und quantitative Darstellung der beruflichen Kompetenzentwicklung. In: Albrecht, Günter (Hg.): *Berufliche Weiterbildung in der Transformation. Fakten und Visionen*. Münster: Waxmann (= Kompetenzentwicklung, Bd. 2), S. 17–84.
- BIFIE (2011): *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards, 2. aktualisierte Aufl.
- BMUKK (2011): *Lehrplan Deutsch für Allgemeinbildende Höhere Schulen, Oberstufe*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 5.9.2011].

- BOLAND, JAN HENDRIK (2011): *Vier Augen sehen mehr als zwei. Computergestütztes Peer-Feedback im Deutschunterricht*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- BRÄUER, GERD; SCHINDLER, KIRSTEN (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. Zeitschrift Schreiben. Schreiben in Schule, Hochschule und Beruf*. Online: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf [online publiziert 15.01.2010, Zugriff: 5.9.2011].
- BRUNNER, ILSE; HÄCKER, THOMAS; WINTER, FELIX (Hg., 2006): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze: Kallmeyer.
- ERPENBECK, JOHN; ROSENSTIEL, LUTZ VON (Hg., 2003): *Handbuch Kompetenzmessung - Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- FIX, MARTIN (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchung in achten Klassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2006): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh-UTB.
- GROEBEN, NORBERT (2005): *Auf dem Weg zu einer deutsch-didaktischen Unterrichtsforschung?* In: Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hg.): *Deutschdidaktik empirisch*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7-33.
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft*. Weinheim: Juventa.
- GUDJONS, HERBERT (1986): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HAAS, GERHARD (1984): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht in der Sekundarstufe I. (Deutschunterricht konkret)*. Hannover: Schroedel-Schulbuchverlag.
- HAAS, GERHARD; MENZEL, WOLFGANG; SPINNER, KASPAR H. (1994): *Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht*. In: *Praxis Deutsch*, Nr. 123, S. 17-25.
- JANK, WERNER; MEYER, HILBERT (1994): *Didaktische Modelle*. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.
- MEIXNER, JOHANNA; MÜLLER, KLAUS (Hg., 2001): *Konstruktivistische Schulpraxis. Beispiele für den Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2010): *Texte schreiben lernen*. Seelze: Kallmeyer.
- OSSNER, JAKOB (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh-UTB.
- SPINNER, KASPAR H. (1994): *Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht*. In: *Diskussion Deutsch*, H. 138, S. 274-276.
- SYMPOSION DEUTSCHDIDAKTIK (2004): *Stellungnahme des Vereins »Symposion Deutschdidaktik e.V.« zu den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4)*. Online: <http://www.symposion-deutschdidaktik.de/> [Zugriff: 5.9.2011].
- WEINERT, FRANZ E. (Hg., 2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz.
- WILLENBERG, HEINER (Hg., 2007): *Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ulf Abraham, Annemarie Saxalber

Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der neuen standardisierten Reifeprüfung Deutsch

Was sind »Operatoren«? In der Deutschdidaktik versteht man darunter – nach einer gängigen Definition von Rüdiger Baumann ein Verb, das die SchülerInnen zu einer bestimmten (Schreib-)Handlung auffordert, zum Beispiel: »Erläutere den Text«, »Stelle dar, wie die Autorin die Figuren zeichnet«, oder »Begründen Sie Ihre Meinung«. Der Sinn der Beschäftigung mit Operatoren liegt darin, dass im Interesse der Klarheit einer Prüfungsaufgabe die Bedeutung dieser Aufforderungen möglichst genau spezifiziert ist (vgl. Baumann 2008, S. 54).

1. Zur Bedeutung der Operatoren im Rahmen der Aufgabenstellung und Bewertung aus fachdidaktischer Sicht

Aufgaben, gerade im Rahmen einer zentralen schriftlichen Prüfung, brauchen eine transparente Struktur. Die einzige deutschdidaktische Monografie zu diesem Thema (Schäfers 2006) lässt Fragen offen, ist aber insofern eine Hilfe, als sie begriffliche Klarheit herstellt: »als grundsätzliche ›logische‹ Formel des Verständnisses gilt die

ULF ABRAHAM ist seit 1995 Professor für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur, gegenwärtig Inhaber des Lehrstuhls an der Universität Bamberg. Er befasst sich mit Literaturdidaktik unter Einschluss der Medien sowie mit Theorie des Schreibunterrichts. Seit 2002 ist er Mitherausgeber der Zeitschrift *Praxis Deutsch* und seit 2008 1. Vorsitzender des Fachverbands »Symposion Deutschdidaktik«. E-Mail: ulf.abraham@uni-bamberg.de

ANNEMARIE SAXALBER ist Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Freien Universität Bozen. Forschungsschwerpunkte: Schreibforschung und -didaktik, Integrierte Sprachendidaktik, Leistungsüberprüfung im Sprachunterricht. Sie ist Mitglied der »AG Reform der zentralisierten Reifeprüfung Deutsch in Österreich« und Mitherausgeberin der Buchreihe *ide-extra*. E-Mail: annemarie.saxalber@unibz.it

dreigliederige Ordnung von Aufforderungen mit Ausgangsbedingung, Handlungsoperator(en) und Ziel bzw. Zweck« (Schäfers 2006, S. 266).

Besondere Bedeutung kommt dabei den Operatoren zu. Obwohl sie schon lange eine Rolle bei der Formulierung von Lern- und Leistungsaufgaben (nicht nur) im Deutschunterricht spielen, ist diese Rolle klärungsbedürftig. Operatoren klarer zu benennen und ihre Funktion deutlicher zu beschreiben, ist einerseits wegen der Zentralisierung der Aufgabenstellung geboten, andererseits aber auch wegen der Kompetenzorientierung der neuen Prüfung: Eine stehende Verabredung darüber, was die einzelnen Operatoren als Handlungsanweisung tatsächlich bedeuten und inwiefern sie tatsächlich Anforderungssituationen für Kompetenzen definieren, kann helfen, den Anspruch der neuen Reifeprüfung einzulösen.

In der Fachdiskussion ist das Thema nicht neu. Aber in einer gängigen Definition wie der folgenden bleibt ungeklärt, dass hier *kognitive* und *sprachliche* Teilleistungen zusammenkommen: »Unter einem Operator versteht man ein Verb (wie z. B. erläutern, darstellen oder begründen), das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert ist.« (Baumann 2008, S. 54)

Die Spezifikation der Bedeutung zum Beispiel des Operators »erörtern« ist letztlich nur möglich, wenn sowohl kognitiv als sprachlich einigermaßen beschrieben ist, was Aufgabenlöser/innen *tun*, wenn sie die Aufgabe lösen. Eine kommentierte Liste wichtiger Operatoren¹ leistet das.

Operatoren sind von unterschiedlicher, manchmal großer Komplexität. Unabhängig von Inhalt bzw. Thema der Aufgabe erwarten wir (um beim Beispiel des Operators »erörtern« zu bleiben), dass das Strittige an einer Frage zunächst *formuliert*, dann in Position und Gegenposition *aufgelöst* und entsprechend durch Gründe/Gegengründe *gestützt* wird. Der so entstehende Text soll zur Klärung eines Problems oder Dilemmas führen und zur Meinungsbildung beitragen (und zwar sowohl beim Schreiber als beim Leser).

An diesem Beispiel sieht man, dass in einem Operator (der damit mehr ist als ein »Verb«) eine komplexe Anforderung verpackt ist, die sich nur entpacken lässt, wenn die Aufgabenlöser entsprechende Prozeduren des Schreibens beherrschen und selbstständig ausführen können:

Aufgaben sollten sowohl die Methodenkompetenz der Schüler ansprechen als ihnen auch bei der Beantwortung der Aufgabenstellungen genügend »Freiraum« für die Entdeckung eigener Lösungswege lassen. Diese Aufgaben sollten sich in Lern- und Leistungssituationen nicht voneinander unterscheiden, d. h. das, was im Unterricht (eventuell auch »nur« im Unterrichtsgespräch) täglich geübt worden ist, sollte auch Standard bei Leistungsüberprüfungen sein. (Schäfers 2006, S. 264)

In Leistungssituationen wie der SRDP gilt es nun allerdings, eine gewisse Verbindlichkeit herzustellen, was die Verwendung von Operatoren betrifft: Die Kandi-

1 <http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/operators.pdf> [Zugriff: 5.2.2012].

dat/inn/en dürfen erwarten, dass zwei Aufgabensteller weitgehend dasselbe meinen, wenn sie im Rahmen einer Aufgabe einen Arbeitsauftrag formulieren, der mit »beschreiben Sie«, »vergleichen Sie«, »begründen Sie«, »erörtern Sie«, usw. beginnt. Um das zu gewährleisten – und nicht, um die Aufgabensteller in der neuen SRDP festzulegen oder zu bevormunden –, legen wir hier die erwähnte kommentierte Liste von Operatoren vor. Durch die Einordnung in drei Anforderungsbereiche wird eine gewisse Übersichtlichkeit erreicht, wobei nicht verschwiegen werden soll, dass in einzelnen Fällen (z. B. bei »zusammenfassen«) auch eine andere Zuordnung denkbar wäre: Über »Reproduktion« geht man zwangsläufig hinaus, wenn man etwas zusammenfasst; man muss das vorliegende Material ja reorganisieren und auf Begriffe bringen. Einige Operatoren – besonders die des dritten Anforderungsbereichs – sind hybride Gebilde, d. h. sie vereinigen mehrere verschiedenartige Teilleistungen in sich. So verlangt zum Beispiel »interpretieren«, dass etwas (bis hin zum Zitat) wiedergegeben und analysiert sowie ein Deutungsvorschlag formuliert und begründet wird.

Es handelt sich um eine offene Liste, die nicht den Anspruch erhebt, die Gesamtheit aller denkbaren Arbeitsaufträge vollständig abzubilden, wohl aber die am häufigsten vorkommenden und miteinander gut kombinierbaren Operatoren enthält. Manche (z. B. »erörtern«, »Stellung nehmen«) sind sehr nahe an dem, was eine gängige schulische Textsorte (Erörterung, Stellungnahme, Interpretation) bezeichnet. Es ist aber wichtig zu verstehen, dass ein Operator *keine Textsorte* ist, sondern zugleich weniger und mehr:

- weniger, weil ein Operator noch keine Formerwartung vorgibt, sondern lediglich ein sprachliches Handlungsmuster abruft
- mehr, weil ein Operator neben sprachlichen immer auch kognitive Operationen verlangt.

2. Bedingungen für Operatoren in Aufgaben

Auf der Basis dieser Überlegungen nennen wir drei Bedingungen, unter denen von Operatoren in Aufgaben der neuen SRDP die Rede sein kann:

- Operatoren bezeichnen nicht nur eine kognitive Anforderung (z. B. nicht: »Bedenken Sie«), sondern sind Verben, die *Typen sprachlichen Handelns* repräsentieren.
- Operatoren sind für Schüler/innen wiedererkennbar als erlernte *Strategien des Umgangs mit Texten* und ausführbar im Sinn einer nun selbstständigen Anwendung dieser Strategien.
- Operatoren sind in Bezug auf die Textvorlage und deren Textsorte *plausibel* (z. B. nicht: »Fassen Sie die Grafik zusammen«).

3. Operatoren-Übersicht für die schriftliche Reifeprüfung

Die folgende Übersicht ist, wie in Abschnitt 1 begründet, eine offene Liste, deren dienende Funktion hiermit nochmals betont sei. Sie ist für die Themensteller/in-

nen eine Hilfe, indem sie eine gewisse Bandbreite möglicher Arbeitsaufträge vorschlägt; und sie dient allen Lehrer/innen und Schüler/innen dazu, sich über den Sinn von Arbeitsaufträgen zu verständigen: Mit jedem Operator ist eine *Könnenserwartung* formuliert.

Die Übersicht beschreibt Operatoren im oben definierten Sinn als verschiedene Handlungstypen und in der Regel als zu einem von drei Anforderungsbereichen gehörig. Hinzu kommen einige gängige Meta-Operatoren (Kategorie 0), die lediglich zu sprachlichen Handlungen auffordern, ohne diese schon genauer zu benennen.

Operatoren in Kategorie 3 setzen ihrer Komplexität wegen solche aus Kategorie 1 oder 2 voraus.

In jedem Aufgabenpaket der neuen SRDP sind alle drei Kategorien vertreten, wobei die Arbeitsanweisungen, die die Aufgabe enthält, in der Regel mit einem Operator des 1. Anforderungsbereichs beginnen und mit einem des 3. Bereichs enden sollten. Zu warnen ist allerdings davor, Operatoren der Bereiche 1 und 2 zu unterschätzen; »beschreiben«, »wiedergeben« oder »einordnen« sind nicht notwendig einfacher als »deuten« oder »überprüfen« – das hängt davon ab, um welchen Input es sich handelt und wie anspruchsvoll das zu behandelnde Problem ist. Einen schwierigen und langen Inputtext zusammenzufassen und zu erläutern, kann schwieriger sein, als zu einer einfachen Sachfrage kritisch Stellung zu nehmen.

0. Aufforderungen zur Durchführung von Operatoren		
0.1 formulieren		
0.2 darstellen/darlegen		
0.3 schreiben/verfassen		
1. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reproduktion« verlangen	2. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reorganisation und Transfer« verlangen	3. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reflexion und Problemlösung« verlangen
1.1 (be)nennen/bestimmen	2.1 untersuchen/erschließen	3.1 deuten/interpretieren
1.2 beschreiben	2.2 analysieren	3.2 beurteilen
1.3 wiedergeben	2.3 einordnen	3.3 bewerten
1.4 zusammenfassen	2.4 vergleichen	3.4 (kritisch) Stellung nehmen/kommentieren
1.5 ...	2.5 erklären/erläutern	3.5 begründen
	2.6 in Beziehung setzen	3.6 erörtern/diskutieren/sich auseinandersetzen mit
	2.7 charakterisieren	3.7 (über)prüfen
	2.8 ...	3.8 entwerfen
		3.9 gestalten
		3.10 appellieren
		3.11 ...

Eine detaillierte Beschreibung der Operatoren finden sich unter:
<http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/operatoren.pdf>

Literatur

- BAUMANN, RÜDEGER (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. In: *Log In*, 28, 153, S. 54–59.
- BREMERICH-VOS, ALBERT (2001): Zum Lehren von Lernstrategien im Umgang mit Texten und mit Lyrik im Besonderen. In: Köppert, Christine; Metzger, Klaus (Hg.): »*Entfaltung innerer Kräfte*« [FS Kaspar Spinner]. Velber: Kallmeyer, S. 149–162.
- CONRAD, BARBARA; SIEDER, KARIN (2006): Methoden zur Entwicklung von sprachlichen Arbeitstechniken. Operatoren. In: *Deutschmagazin* 3, 3, S. 35–38.
- HEMING, MATTHIAS; HUMBERT, LUDGER; RÖHNER, GERHARD (2007): Vorbereitung aufs Abitur – Abituranforderungen transparent gestalten – mit Operatoren. In: *Log in* 27, 148/149, S. 63–68.
- LEUBNER, MARTIN; SAUPE, ANJA (2008): *Textverstehen im Literaturunterricht und Aufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): Deutsch. Übersicht über die Operatoren. 26.10.2007. Online: <http://www.standardsicherung.nrw.de/abiturgost/getfile.php?file=1110> [Zugriff: 7.1.2012].
- SCHÄFFERS, STEFANIE (2006): *Aufgabenstellungen im Deutschunterricht. Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher schriftlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaften*. Berlin: LIT.

Gabriele Fenkart

Die Vorwissenschaftliche Arbeit

Lesen und Schreiben als Herausforderung in allen Fächern

Die Verankerung der abschließenden Arbeit« als verpflichtende erste Säule der standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung in der Novelle zum Schulunterrichtsgesetz vom 19. Juli 2011 (BMUKK 2010) ist nicht nur eine Maßnahme, die die Prüfungsordnung betrifft, sondern die nachhaltig und langfristig den Unterricht in der gesamten Sekundarstufe beeinflusst. Formen der Leistungsfeststellung wirken sich sowohl auf das Prüfungsformat als auch auf den Unterricht, seine Inhalte und Methoden aus. Es verändern sich nicht nur die Anforderungen an die SchülerInnen in der Prüfungssituation, sondern vor allem die Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer in der Planung und Durchführung ihres Unterrichts. Der Effekt der Rückkoppelung (Backwash-Effekt) wird sich langfristig auf den Unterricht auswirken. Lese- und Schreibunterricht wird in allen Fächern praktiziert werden müssen, um die SchülerInnen stufenweise an (Vor)Formen sachlichen Schreibens heranzuführen. Die Einführung der verpflichtenden abschließenden Arbeit für alle SchülerInnen in Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ist damit die stärkste Intervention der Reform der Reifeprüfung im Unterricht *aller* Fächer.

GABRIELE FENKART ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik im Bereich Lesedidaktik und Leseforschung. Sie leitet das IMST-Themenprogramm »Schreiben und Lesen« und den Universitätslehrgang PFL-Deutsch. An der Pädagogischen Hochschule Kärnten leitet sie den Train-the-Trainer-Lehrgang »Vorwissenschaftliche Arbeit«. E-Mail: gabriele.fenkart@aau.at

Mehr als bisher müssen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Methoden und Kompetenzen aufbauend vermittelt werden. Im Unterschied zur bisherigen Praxis der »Fachbereichsarbeit« in der AHS und zur »Diplomarbeit« in manchen Sparten der BHS müssen alle Schülerinnen und Schüler eine Vorwissenschaftliche Arbeit (AHS) bzw. Diplomarbeit (BHS) schreiben. Sie dürfen ihre Arbeit bei jeder Lehrperson schreiben: Es muss »nicht unbedingt eine Klassenlehrkraft sein« (BMUKK 2011a, S. 18). Das Thema der Arbeit muss in der AHS nicht unbedingt Bezug zu einem Fach haben, sondern kann »zumindest einem Bildungsziel der jeweiligen Schulart bzw. der Fachrichtung entsprechen« (ebd., S. 7) oder »Schwerpunkte der eigenen Schule bzw. Bildungsziele, die sich aus der jeweiligen Fachrichtung ergeben« (ebd.) abbilden. Auch fächerübergreifende Themenstellungen, die allerdings von einer Lehrperson betreut werden, sind möglich (vgl. ebd.).

Da alle Lehrerinnen und Lehrer einer Schule, ungeachtet dessen, ob sie in einer Maturaklasse unterrichten oder nicht, als Betreuungsperson gewählt werden können, ergeben sich Konsequenzen auf verschiedenen Ebenen:

- Ebene des (Fach)Unterrichts
- Ebene der Fächergruppen
- Schulebene
- Ebene der Aus- und Fortbildung

Der in der Reform der Reifeprüfung geforderte kompetenzorientierte Unterricht umfasst die Grundkompetenzen Lesen und Schreiben – und zwar in allen Fächern. Die Vermittlung von (fachspezifischen) Kompetenzen im sachorientierten Lesen und Schreiben verlangt eine kontinuierliche Beschäftigung mit Grundkompetenzen in

- Recherchieren (Printmedien und digitale Medien, Fachportale etc., Rechercheprotokoll)
- Sammeln, Verwalten und Dokumentieren von Informationen (Portfolio, Forschungstagebuch, Lernjournal etc.)
- Schreiben von Prä- und Mikrotextrn (Schlüsselsätze, Marginalien, Systematisieren von Sachverhalten, Hauptaussage, Zusammenfassung, Exzerpt, Definition etc.)
- recherchebasiertem Schreiben, argumentativem Schreiben, Wissen schaffendem (epistemischem) Schreiben
- Überarbeiten und Rückmelden

In der Phase der Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA) ab 2012¹ wird es notwendig sein, in zwei Strategien zu denken und auf zwei Ebenen gleichzeitig zu arbeiten.

1 Die neue Reifeprüfung tritt für die Allgemein bildenden höheren Schulen im Schuljahr 2013/14, für die Berufsbildenden höheren Schulen 2014/15 in Kraft. Das bedeutet, dass die ersten SchülerInnen in der AHS bereits im Schuljahr 2012/13 mit der Arbeit an der Vorwissenschaftlichen Arbeit beginnen müssen.

1. Vorbereitung der Oberstufenklassen in AHS und BHS (11.–12./13. Jahrgang), die als erste Jahrgänge abschließende Arbeiten schreiben werden.
2. Kontinuierlicher Aufbau von Kompetenzen in Sekundarstufe I und II, in allen Unterrichtsfächern.

Die Vorwissenschaftliche Arbeit als verpflichtende erste Säule der Reifeprüfung verlangt vor allem von den Sach-Fach-LehrerInnen eine Neuorientierung ihrer Unterrichtsinhalte und -methoden. Die gezielte Vermittlung von fachspezifischen Lesekompetenzen in Verbindung mit Lese- und Schreibaufgaben ist eine Herausforderung für den Unterricht und die fachdidaktische Aus- und Fortbildung. Aber auch im Deutschunterricht und in den Sprachfächern sind Lese- und Schreibunterricht in einen neuen Gesamtzusammenhang zu stellen.

1. Die abschließende Arbeit – Vorwissenschaftliche Arbeit kurz gefasst

Die erste Säule der neuen Reifeprüfung besteht aus der abschließenden Arbeit, die im Verlauf der 11. und 12. (AHS) bzw. 12. und 13. Schulstufe (BHS) verfasst wird, sowie der Präsentation und anschließenden Diskussion mit der Prüfungskommission. Im Bereich der AHS hat sich der Terminus »Vorwissenschaftliche Arbeit« durchgesetzt, im Bereich der BHS bleibt die Bezeichnung »Diplomarbeit« erhalten. Im Unterschied zur VWA soll die Diplomarbeit an BHS ausdrücklich von einem Team von zwei bis fünf SchülerInnen (BMUKK 2011b) geschrieben werden.

1.1 Formale Kriterien der abschließenden Arbeit

Zum Zeitpunkt der Entstehung dieses Beitrags sind noch nicht alle Durchführungsbestimmungen bekannt.² Die im Auftrag des BMUKK erstellte »Handreichung« (BMUKK 2011a) zur Vorwissenschaftlichen Arbeit für AHS liegt in der Version vom November 2011 vor und enthält einige Veränderungen gegenüber den Vorläuferfassungen. Die genaue »Ausgestaltung der Rahmenbedingungen zur Diplomarbeit (BHS) sind noch im Gange« (BMUKK 2011c). Die folgenden formalen Eckpunkte beziehen sich daher auf die Vorwissenschaftliche Arbeit; bereits bekannte Details zur Diplomarbeit werden gesondert ausgewiesen. Alle Ausführungen zu Kompetenzaufbau, Konsequenzen für Unterricht, Aus- und Fortbildung gelten für beide Bereiche.

Diese Situation eines »work in progress« verstärkt die Verunsicherung, die jede Neuerung auslöst, insbesondere aber eine so tiefgreifende wie eine verpflichtende Abschlussarbeit, die auf der Schulstufe vor der Maturaklasse angemeldet und begonnen werden muss.

2 Der neueste Stand ist über die Seiten des BMUKK, des BIFIE und der Plattform Vorwissenschaftliche Arbeit des BMUKK abzurufen.

Abb. 1: Formale Vorgaben für die Vorwissenschaftliche Arbeit an AHS

40.000 – 60.000 Zeichen inkl. Leerzeichen und Abstract*

12 pt Text

10 pt Fußnoten

1 ½ Zeilenabstand

2 Exemplare + digitale Version

* Diplomarbeit: bis zu 80.000 Zeichen exkl. Anhänge und Datenblätter (2 bis 5 KandidatInnen)

Abb. 2: Gliederung der abschließenden Arbeit

Titelblatt

Abstract in englischer oder deutscher Sprache*

Vorwort (optional)

Inhaltsverzeichnis

Textteil: Einleitung – Hauptteil – Schluss

Literaturverzeichnis

Begleitprotokoll der Schülerin/des Schülers

Aufzeichnungen der Lehrkraft

optional:

Abbildungsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis

Glossar

Anhang

* Vorwissenschaftliche Arbeit: 100–150 Wörter
Diplomarbeit: 1 bis 2 Seiten in englischer Sprache,
eigenständig publizierbar

1.2 Betreuung

Die Betreuungslehrerin/Der Betreuungslehrer ist verpflichtet gemäß § 34 Abs. 3. Z. 1 die Arbeit kontinuierlich zu betreuen, »wobei auf die Selbständigkeit der Leistungen des Prüfungskandidaten (sic!)³ zu achten ist« (BMUKK 2010, S. 7). Als Minimalstandard wird zwar jeweils eine Beratungsbesprechung »vor Beginn und nach der Abgabe der Vorwissenschaftlichen Arbeit« (BMUKK 2011a, S. 18) empfohlen, eine sinnvolle Prozessbegleitung verlangt aber Beratung bei der Ausformulierung des Themas, Coaching beim Schreibprozess und abschließende Besprechung. Wesentlich ist dabei die Unterstützung der SchülerInnen in der Phase der Themenfindung und Konkretisierung, die schließlich zum »Contracting« und zur Einreichung des Themas mit einem »Erwartungshorizont« – also einem Exposé – bei der Schulleitung führt. Die »Handreichung« beschreibt »drei Phasen der Kooperation zwischen der Betreuungsperson und dem/der Schüler(in)« (ebd.).

- 1) Beratung und Contracting
- 2) kontinuierliche Betreuung in der letzten Schulstufe
- 3) Beschreibung der Arbeit und abschließende Besprechung

3 Der Gesetzestext verwendet durchgehend männliche Bezeichnungen: der Prüfer, der Prüfungskandidat.

Je sorgsamer SchülerInnen im Prozess der Themenfindung und -eingrenzung vorbereitet werden, umso zielgerichteter werden Recherche- und Schreibprozess ablaufen können.

1.3 Beurteilung

Die Beurteilung der ersten Säule der Reifeprüfung ist eine Gesamtnote, die sich an AHS und BHS aus der schriftlichen Arbeit, der Präsentation und Diskussion ergibt. Die betreuende Lehrperson verfasst eine Beschreibung der Arbeit und markiert orthographische, grammatikalische, stilistische, inhaltliche etc. Fehler (vgl. BMUKK 2011b). Beurteilungskriterien und Hinweise zur Wertigkeit von schriftlicher Arbeit und mündlichem Teil sind zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Beitrags noch ausständig. Für die BHS dienen zur Beschreibung der Arbeit nach derzeitigem Stand »Zwischenberichte, dokumentierte Leistungen des Teams, die Schlüssigkeit der Arbeit, die Endfassung und die englischsprachige Zusammenfassung« (BMUKK 2011c).

2. Zielgerichtete Vorbereitung auf die Vorwissenschaftliche Arbeit und Diplomarbeit

Die Übergangszeit der Einführung der neuen Reifeprüfung ist für LehrerInnen und alle in der Fortbildung Tätigen schwierig, weil sie auf zwei Ebenen gleichzeitig wirksam werden müssen. Einerseits sollen jene Klassen, die in den ersten Jahren der Reform eine Vorwissenschaftliche Arbeit schreiben müssen, in die Techniken der Themenfindung, Recherche, des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens eingeführt werden. Andererseits sollen Konzepte entstehen, die modular in allen Fächern die notwendigen Kompetenzen vermitteln.

Die Fortbildungslandschaft ist daher von einer Gleichzeitigkeit der Maßnahmen geprägt. In den Schulen werden in SCHILF-Veranstaltungen und pädagogischen Konferenzen Basis-Informationen vermittelt und erste Konzepte für die Implementierung von (vor)wissenschaftlichem Arbeiten erarbeitet. Je nach Bundesland gibt es Angebote zu Lese- und Schreibdidaktik für LehrerInnen aller Fächer, zu wissenschaftlichem Arbeiten, Themenfindung und Recherche. Fachspezifische Fortbildungen bieten Informationen und Hintergrundwissen zur Entwicklung von Textkompetenz und zur Entwicklung geeigneter didaktischer Modelle an. Dazu kommen Lehrgänge zur Ausbildung von MultiplikatorInnen.

Der kurze Zeitraum für die Umstellung verursacht Widerstände und setzt alle Beteiligten unter Druck. Dennoch sind Informationsveranstaltungen und Fortbildungen sowie Informationsmaterialien stark nachgefragt. LehrerInnen »stürmen« die Angebote, um sich einerseits notwendiges Wissen zu holen und andererseits ihren Unmut und Ärger anzubringen. Man kann von einer Fortbildungsbewegung sprechen, die in dieser Dichte beispiellos ist und deutlich macht, dass österreichische Lehrerinnen und Lehrer sich ihrer Verantwortung bewusst sind. Allerdings stimmt diese Aussage nur für jene Zielgruppe, die traditionell schon immer Fortbil-

dungsangebote wahrgenommen hat. (Schulbuch)Verlage und BMUKK bieten Unterrichtsmaterialien an (siehe Bibliographie in diesem Heft).

Die Einführung der verpflichtenden Vorwissenschaftlichen Arbeit verursacht auch einen Rückkoppelungseffekt auf das Fortbildungsverhalten von Lehrern und Lehrerinnen aller Fächer. Dabei geht es darum, LehrerInnenkompetenzen weiterzuentwickeln. Für manche bedeutet das, den eigenen Unterricht zu reorganisieren und den Aufbau von Lese-, Recherche- und Schreibstrategien über die Jahrgangsstufen hinweg bewusst als stufenweisen Methodenerwerb zu planen. Viele KollegInnen, die aufgrund der eigenen Fachkultur Lesen und Schreiben von sachfachorientierten Texten nicht gezielt vermittelten und in ihrer Ausbildung darauf auch nicht vorbereitet wurden, brauchen vermehrt Fortbildung und müssen mehr Zeit in Vorbereitung und Planung von Unterricht investieren.

Der sprachensible Fachunterricht bringt aber auch »Zuwachs an fachlichem Verständnis und fachlicher Kommunikationskompetenz« (Gaebert/Bannwarth 2010, S. 158).

2.1 Kontinuierlicher Aufbau von Kompetenzen

In der »Handreichung« heißt es:

Zum Verfassen der Vorwissenschaftlichen Arbeit ist eine Reihe von Kompetenzen notwendig, auf deren Erwerb der Unterricht der Oberstufe ausgerichtet sein muss und die unter dem Begriff »Informationskompetenz« subsumiert werden: bezogen auf ein spezifisches Interesse eine Forschungsfrage formulieren zu können, den daraus resultierenden Informationsbedarf zu erkennen, Informationen zu ermitteln und zu beschaffen sowie Informationen zu bewerten und effektiv zu nutzen. Schreiben wird als vielschichtiger Prozess und die endgültige Ausformulierung als nur einer von mehreren Arbeitsschritten erkannt. (BMUKK 2011a, S. 9)

In dieser Formulierung geht es vorrangig um Informationskompetenz und Subkompetenzen wie Themenfindung, Recherchieren (Informationen beschaffen, bewerten) etc. Diese Kompetenzen werden zusammen mit (fachspezifischer) Methodenkompetenz und Präsentationskompetenz im projektorientierten, eigenverantwortlichen, neuerdings auch kompetenzorientierten Unterricht seit Jahren vermittelt.

Die Zusammenstellung der »nicht-fachspezifischen Kompetenzen« in der »Handreichung« (Abb. 3) zeigt allerdings, dass ein differenziertes Kompetenzmodell für die Vorwissenschaftliche Arbeit erst entwickelt werden müsste.

Zusammen mit Methodenkompetenz, nicht näher definierten fachlichen Kenntnissen und Eigenständigkeit sind diese nicht-fachspezifischen Kompetenzen »wesentliche Kriterien für die Beurteilung« (vgl. BMUKK 2011a, S. 16).

»Informationskompetenz« ist im Endprodukt nur in Spuren sichtbar, wenngleich sie auch wesentlich zur Qualität der Arbeit beiträgt; wesentlich für den Prozess ist das Erarbeiten, Verschriftlichen von Sachverhalten – also die Informationsaufbereitung (vgl. Struger 2010, S. 134f.). Lesekompetenz als fächerübergreifende Kompetenz fehlt in dieser Zusammenstellung, Schreibkompetenz wird unter »Textproduktion« subsumiert bzw. als Teilaspekte (»Überarbeitung«) angeführt.

Abb. 3: Nicht-fachspezifische Kompetenzen (BMUKK 2011a, S. 15 f.)

- Lern- und Arbeitstechniken (Recherche, zielgerichtete Informationsentnahme, Zitieren, Exzerpieren, Strukturieren, Datenverarbeitung, Textproduktion)
- Fähigkeit zu relevanter Fragestellung
- kritische Nutzung von Informationsquellen/Grundlagenmaterial
- Eigenständigkeit und Exaktheit im Denken und Arbeiten
- klare Begriffsbildung
- Erfassen von Sachverhalten und Zusammenhängen
- Objektivität in der Analyse
- logisch-kritisches, vernetztes Denken
- basierend auf differenzierten Aussagen eigene Schlussfolgerungen ziehen
- stringente, nachvollziehbare Argumentation
- Fähigkeit zu differenziertem, korrektem schriftlichen Ausdruck
- Überarbeitung von Texten nach inhaltlichen und formalen Kriterien

Die Vorwissenschaftliche Arbeit und der notwendige integrierte Schreibunterricht in allen Fächern stellen SchülerInnen und LehrerInnen vor große Herausforderungen. Dies trifft insbesondere auf das heterogene, mehrsprachige Klassenzimmer zu. Denn hier geht es auch um gesteuerten Spracherwerb in den Sachfächern. Diese Problematik kann in diesem Beitrag nur mitgedacht, aber nicht näher ausgeführt werden.⁴ Didaktische Modelle zum Zweit- und Fremdsprachenunterricht im Fachunterricht sind noch immer Nischen-Modelle für den DaZ-DaF-Unterricht und müssen erst Verbreitung im Regelunterricht aller Fächer finden bzw. in den Fachunterricht transferiert werden. Exemplarisch seien hier die »Literale Didaktik« und das »Drei-Phasen-Modell« von Sabine Schmölder-Eibinger (2008a, 2008b), der Beitrag von Elisabeth Langer zur »literalen Didaktik« (2010, S. 92 ff.) und der »sprachensible Fachunterricht« (Gaebert/Bannwarth 2010, S. 155 ff.) genannt. Didaktische Modelle für den »vielsprachigen Deutschunterricht« entwickelte Ingelore Oomen-Welke (2008), indem sie Dialekte, Fremdsprachen und Herkunftssprachen im Deutschunterricht thematisiert. Die Integration von interkulturellen Inhalten in den Sprachunterricht verfolgen zum Beispiel Monika Budde in einem Curriculum zur Sprachsensibilisierung (2000) und Heidi Rösch in *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I* (2009) mit zahlreichen Übungsbeispielen. Seit 2005 erscheinen Materialien zum Modellprogramm »FörMig. Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund« (Gogolin u. a. 2011a), die auf sprachliche und fachliche Bildung in allen Fächern abzielen: *Durchgängige Sprachbildung* (Gogolin u. a. 2011b), *Wenn Ideen Schule machen* (Jäger 2008). Eine gute Einführung in das Spannungsfeld von Spracherwerb und Beurteilung im naturwissenschaftlichen Unterricht bieten Tanja Tajmel und Klaus Starl im Sammelband *Science Education Unlimited* (2009).

4 Einen guten Überblick über Modelle und Materialien bieten die Kapitel »Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen« (Budde u. a. 2011, S. 147–162) und »Sprachliche Leistungen beurteilen« (ebd., S. 163–178).

Die Entwicklung von Schreibkompetenz im Bereich des recherchebasierten, Wissen schaffenden (epistemischen) Schreibens ist eine große Herausforderung. Vor allem in den Sachfächern – aber auch im Fach Deutsch – müssen SchülerInnen wie LehrerInnen den Übergang von einer konzeptionellen Mündlichkeit zur konzeptionellen Schriftlichkeit leisten. Die in Abbildung 3 genannten Aspekte brauchen (fach)sprachliche Mittel sowohl in der mündlichen Kommunikation über Texte, Prozesse, Beobachtungen etc. als auch im Prozess der Verschriftlichung. Merkmale eines sachlichen Stils müssen im Übergang vom Mündlichen zum Schriftlichen in allen Fächern vermittelt und mit geeigneten Schreibaufgaben geübt werden. SchülerInnen brauchen Routinen im Schreiben von Sachtexten und Wissen über Sachtexte. Dazu gehören:

- Textsorten und ihre Funktionen sowie AdressatInnen
Informierende, argumentierende, appellierende, instruierende Texte
- Textmuster
Zum Beispiel: Liste, Netz, Sequenz (vgl. Rosebrock/Nix ⁴2011, S. 87 f.)
Bei Hypertexten: Kette, Kreis, Stern, Baum, Netz (vgl. Baurmann 2009, S. 32 f.)
- Sachlicher Stil
Wortebene (Lexik): Adverbien, Nominalkomposita, Fachausdrücke;
Satzebene (Syntax): Konjunktionen, Satzgefüge;
Textebene (Kohärenz und Kohäsion): lineare, zyklische, kontrastive etc.
Argumentationslinien in Absätzen und Kapiteln
- Schreibsituationen und ihre Funktionen
Memorativ-konservierend: um Wissen festzuhalten, um es für sich oder andere aufzubereiten und darzustellen, um Beobachtetes festzuhalten (vgl. Budde u. a. 2011, S. 108)
Funktional: Schreiben als Denken (vgl. Fix ²2008, S. 10), Schreiben, um zu vergleichen, um sich zu distanzieren, um Erkenntnis zu verschriftlichen
- Distanz zwischen SchreiberIn und AdressatInnen
- Planung von Schreibprozessen
Vorbereitung – Entwurf – Überarbeitung
- Überarbeiten von eigenen und anderen Texten

Leserziehung ist in Österreich zwar ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip, dennoch ist es stillschweigende Übereinkunft, dass Lesekompetenz im Fach Deutsch erworben – oder überhaupt schon aus der Volksschule mitgebracht – wird. Der stufenweise Kompetenzerwerb gründet aber auf Lesestrategien und Lesetechniken, die je nach Textsorte, Textintention, Textkomplexität, inhaltlicher Komplexität, Vorwissen etc. erworben, angewendet und weiterentwickelt werden müssen. »Lesekompetenz ist domänenspezifisch«, schreibt der Physiker Josef Leisen, denn wer »gut geografische Fachtexte lesen kann« – oder fiktionale Texte –, muss »dies nicht auch bei physikalischen Fachtexten können – also muss fachspezifisch geübt werden« (Leisen 2009, S. 14). Sachtexte setzen Können und Wissen – Lesekompetenz, Textwissen und Leseerfahrung – voraus.

Erfolgreiche Lektüre von Sachtexten braucht (vgl. Rosebrock/Nix ⁴2011, S. 77):

- *domänenspezifisches Wissen*: Vorwissen, Fachwissen, Konzepte des Gegenstands
- *Kenntnis der strukturellen Vielfalt der Textmuster*: Deskription, Erklärung, Aufzählung, Problem-Lösung-Modelle, logische Ableitung, Beweisführung, Experimentieranleitung, Interpretation; Tabelle, Grafik, Diagramm, Karten, Abbildungen etc.; Hypertexte

Lesekompetenz wird stufenweise erworben (vgl. Mehrebenenmodell des Lesen von Rosebrock/Nix ⁴2011, S. 10 ff.) und ist in einen Sozialisationsprozess eingebettet (vgl. Groeben/Hurrelmann 2004). Die folgenden Dimensionen der Lesesozialisation (Garbe u. a. 2009, S. 32 f.) eignen sich auch zur Beschreibung des Lesekompetenzerwerbs im Bereich des sachorientierten Lesens:

- *Kognitionen*: Verknüpfung von Satzfolgen, Verknüpfung von Textteilen, Wissen über Textsorten, Erkennen von Textmustern und Strukturen, Erkennen von Strategien und Intention.
- *Motivationen und Emotionen*: Lesemodi (Graf 2007, S. 127 ff.): instrumentelles Lesen zur gezielten Informationsbeschaffung, konzeptionelles Lesen zum Erwerb von (Experten)Wissen, Lesen zur diskursiven Erkenntnis, partizipatorisches Lesen, um mitreden bzw. teilhaben zu können, identitätsorientiertes Lesen, Pflichtlektüre im schulischen Zusammenhang.
- *Reflexion und Anschlusskommunikation bzw. Anschlusshandlung*: Auseinandersetzung mit dem Gelesenen im Gespräch, Übergang zum Schreiben von Prätexten und Mikrotexten in Beantwortung von Aufgabenstellungen, Bewertung und Interpretation des Gelesenen aufgrund inhaltlichen und sprachlichen (Vor)Wissens.

Erst das Zusammenwirken von kognitiven, motivationalen und emotionalen Faktoren ermöglicht eine erfolgreiche Lesesozialisation. Besondere Bedeutung kommt der Einbettung in soziale Situationen zu. In Familie und Peergroup ist die Anschlusskommunikation wesentlich für Freude und Interesse am Lesen. Im Sprechen über das Gelesene (Gesehene) werden wichtige metasprachliche Kompetenzen entwickelt. Im schulischen Lesen muss (fach)sprachliche Situation gezielt über Aufgabenstellungen modelliert werden.

2.2 Lesen – Lernen – Recherchieren – Schreiben: Strategien strategisch einsetzen

Unterricht und Lernen basieren in unserer Schulkultur auf Texten. Im Fach Deutsch ist der Text zumeist *Lerngegenstand*, an dem gelernt und mit dem gearbeitet – analysiert, interpretiert, umformuliert, weitergeschrieben etc. – wird. In den anderen Fächern ist der Text *Lernmedium*, mit dessen Hilfe ein Inhalt vermittelt, gelernt, wiedergegeben etc. wird. Im schulischen Zusammenhang sind Sachtexte größtenteils Lehrtexte, ergänzt durch Persuasionstexte und Instruktionstexte (vgl. Rose-

Abb. 4: Orientierungsmarken im Text (nach: Ballstaedt 1997)

- Haupt- und Nebenüberschriften
- Kolumnentitel
- Marginalien
- Spiegelstriche, Großpunkte
- Markierung einzelner Wörter
- Schriftart
- Farbe
- Kästen (farblich unterlegt)

brock/Nix ⁴2011, S. 76). Im Deutschunterricht werden jedoch Lehrtexte (Schulbuchtexte, Instruktionstexte) nicht zum Lerngegenstand und in den Sachfächern werden diese Texte nicht als Textsorte, sondern ebenfalls nur als Lernmedium verstanden. Die Vermittlung der spezifischen Kompetenzen für diese wichtige Textsorte im Schulalltag fehlt also weitgehend. SchülerInnen brauchen aber Strategiewissen, um mit Texten zu arbeiten – um lesen, recherchieren, schreiben, gestalten und reflektieren zu können.

Exemplarisch wird in Abbildung 4 skizziert, wie Strategien der Textgestaltung und Layoutierung zum Ausgangspunkt für Recherche-, Lese-, Lern- und Schreibstrategien werden können (vgl. auch Fenkart 2010, S. 208 f.).

Haupt- und Nebenüberschriften bzw. Kolumnentitel sind Mittel der Textgestaltung, um schon vor dem Leseprozess zu vermitteln, worum es geht, um Vorwissen zu aktivieren. Zeitungen, Zeitschriften, Sachbücher und Schulbücher arbeiten mit diesen Orientierungsmarken. Sie sind im Rechercheprozess Hilfsmittel für ein rasches Überfliegen, um zu entscheiden, ob dieser Text geeignet ist, die eigene Fragestellung oder die Aufgabe zu lösen. Im integrierten (Schreib)Unterricht kann es eine lohnende Aufgabe sein, Zwischenüberschriften zu einzelnen Textteilen schreiben zu lassen. Dies verlangt ein genaues Lesen und Verstehen des Inhalts *und* eine präzise Formulierung.

Ähnliches gilt für Marginalien. Lehrtexte, populäre Sachbücher, Schulbücher und instruierende Fachbücher bieten häufig Marginalien, die in Stichworten oder kurzen Phrasen am Seitenrand (Marginalie) zusammenfassen, was im jeweiligen Absatz steht. Neben der leichteren Lesbarkeit von komplexen Texten und der optischen Auflockerung dienen diese Mikrotexte dem zielgerichteten Recherchieren. Darüber hinaus sind sie Merkhilfen und erleichtern das Lernen bzw. Wiederholen der Inhalte. Liest man Zwischenüberschriften und Marginalien in einem durch, sollte man einen gesamten Sachverhalt im Überblick darstellen und durch wesentliche Fakten ergänzen können. Im integrierten Schreibunterricht kann umgekehrt das Verfassen von Marginalien angeleitet werden, um das sinnentnehmende Lesen sicherzustellen, um das Zusammenfassen der wichtigsten Inhalte in komprimierter Sprache bzw. um die Wiedergabe in Fachsprache zu üben.

Spiegelstriche und Großpunkte verlangen eine vertiefende Beschäftigung mit dem Text. Zum einen fassen sie Merkmale innerhalb eines Fließtextes übersichtlich

Abb. 5: Einfache Leseübungen nach Leisen (2009, S. 25)

1. Wörter suchen und unterstreichen
2. Textlücken ausfüllen
3. Zwei fast wortgleiche Texte vergleichen
4. Zeichnungen und Bilder mit Begriffen aus dem Text beschriften und ergänzen
5. Textpuzzle, verwürfelte Sätze in die (sachlogisch) richtige Reihenfolge bringen
6. Explizite Informationen suchen und ausschreiben
7. Satzhälften zusammenfügen
8. Richtigkeit einer Aussage mithilfe eines Textes überprüfen
9. Aus einer Auswahl von Sätzen den passenden aussuchen und in den Text einsetzen
10. Überschriften zuordnen

strukturiert zusammen. Sie listen auf, sie reihen, sie gliedern optisch – sie sind eine Hilfe fürs Lernen und Memorieren. Lässt man SchülerInnen Sachverhalte aus kontinuierlichen Texten in Aufzählungen mit Spiegelstrichen oder Großpunkten schreiben, so ist dies eine Form des Exzerpierens, die sie zum Auswählen und Formulieren zwingt. Die Lehrperson steuert den Prozess des Lesens und Schreibens, indem sie vorgibt, wie viele Spiegelstriche sie erwartet, ob dabei einzelne Wörter, Phrasen oder ganze Sätze, ob in eigenen Worten geschrieben oder ob das vorhandene Sprachmaterial benutzt werden soll. Diese so gewonnenen Prätexte oder Mikrotex-te können erste Vorstufen zum sachlichen Schreiben oder überhaupt Teil eines (vor)wissenschaftlichen Textes sein. Bei solchen Aufgaben ist es wesentlich, auch gleich die genauen Quellenangaben aufschreiben zu lassen. Dabei lässt sich gut die Unterscheidung in wörtliche und sinngemäß paraphrasierte Zitate erklären.

Es geht also um das Anwenden von bekannten Strategien im Übergang vom Lesen zum Schreiben, vom Mündlichen zum Schriftlichen, vom passiven zum aktiven Gebrauch. Es ist *eine* Möglichkeit im Unterricht sowohl konzeptionelle Mündlichkeit – in der Wiedergabe des Gelesenen bzw. Gelernten mit Hilfe dieser Mikrotex-te – als auch konzeptionelle Schriftlichkeit im Verfassen der Texte zu üben, ohne auf »Fachinhalte« verzichten zu müssen.

Die von Josef Leisen für den Fachunterricht zusammengestellten Lesestrategien, die er mit einfachen und anspruchsvollen Leseübungen (Leisen 2009, S. 25 f.) ergänzt, sind in gleicher Weise für die Bereiche Lesen – Lernen – Schreiben einsetzbar. Die Übungen können auf allen Schulstufen mit Texten von unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad eingesetzt werden (Abb. 5).

Möchte man diese einfachen Leseübungen als Vorübungen zu sachlich orientiertem Schreiben nützen, muss man sie auch einmal »gegen den Strich bürsten«:

- auf Basis von beschrifteten Zeichnungen und Lehrbildern einen Text schreiben
- Informationen in Form von Spiegelstrichen sammeln
- Vergleiche, Richtigkeit etc. in ein oder zwei Sätzen begründen

Anspruchsvolle Leseübungen nach Leisen (2009, S. 26) (Abb. 6) integrieren domänenspezifische Textformate wie Tabellen, Grafiken, Schaubilder etc. in den Lese- und Schreibprozess. Es ist eine kognitive Leistung, eine passende Bildunterschrift

Abb. 6: Anspruchsvolle Leseübungen nach Leisen (2009, S. 26)

1. Bildunterschriften formulieren
2. Vorgegebene Tabellen, Diagramme, Grafiken etc. mit Textinformation füllen
3. Fragen zu Informationen im Text beantworten
4. Fragen zu Informationen im Text stellen
5. Leicht veränderte Sätze textbasiert berichtigen
6. Verschiedene Texte vergleichen: Informationen Satz für Satz mit denen in einem anderen Text vergleichen
7. Text-Bild-Informationen vergleichen
8. Vorgegebene Synonyme oder ergänzende Begriffe, die nicht im Text enthalten sind, zuordnen
9. Aus einer Tabelle, Grafik etc. Informationen entnehmen und Schlussfolgerungen ziehen
10. Situationsbezogen interpretieren: Vorgegebene Situationen mit Textaussagen reflektieren und zuordnen

zu formulieren. Gleichzeitig lernen SchülerInnen, dass in Sachtexten und (vor)wissenschaftlichen Texten Abbildungen beschriftet werden müssen und dass sie bestimmte Funktionen erfüllen – jedenfalls nicht nur zur Illustration dienen.

Kontinuierliche Texte auf Basis von nicht-kontinuierlichen Texten (Tabellen, Grafiken etc.) zu schreiben, erfordert sachlogisches Wissen, Textsortenkenntnis und Schreibkompetenz.

3. Konsequenzen

Die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit ist Chance und Herausforderung für die Verankerung von individualisiertem Arbeiten in einem kompetenzorientierten Unterricht. Voraussetzung ist ein kontinuierlicher Aufbau von Fertigkeiten und Fähigkeiten in allen Fächern, insbesondere aber im Fach Deutsch als Leitfach für Lesen und Schreiben.

3.1 Konsequenzen für den Unterricht

Bestimmte Phasen des (vor)wissenschaftlichen Arbeitens können schon in der Unterstufe sukzessive in den Unterricht integriert werden – wenn es zum Beispiel darum geht, ein Thema für ein Referat zu finden, dieses zu begründen, zu recherchieren und schließlich auszuarbeiten, zu verschriftlichen und zu präsentieren (vgl. Uhlenbrock/Krzemien 2001). »Neue« Textsorten wie Abstract, Exposé oder auch Rechercheprotokoll können in allen Fächern als Vorarbeit zu einem Referat angeleitet werden. LehrerInnen aller Fächer sollten stufenweise Lese- und Schreibstrategien in ihren Unterricht einbauen, um den SchülerInnen auch domänenenspezifisches Textwissen zu vermitteln. Sie müssen aber Schreibprozesse nicht nur anleiten, sie müssen auch Verfahren der Textüberarbeitung als Teil des Schreibprozesses kennen lernen (vgl. dazu Budde u. a. 2011, S. 109 ff.) und Routinen zur differenzierten, schriftlichen Rückmeldung entwickeln (zu LehrerInnenkommentaren: Esterl/Saxalber 2010, S. 190 ff.)

DeutschlehrerInnen haben zwar Expertise im Lese- und Schreibunterricht, können aber nicht als ExpertInnen für Schreiben in allen Fachdisziplinen gesehen werden. Andererseits ist es wohl sinnvoll, in der kollegialen Fortbildung die Kompetenzen der DeutschlehrerInnen zu nützen.

3.2 Konsequenzen für die Schulentwicklung

Es liegt derzeit in der Verantwortung der einzelnen Schulen oder Fachgruppen, ein kompetenzorientiertes, schulinternes Konzept oder ein Curriculum zu entwickeln, das einen kontinuierlichen Aufbau der notwendigen Teilkompetenzen – Fertigkeiten und Fähigkeiten – gewährleistet. Schulen, die Erfahrung in curricularer Entwicklung zum Beispiel mit der sogenannten Modulare Oberstufe oder mit schulautonomer Schwerpunktsetzung in bibliotheksorientiertem wissenschaftlichem Arbeiten haben, entwickeln Konzepte für die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit. Einige Möglichkeiten seien als Anregung erwähnt:

- Fachgruppen legen fest, welche Methoden sie in welchem Jahrgang anwenden, und machen sie der Schulgemeinschaft bekannt
- eine Gruppe von LehrerInnen entwickelt Unterlagen für fächerübergreifende Strategien und Techniken
- Fachgruppen entwickeln oder sammeln Materialien für einzelne Themenbereiche, die sich gut für integrierte Schreibaufgaben eignen
- für Referate, Projektarbeiten etc. werden nach festgelegten Kriterien je nach Schulstufe Teilkompetenzen erarbeitet
- Richtlinien für Zitation, Aufbau der VWA etc. werden ins Schulnetz gestellt

3.3 Konsequenzen für Aus- und Fortbildung

LehrerInnen brauchen, um die in Punkt 2 genannten Kompetenzen systematisch und kontinuierlich über Jahre hinweg aufbauen zu können, selbst dieses Wissen und Können. Zudem müssen sie geeignete didaktische Settings für ihre jeweiligen fachlichen Ziele entwickeln, damit sie den stufenweisen Erwerb von Lese-, Schreib- und Textkompetenz in ihren (Fach)Unterricht integrieren können. Textwissen, Wissen über Spracherwerb, Lese- und Schreibprozesse müssen daher konsequent in die Ausbildung für Studierende aller Lehramtsfächer aufgenommen werden, wenn die Einführung der Vorwissenschaftlichen Arbeit zu einer Verbesserung sowohl der Lese- und Schreibkompetenzen als auch der Entwicklung von differenzierter fachlicher und fachsprachlicher Kompetenz beitragen soll.

Neben der Vermittlung von Schreibkompetenzen geht es auch um den Erwerb von professionellem LehrerInnen-Wissen hinsichtlich Verfahren zur Korrektur (Esterl/Saxalber 2010, S. 190 ff.) und Textüberarbeitung wie zum Beispiel Peer Feedback, Textlupe, Schreibkonferenz (z. B. Budde u.a. 2011, S. 112). Ein weiteres Handlungsfeld ist der Spracherwerb von SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Literatur

- BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER (1997): *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlagsunion.
- BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Klett/Kallmeyer.
- BMUKK (2011a): *1. Säule: »Vorwissenschaftliche Arbeit«. Eine Handreichung. Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Schuljahr 2013/14*. Version November 2011. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20130/reifepruefung_ahs_vwa.pdf [Zugriff: 29.12.2011].
- BMUKK (2011b): *Die neue AHS-Reifeprüfung. Die neue BHS-Reife- und Diplomprüfung*. Online: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefungneu.xml> [Zugriff: 29.12.2011].
- BMUKK (2011c): *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS*. Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.xml#toc3-id5 [Zugriff: 29.12.2011].
- BMUKK (2011d): *Vorwissenschaftliche Arbeit*. Online: <http://www.ahs-vwa.at/> [Zugriff: 29.12.2011].
- BMUKK (2010): *Bundesgesetzblatt für die Republik Österreichs. 52. Bundesgesetz: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Teil I, 8. Abschnitt*. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19465/schug_nov_2010.pdf [Zugriff: 29.12.2011].
- BUDDE, MONIKA (2000): *Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage*. Kassel: University Press.
- BUDDE, MONIKA; RIEGLER, SUSANNE; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2011): *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- ESTERL, URUSLA; SAXALBER, ANNEMARIE (2010): »Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet ...«. Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 181–214.
- FENKART, GABRIELE (2010): Sachtexte und Sachbücher im Unterricht. Geschlecht und Textsorte in der Leseerziehung. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 16), S. 195–212.
- FIX, MARTIN (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Schöningh-UTB.
- GAEBERT, DESIRÉE; BANNWART, HORST (2010): Der sprachensible Fachunterricht am Beispiel des Biologieunterrichts. In: Knapp, Werner; Rösch, Heidi (Hg.): *Sprachliche Lernumgebungen gestalten*. Freiburg im Br.: Fillibach, S. 155–164.
- GARBE, CHRISTINA; HOLLE, KARL; JESCH, TATJANA (2009): *Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation*. Paderborn: Schöningh (= StandardWissen Lehramt).
- GOGOLIN, INGRID; DIRIM, INCI; KLINGER, THORSTEN; LANGE, IMKE; LENGYEL, DRORIT; MICHEL, UTE; NEUMANN, URSULA; REICH, HANS H.; ROTH, HANS-JOACHIM; SCHWIPPERT, KNUT (2011a): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann (= FörMig Edition, Bd. 7).
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE; HAWIGHORST, BRITTA; BAINSKI, CHRISTIANE; HEINTZE, ANDREAS; RUTTEN, SABINE; SAALMANN, WIEBKE (2011b): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster: Waxmann (= Edition FörMig, Bd. 3).
- GRAF, WERNER (2007): *Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= Deutschunterricht Grundwissen Literatur, Bd. 2).
- GROEBEN, NORBERT; HURRELMANN, BETTINA (Hg., 2004): *Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick*. Weinheim-München: Juventa.
- JÄGER, MICHAEL (2008): *Wenn Ideen Schule machen. Anregungen zum Transfer von FörMig-Prinzipien und bewährter Praxis*. Münster: Waxmann (= FörMig Material, Bd. 1) [auch als eBook].
- LANGER, ELISABETH (2010): Spracherwerb im Naturwissenschaftsunterricht in Klassen mit Migrationshintergrund. In: Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg.): *Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 16), S. 89–107.

- LEISEN, JOSEF (2009): Grundlagenteil. In: Staatliches Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien, Koblenz (Hg.): *Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, S. 8–109.
- OOMEN-WELKE, INGELORE (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 33–48.
- RÖSCH, HEIDI (Hg., 2009): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen*. Braunschweig: Schrödel.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (⁴2011): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2008a): *Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren zur Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen*. Tübingen: Narr.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE (2008b): Ein 3-Phasen-Modell zur Förderung der Textkompetenz. In: *Fremdsprache Deutsch* 39. Ismaning: Hueber, S. 28–33.
- STRUGER, JÜRGEN (2010): Informationskompetenz als Element eines Schreibkompetenzmodells. Überlegungen zur Textsorte »Vorwissenschaftliche Arbeit« im Rahmen der Reifeprüfung im Fach Deutsch. In: Saxalber, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg.): *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 17), S. 127–141.
- TAJMEL, TANJA; STARL KLAUS (2009): *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster: Waxmann.
- UHLENBROCK, KARL-HEINZ; KRZEMIEN, GABRIELE (2001): *Fit fürs Abi. Referat und Facharbeit planen, erstellen, präsentieren: für Schülerinnen und Schüler zur Vorbereitung auf das Abitur*. Braunschweig: Schroedel.

Wolfgang Taubinger, Karl Blüml, Maria-Rita Helten-Pacher, Herbert Staud

Ein Themenbereichskorb für die mündliche Reifeprüfung

Im Mittelpunkt der folgenden Überlegungen steht ein Vorschlag für einen »Themenbereichskorb« für die neue kompetenzorientierte mündliche Reifeprüfung aus dem Fach Deutsch. Sein Inhalt überschneidet sich weitgehend mit einem Positionspapier, das das AutorInnenteam, die *Arbeitsgemeinschaft Neue mündliche Reifeprüfung aus Deutsch* (im Folgenden *AG Deutsch MRP* genannt), im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) verfasst hat und das als Hilfestellung mit Empfehlungscharakter für die Kollegenschaft gedacht ist.

WOLFGANG TAUBINGER ist AHS-Lehrer am Stiftsgymnasium Melk, Leiter der AG für die Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch, Mitglied der AG Neue schriftliche kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Deutsch, Leiter der AG Germanistik für AHS-Lehrer/innen in Niederösterreich, Mitarbeiter der PH Niederösterreich und der PH Oberösterreich für Bildungsstandards D8 sowie Universitätslektor. E-Mail: wolfgang.taubinger@schule.at

KARL BLÜML ist Landesschulinspektor i. R. in Wien, Mitglied der AGs für die Mündliche sowie für die Neue schriftliche kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Deutsch. E-Mail: karl.blueml@aon.at

MARIA-RITA HELTEN-PACHER ist AHS-Lehrerin am Albertus Magnus Gymnasium Wien, Leiterin der AG Germanistik für AHS-Lehrer/innen in Wien, Lehrerin für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelles Lernen an der KPH Wien, Mitglied der AG für die Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch und Universitätslektorin. E-Mail: maria-rita.helten-pacher@univie.ac.at

HERBERT STAUD ist Mitarbeiter der PH Wien, Mitglied der AGs für die Mündliche sowie für die Neue schriftliche kompetenzorientierte Reifeprüfung aus Deutsch, Mitarbeiter der PH Oberösterreich für Bildungsstandards D8, Schulbuchautor und Universitätslektor. E-Mail: herbert.staud@univie.ac.at

Auf notwendige theoretische Vorbemerkungen folgt ein Vorschlag von 24 Themenbereichen. Aufgrund der limitierten Länge des gegenständlichen Textes werden nur für zwei Themenbereiche die mit ihnen in Zusammenhang gebrachten Kompetenzen aufgelistet. Zwei Beispiele für Aufgabenstellungen schließen daran an.

Die 24 angeführten Themenbereiche orientieren sich am Lehrplan und werden in der Endfassung der Handreichung mit Kompetenzen verknüpft, die für den jeweiligen Themenbereich als typisch gelten können. Stellvertretend sind zwei Beispiele angeführt: »Sprache in Verwendung beschreiben« und »Film(sequenzen) analysieren und interpretieren«. Eine Einschränkung, die sich im Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft für die neue schriftliche Reifeprüfung des Faches Deutsch befindet, gilt dabei auch hier:

Es ist zu betonen, dass [...] eine kompetenzorientierte Reifeprüfung [...] nicht alles prüfen und beurteilen kann, was im Unterricht an (auf Sprache, Literatur und Medien bezogenen) Kenntnissen und Fähigkeiten erworben wurde. Es wäre pädagogisch sinnlos und unverantwortlich, nur solche Ziele zu verfolgen, deren Erreichen sich gut überprüfen lässt, und das Verfolgen höherwertiger, jedoch schwerer überprüfbarer Ziele zu vernachlässigen. (Wintersteiner u. a. 2011, S. 3)

1. Was ist neu an der mündlichen Reifeprüfung?

Das Neuerungspotential der künftigen mündlichen Reifeprüfung besteht nicht nur in der Kompetenzorientierung, sondern darüber hinausgehend in einem schulspezifischen Themenbereichskorb und der Ziehung der Themenbereiche durch die Kandidatinnen und Kandidaten (vgl. Hinteregger u. a. 2011). Mangels eines verbindlichen Kompetenzmodells für das Fach Deutsch ist der verwendete Kompetenz-Begriff ein Arbeitsbegriff, der sich am Lehrplan der AHS-Oberstufe und an entsprechenden fachwissenschaftlichen Überlegungen orientiert. Kompetenz meint demzufolge »die Fähigkeit, durch Erfahrung und Lernen erworbenes Wissen und Können in immer wieder neuen Handlungssituationen selbstständig, verantwortungsbewusst und situationsangemessen zu verwenden.« (Meyer 2007, S. 148)

Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf das Können der Schüler/innen ab, das (Fach)Wissen voraussetzt. Da eine Kompetenz *ein komplexes Bündel* vor allem von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten umfasst, muss die »Entwicklung und Förderung von Kompetenzen [...] eine ausreichende Breite von Lernkontexten, Aufgabenstellungen und Transfersituationen umschließen.« (Klieme u. a. ²2009, S. 74) Kompetenzen können somit nur über einen längeren Zeitraum systematisch aufgebaut werden.

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

2. Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für den Unterricht?

2.1 Langfristige Planung

Die *AG Deutsch MRP* gestaltet den Themenbereichskorb bewusst nicht nach Schuljahren, weil sie – in Abstimmung mit der entsprechenden Fachliteratur (vgl. etwa Abraham 2007, Böhnisch 2008, Rösch ²2008) – die Auffassung vertritt, dass echte Kompetenzen letztlich nur durch eine dauernde, immer wiederkehrende Beschäftigung mit der Materie angebahnt, gefestigt und vertieft werden können. Eine Kompetenz wie etwa »Prosatexte interpretieren können« entwickelt sich in der regelmäßigen Arbeit mit Texten – in der fünften Klasse mit anderen als in der achten Klasse. Sinnvoll erscheint es, dabei thematische Schwerpunkte in den einzelnen Schuljahren zu setzen.

2.2 Regelmäßige Treffen der Fachkollegenschaft

Der Themenbereichskorb muss zu 75 Prozent für alle Schüler/innen eines Jahrganges identisch sein. Bis zu 25 Prozent können die einzelnen Kolleginnen und Kollegen ihre Schwerpunktsetzungen aus dem Unterricht mit der jeweiligen Klasse einbringen. Für die gemeinsame Erstellung eines Themenbereichskorbes ist es daher empfehlenswert, wenn die Fachkollegenschaft einer Schule jährlich zumindest eine oder zwei Konferenzen abhält: Dabei sollen nicht nur das kommende Schuljahr vorausgeplant und durchgeführte Vorhaben evaluiert werden, sondern die Fachgruppe hält auch fest, welche Kompetenzen anhand welcher Inhalte im Schuljahr angebahnt und/oder gefestigt worden sind.

Es erscheint vernünftig, den Schülerinnen und Schülern des betreffenden Jahrganges nach solchen Fachgruppenbesprechungen die festgelegten Themenbereiche bekannt zu geben – mit dem Hinweis auf eine gewisse Vorläufigkeit, weil sich bis zur endgültigen Bekanntgabe in der achten Klasse durchaus noch Änderungen ergeben können.

2.3 Empfehlungen zur Leseliste

Grundsätzlich gilt: Es müssen so viele Texte gelesen werden, dass der Lehrplan abgedeckt wird. Wie bisher wird zwischen zwei Leselisten zu unterscheiden sein:

Die »Klassenleseliste« bildet die gemeinsame schulische Lektüre der Oberstufe ab. Als (unverbindlicher) Richtwert gelten zwölf bis 15 Werke. Um möglichst große Transparenz hinsichtlich des aufzubauenden Themenkorbes zu erzielen, sollte die Lehrkraft bereits ab der neunten Schulstufe am Ende einer thematischen Einheit, des Semesters oder zumindest des Schuljahres darlegen, in welchem Themenbereich der behandelte Stoff, im konkreten Fall das literarische Werk, anzusiedeln ist. Spätestens bis Ende November der achten Klasse sollten die Themenbereiche des Themenkorbes den Schülerinnen und Schülern offiziell bekannt gegeben werden.

Die »individuelle Leseliste« der Schüler/innen sollte etwa acht bis zehn Werke enthalten. Da viele literarische Texte mehreren Themenbereichen zuordenbar sind, ist mit der Lehrkraft ein Konsens hinsichtlich der Frage herzustellen, welchem Themenbereich das jeweilige Werk schwerpunktmäßig zugerechnet wird. Der Abgabetermin der individuellen Leseliste ist am günstigsten für den Oktober/November der achten Klasse zu vereinbaren. Ein rechtlicher Anspruch auf die Berücksichtigung der individuellen Leseliste bei der Aufgabenerstellung resultiert daraus nicht. Wünschenswert ist es freilich, dass das Lektüreinteresse der Schüler/innen honoriert wird:

- Hinsichtlich der »Klassenleseliste« ist das einfach, denn die Lehrkraft kann die vorzubereitenden Fragen auf die gemeinsame Lektüre ausrichten.
- Auf Grund des kontinuierlichen Aufbaus des Themenbereichskorbes über mehrere Jahre hinweg können die Schüler/innen ihre individuelle Leseliste den Themenbereichen anpassen und ermöglichen somit darauf abzielende Fragestellungen.

3. Überlegungen zur Aufgabenstellung im Allgemeinen

Neben der Beachtung der gesetzlichen Vorgaben – des Schulunterrichtsgesetzes, der Leistungsbeurteilungsverordnung und der Reifeprüfungsverordnung – sind folgende Überlegungen zu berücksichtigen (vgl. u. a. Staud/Taubinger 2010):

- Die Kompetenzen, die zur Lösung der Aufgabenstellung notwendig sind, müssen im Unterricht ausreichend geübt worden sein, sodass ein Transfer möglich ist.
- Die Komplexität einer Aufgabenstellung kann mit Hilfe von Operatoren eingeschätzt werden. Gefordert sind Aufgabenstellungen, die sich sowohl auf die Kompetenzniveaus der »Reproduktion«, der »Reorganisation und des Transfers« und der »Reflexion und Problemlösung« beziehen und ein »flexibles Gleichgewicht von Offenheit und Komplexität auf mittlerem Anforderungsniveau« (Köster o. J., S. 13) realisieren.
- Jede Aufgabenstellung sollte von einem Text (im weitesten Sinn des Wortes) ausgehen, damit die Schüler/innen ebenso Kompetenzen unter Beweis zu stellen haben, die zur Erfassung der Texte erforderlich sind, wie ihre Fähigkeit, vorgegebene Inhalte mit dem eigenen Weltwissen zu verknüpfen und angemessen auf einen Text zu antworten.

4. Themenbereiche im Deutsch-Unterricht der Oberstufe

1. Gespräch über literarische Texte
2. Analyse und Interpretation von Erzähltexten
3. Analyse und Interpretation von Gedichten
4. Analyse und Interpretation von Dramen
5. Literaturgeschichte
6. Themen, Stoffe, Motive im Wandel der Zeit
7. Kanonische Texte

8. Wesentliche Entwicklungen der Weltliteratur
9. Österreichische Literatur
10. Interkulturalität und Transkulturalität in der Gegenwartsliteratur
11. »Gender« und Geschlechterrollen
12. Kinder- und Jugendliteratur
13. Literatur und Gesellschaft
14. Literaturmarkt und Lesekultur
15. Sachtexte
16. Analyse und Interpretation von Reden
17. Faktoren kommunikativer Prozesse
18. Struktur der Sprache
19. Sprache, Denken und Wirklichkeit
20. Sprachentwicklung, Sprachwandel und sprachliche Varietäten
21. Sprache in Verwendung
22. Medienkulturkompetenz
23. Analyse und Interpretation von Film(sequenzen)
24. Nachrichtenmedien und Journalismus

5. Kompetenzen für zwei ausgewählte Themenbereiche

21. Sprache in Verwendung beschreiben

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

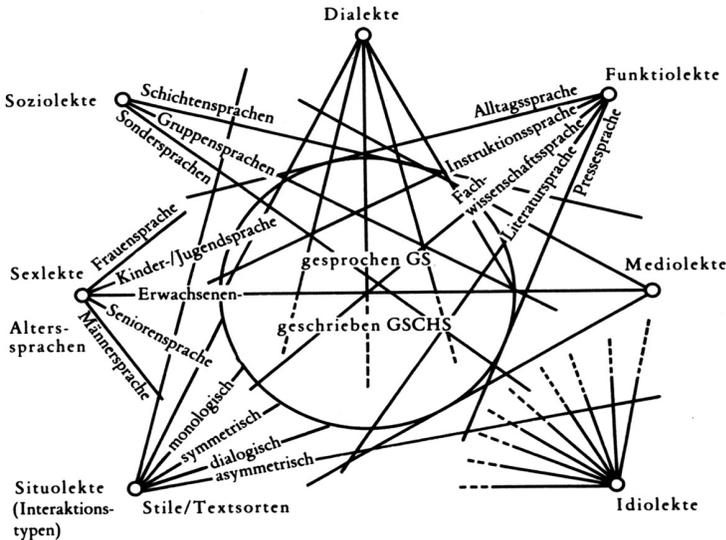
23. Film(sequenzen) analysieren und interpretieren

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

6. Zwei Beispiele für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen

Die Beispiele orientieren sich inhaltlich, sprachlich und strukturell an den unter Punkt drei genannten Überlegungen. Sie gehen von einer Vorbereitungszeit von 30 Minuten und einer Prüfungszeit von zehn bis 15 Minuten aus.

Abb. 1: Sprachvarietätenmodell von Heinrich Löffler¹



Eine Aufgabenstellung sollte vier Teilaufgaben umfassen. (Dies ist nicht als un- verrückbarer Wert zu verstehen.) Es spricht nichts dagegen, dass man sich die Erarbeitung/Formulierung von je zwei kompetenzorientierten Aufgabenstellungen zu einem Themenbereich im Team der Fachkollegenschaft aufteilt.

Themenbereich 21: Sprache in Verwendung beschreiben¹

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

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

¹ Nach: Rainer, Eva und Gerald (2008): *Aktion Sprache* 3/4. Linz, S. 140.

Text 1: Zeitungsartikel**Spielabbruch****Ein Pianist wurde zur Trommel**

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

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

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

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

(*Kurier*, 30.6.2007)

Text 2: Kurzgeschichte

Herbert Eisenreich: *Der Weg hinaus*

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

Und alles, was ihn früher über das Spielfeld getragen, was seine Läufe beflügelt, was seinen Einsatz befeuert hatte: der Beifall, der Jubel, diese Woge von aufbrausendem Schrei, die aus dem Beton-Oval, einer einzigen riesigen Kehle, zum Himmel stieg und alsdann wie ein linder Frühlingsregen erquickend über ihm niederfiel: das alles kam ihm jetzt, im nachhinein, unwirklich vor; ja, ihm schien, als habe er sich all die Jahre lang verhört und als vernehme er erst jetzt, was die da oben all die Jahre lang wirklich geschrien hatten, und als verstünde er erst jetzt, was dieses Schreien schon damals in Wahrheit bedeutet hatte. [...] (*Kurzgeschichte aus dem Jahr 1966. Sie handelt vom unrühmlichen Ende einer Fußballerkarriere. – Aus: Winfried Ulrich [Hg., 1973]: Deutsche Kurzgeschichten 7.–8. Schuljahr. Stuttgart: Reclam [= Arbeitstexte für den Unterricht 9506]*)

Text 3: Regel**Disziplinarmaßnahmen**

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

Wenn sich ein Spieler inner- oder außerhalb des Spielfelds eines verwarnungs- oder feldverweiswürdigen Vergehens gegenüber einem Gegner, Mitspieler, Schiedsrichter, Schiedsrichterassistenten oder einer anderen Person schuldig macht, wird er der Schwere des Vergehens entsprechend bestraft. (*Spielregeln 2010/11 FIFA. In: http://de.fifa.com/mm/document/affederation/generic/81/42/36/lawsofthegame_2010_11_d.pdf; Zugriff: 2.12.2011*)

Text 4: mündlich im TV

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

Text 5: mündlich am Fußballplatz

»Hau vire de Wucht!« (Ein Zuschauer im Wiener Stadion)

Text 6: Zeitungüberschriften

Wenn Griechen hinter Schweden kriechen
Am Anfang war das Gegentor
Spanier im Spielrausch, Russen im Regen
Elfer versetzte der Mannschaft den Todesstoß
Nach dem Ausscheiden aus dem UEFA-Cup müssen die Salzburger wieder kleinere Brötchen backen.

Text 7: Bildunterschrift



Foto: Reuters
In: *Der Standard*, 13.6.2004

Zum Auftakt stolperte Portugal über Griechenland

Themenbereich 23: Film(sequenzen) analysieren und interpretieren

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

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

- Betrachten Sie zuerst die Filmsequenz (die »Zwölf-Uhr-Montage«) und fassen Sie die dargestellte Handlung – im Kontext des Gesamtfilms – kurz zusammen.
- Analysieren Sie die Filmsequenz. Ergänzen Sie dabei die unten angegebene Tabelle in den Bereichen *Kameraeinstellung* und *Musikeinsatz*.
- Interpretieren Sie deren Wirkungsweise in Bezug auf die Gesamtaussage des Films.
- Beurteilen Sie, welches der drei Zitate den Film am schlüssigsten charakterisiert. Beziehen Sie sich dabei auf die Handlung, Figuren(gruppen), technische Besonderheiten sowie die vermittelten Werte und Normen!

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

(Quelle: Faulstich/Korte 1990, S. 198)

Zitate

1. *High Noon* zählt auch heute noch unter Kritikern zu den besten Filmen aller Zeiten. Vom American Film Institute wurde *Zwölf Uhr mittags* 2007 auf Platz 27 der 100 besten amerikanischen Filme aller Zeiten gelistet. 1989 erfolgte die Aufnahme in das »National Film Registry« der Library of Congress (USA). In diesem Archiv werden nur Filme aufgenommen, die als kulturell, historisch oder ästhetisch bedeutend und damit für die Nachwelt besonders erhaltenswert eingestuft werden. (*Wikipedia*, Zugriff: 25.12.2011)
2. *High Noon* ist in jeder Hinsicht ein Ausnahme-Western. Wir sehen keine blühenden Landschaften eines glorifizierten Westens und glorifizierenden Westerns, keine furchtlosen Helden ohne Schwächen, keine lustigen Nester, keine »typisch« amerikanischen Nach-Siedler-Generation, die sich in Furchtlosigkeit vor den Gefahren zusammenschweißt und ihre Führer (längst) auserwählt (hat). [...] Düstere kann man einen Western kaum drehen. Düstere kann man aber vor allem kaum eine Atmosphäre einfangen, in der sich unter der brüchigen Oberfläche von vermeintlicher Ehre und Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Gemeinschaft, Mut und Entschlossenheit etwas ganz anderes offenbart: Feigheit, Egoismus und letztlich auch Verrat. (*Ulrich Behrens, Filmzentrale*)
3. Zinnemanns »psychologischer« Western bereicherte das Genre nicht nur um neue dramaturgische Raffinessen (die Einheit von Ort und Zeit ist virtuos zur Spannungssteigerung genutzt) und um den damals noch ungewohnten Typus des »gebrochenen« Helden, der an seinem Auftrag zweifelt, sondern verschärfte auch die moralischen Aspekte der Fabel. Über seinen filmhistorischen Wert hinaus stellt der populärste und meistausgezeichnete Film der 1950er Jahre eine bittere Abrechnung mit der McCarthy-Ära dar. Der Drehbuchautor Carl Foreman war 1951 auf die »Schwarze Liste« des Kommunistenjähgers geraten und hat in dem Stoff eigene Erfahrungen verarbeitet. (*Lexikon des Internationalen Films*)

Literatur

- ABRAHAM, ULF; BAURMANN, JÜRGEN; FEILKE, HELMUT; KAMMLER, CLEMENS; MÜLLER, ASTRID (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In: *Praxis Deutsch* 214, S. 6–15.
- BÖHNISCH, MARTIN (Hg., 2008): Sonderheft Didaktik Deutsch »Kompetenzen im Deutschunterricht«.
- FAULSTICH, WERNER; KORTE, HELMUT (Hg., 1990): *Fischers Filmgeschichte. Band 3: Auf der Suche nach den Werten. 1945–1960*. Frankfurt/M.: Fischer.
- HINTEREGGER, ROBERT u. a. (2011): *Mündliche Reifeprüfung*. Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20710/reifepruefung_ahs_lfm.pdf [Zugriff: 1.11.2011].
- KLIEME, ECKHARD u. a. (2009): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Berlin. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [Zugriff: 1.11.2011].
- KÖSTER, JULIANE (o. J.): *Was heißt »veränderte Aufgabenkultur im Deutschunterricht«?* Online: <http://www.didaktikdeutsch.de/vortraege/Göttingen%20Vortrag%201.pdf> [Zugriff: 2.8.2011].
- MEYER, HILBERT (2007): *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- RÖSCH, HEIDI (Hg., 2008): *Kompetenzen im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2010): Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In: *ide. Informationen zur Deutschdidaktik*, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe II«), S. 39–48.
- WINTERSTEINER, WERNER u. a. (2011): *Positionspapier: Standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2011-05-02.pdf [Zugriff: 24.9.2011].

Manuela Glaboniat, Werner Wintersteiner

Empfehlung Migration: KandidatInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch Ein Vorschlag zur Vorgangsweise und Orientierung¹

Der folgende Text ist in der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch diskutiert und einhellig gebilligt worden. Es handelt sich aber insofern um kein offizielles Dokument, als die Arbeitsgruppe für diesen Bereich keine Vollmachten hat und nur Vorschläge in die Diskussion einbringen kann. Der Text wurde für die Zwecke der Publikation leicht redaktionell bearbeitet.

1. Prinzipien und Ziele

Jede Reform der Reifeprüfung ist unweigerlich auch mit den realen Problemen des mehrsprachigen und multikulturellen Klassenzimmers konfrontiert. Sie muss verhindern, dass bestehende Ungerechtigkeiten noch verstärkt statt abgebaut werden. Die folgenden Prinzipien sollen dazu dienen:

MANUELA GLABONIAT, Sprachwissenschaftlerin und Testtheoretikerin, ist am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt verantwortlich für den Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (www.aau.at/daf) und leitet das »Österreichische Sprachdiplom Deutsch« (www.osd.at), ein international anerkanntes Zertifikatssystem für DaF/Z. E-Mail: manuela.glaboniat@aau.at

WERNER WINTERSTEINER → Seite 12.

1 Mit vielem Dank an Anna Lasselsberger, Karl Blüml, Elfie Fleck, Hans-Jürgen Krumm, Muriel Warga-Fallenböck, Inci Dirim sowie Rudolf de Cillia für ihre wertvollen Anmerkungen und Diskussionsbeiträge.

- *Fairness für alle:* Das Ziel ist eine faire, transparente und aussagekräftige Reifeprüfung für alle SchülerInnen in Österreich. Da diese Reifeprüfung jedoch in ein monolingual und monokulturell verfasstes Bildungssystem wie das unsrige eingebettet ist, in dem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund Benachteiligungen erfahren, ist deren spezielle Situation zu berücksichtigen, um die Benachteiligung nicht weiter zu tradieren. Diese Berücksichtigung bedeutet nicht, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund leichtere Prüfungsfragen erhalten oder auf einem anderen Niveau geprüft werden.
- *Förderung ohne Diskriminierung:* Bei unseren Vorschlägen handelt es sich vielmehr um zielgruppenspezifische Maßnahmen, mit deren Hilfe mögliche Benachteiligungen dieser SchülerInnengruppe reduziert werden, ohne dass damit gleichzeitig Nachteile für Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund entstehen. Die Transparenz der Leistungsbeurteilung ist zu wahren.
- *Entscheidend ist der Unterricht vor der Matura:* Notwendig ist eine der Reifeprüfung vorausgegangene und angemessene Förderung in der deutschen Sprache, durch die sprachliche Nachteile der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund reduziert werden. Dabei sind die Prinzipien, die bei der Reifeprüfung zur Anwendung kommen, keineswegs als direkte Anleitung für den Unterricht zu verstehen. Sie dienen vielmehr in indirekter Weise als Orientierung. Unterrichten und Prüfen sind eben verschiedene Tätigkeiten mit einer Eigenlogik. Das heißt, dass es das Ziel des Unterrichts sein muss, dass alle SchülerInnen – unabhängig von ihrer sozialen, ethnischen, regionalen usw. Herkunft – soweit gefördert werden sollen, dass sie die Matura bestehen können.
- *Vermeidung von Diskriminierung:* Was die Reifeprüfung selbst leisten muss, ist die durchgehende Anwendung des Prinzips der Fairness, das heißt, offene und versteckte, auch bislang unbewusste Formen der Diskriminierung müssen aufgespürt und ausgeschaltet werden.
- *Positives bewerten:* Ein sehr wesentlicher Punkt ist die Leistungsbeurteilung selbst: Das Prinzip der neuen Matura, Positives zu bewerten, statt sich auf das Sammeln von Negativen zu konzentrieren, muss konsequent eingehalten werden. Das ist die wichtigste Voraussetzung für eine faire Beurteilung *aller* KandidInnen.
- *Geltung für alle Bereiche der Reifeprüfung:* Analoge Prinzipien der Schriftlichen Reifeprüfung sind auf die Mündliche Reifeprüfung und die Vorwissenschaftliche Arbeit anzuwenden.

2. Zwei Typen von KandidatInnen

Um Benachteiligungen zu verhindern, muss bei der Gruppe der KandidatInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch grundsätzlich zwischen zwei Zielgruppen unterschieden werden:

- Gruppe A: SchülerInnen, die (beinahe) die gesamte Schulzeit in Österreich verbracht haben, mit sehr guten, beinahe muttersprachlichen Deutschkenntnissen (Niveau C2 und darüber)

- Gruppe B: SchülerInnen, die erst wenige Jahre in Österreich verbracht haben, »SeiteneinsteigerInnen«, (Niveau B2/C1)

Durch diese Aufteilung ergeben sich auch unterschiedliche Maßnahmen bzw. zwei Typen der Reifeprüfung Deutsch:

- Typus A: Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache (RPDS)
- Typus B: Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (RPDZ)

Auch wenn der zweite Typus derzeit noch nicht existiert, macht es Sinn, gerade jetzt schon über seine Einführung zu diskutieren und Schritte zu seiner Vorbereitung zu setzen.

2.1 Zielgruppe A: Reifeprüfung in Deutsch als Schulsprache (RPDS)

Es geht hier um die Zielgruppe A, also um SchülerInnen, die (beinahe) die gesamte Schulzeit in Österreich verbracht haben. Für sie gibt es nach vor die »Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache« (RPDS). Typisch für SchülerInnen dieser Gruppe ist, dass ihnen in den ersten fünf bis sechs Lebensjahren der entscheidende, intensive (muttersprachige) Sprachkontakt zur deutschen Sprache fehlt. Dadurch bleiben sie bis zur Matura in gewisser Weise gegenüber muttersprachlich deutschsprachigen Lernenden in Deutsch benachteiligt. Der Rückstand von ca. 10.000 bis ca. 15.000 Sprachkontaktstunden kann auch bis zur Matura nur begrenzt aufgeholt werden. Er kann allerdings unter günstigen Bedingungen durch ein erhöhtes Sprachbewusstsein und entsprechende Sprachlern- und Kommunikationsstrategien weitestgehend kompensiert werden, so dass in der Tat im Rahmen der Matura als einem »Befähigungsnachweis« die gleichen Anforderungen gestellt werden sollten wie gegenüber deutschsprachigen Lernenden.

Der Unterschied zwischen durchgehend deutschsprachig aufgewachsenen und nichtmuttersprachigen Lernenden besteht bei dieser Zielgruppe auf fortgeschrittenen Lernstufen nicht mehr so sehr in markierbaren »sprachlichen Defiziten«, sondern eher im Grad der Automatisierung und der Selbstverständlichkeit beim Gebrauch der deutschen Sprache. Das bedeutet, dass diesen Lernenden unter anderem vor allem

- a) ausreichend Arbeits- und Reflexionszeit und
- b) geeignete (zweisprachige oder einsprachige) Wörterbücher zur Verfügung stehen sollten.

Beides gilt umso mehr, als die SRDP implizit auch Leseverstehen überprüft und daher viel Textinput verstanden und verarbeitet werden muss. Die Spracherwerbssituation dieser Zielgruppe kann somit berücksichtigt werden, ohne dass es dazu einer spezifischen »Sonderlösung« bedarf (siehe unten: Maßnahmen), d. h. für diese Gruppe gilt wie für SchülerInnen mit deutscher Muttersprache die gemeinsame neue *Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache* (RPDS).

2.2 Zielgruppe B: Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (RPDZ)

Hiervon wären jene SchülerInnen betroffen, die erst wenige Jahre in Österreich verbracht haben, »SeiteneinsteigerInnen« (Niveau B2/C1). Für sie wäre es leichter, die Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (RPDZ) abzulegen.

Diese Gruppe umfasst also jene SchülerInnen, deren Kompetenzen in Deutsch aus verschiedenen Gründen (spätere Migration nach Österreich, »SeiteneinsteigerInnen«), weit unter jenen von Gruppe A liegen. Die Absolvierung der »allgemeinen« *Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache* (RPDS) wäre für sie selbst unter Berücksichtigung der oben erwähnten Maßnahmen eine zu hohe sprachliche Anforderung. Das ist insofern eine starke Benachteiligung, als diese Gruppe ja (idealtypisch) über die notwendigen intellektuellen und Schreibkompetenzen verfügt, nicht aber über die sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten in der Fremd-/Zweitsprache Deutsch. Daher muss für diese Gruppe eine eigene *Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache* (RPDZ) vergleichbar der Reifeprüfung in der ersten lebenden Fremdsprache geschaffen werden. Diese *Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache* (RPDZ) müsste nach dem Prinzip des »Sprachentauschs« in Kombination mit einer Reifeprüfung in der jeweiligen Muttersprache des Schülers/der Schülerin organisiert werden.

3. Zwei Typen von Reifeprüfung

Je nach Zielgruppe sollten daher auch unterschiedliche Maßnahmen gesetzt und unterschiedliche Prinzipien angewandt werden. Wir schlagen Folgendes vor:

3.1 Prinzipien für die Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache (Zielgruppe A)

Konkrete Maßnahmen, die der Zielgruppe A besonders zu Gute kommen, können nur als allgemeine Maßnahmen für alle KandidatInnen formuliert werden. Dazu zählen vor allem:

Für die einzelnen Aufgaben wird ausreichend Bearbeitungs- und Reflexionszeit vorgesehen, dass auch KandidatInnen der Zielgruppe A keinen Nachteil erfahren. (Das wird durch die Pilotttestung und entsprechende Fragen im Fragebogen sichergestellt.)

Die Verwendung von Wörterbüchern ist schon bisher erlaubt. Es spricht nichts dagegen, ausdrücklich festzuhalten, dass dies auch für mehrsprachige, nicht nur für einsprachige Wörterbücher gilt. Diese Maßnahmen kommt allen zugute, sie wird aber spezifisch in Anspruch genommen werden. Selbstverständlich muss die effiziente Benutzung von Wörterbüchern im vorausgehenden Unterricht auch entsprechend geübt werden.

Die Aufgabenstellungen, Themen und Inputtexte sind in gewissem Sinne »kulturspezifisch«. Das ist auch Teil ihrer Qualität: zum Beispiel der Bezug auf politische und kulturelle Diskurse im deutschen oder europäischen Sprachraum, der Bezug auf deutschsprachige und europäische Literatur. Zugleich ist besondere

Sorgfalt darauf zu legen, dass in den Aufgabenstellungen und Inputtexten nicht für MigrantInnen schwer zugängliche Selbstverständlichkeiten, zu stark kulturgeprägte Wissensanforderungen oder »sensible« Themen (etwa innerhalb der Bereiche Religion oder Politik) dominieren. Hilfreich sind in diesem Zusammenhang erläuternde Fußnoten und Anmerkungen bei landeskundlich, religions-, kultur- oder gesellschaftsspezifisch besonders geprägten Inhalten, insbesondere wenn diese lösungsrelevant sind.

In analoger Weise sind Erwartungshorizonte für die Erfüllung der Aufgaben, die eine entscheidende Orientierung für die PrüferInnen darstellen, daraufhin zu überprüfen, ob kulturspezifische Vorurteile und Erwartungen die möglichen Alternativen richtiger Aufgabenerfüllung unzulässig einschränken.

3.2 Prinzipien und Maßnahmen für die Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache (SeiteneinsteigerInnen, Zielgruppe B)

Das bestehende Prinzip des »Sprachentauschs« ist auch auf die Reifeprüfung auszudehnen. Das bedeutet: SchülerInnen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch können anstatt der Reifeprüfung Deutsch als Schulsprache eine *Reifeprüfung in ihrer jeweiligen Muttersprache* (RPM) ablegen, wenn sie die *Reifeprüfung Deutsch als Zweitsprache* (RPDZ) wählen (unabhängig davon, ob sie bis zur Reifeprüfung muttersprachlichen Unterricht genossen haben oder nicht).

Das ist die logische Ausdehnung einer korrekten und förderlichen Maßnahme im Schulsystem auf die Reifeprüfung. Es ist eine prinzipielle Geste der Anerkennung der anderen Sprachen im Bildungskanon als gleichwertig. Es ist also eine bildungspolitische Weichenstellung, zunächst unabhängig von der Anzahl derer, die diese Maßnahme in Anspruch nehmen können. Zugleich ist sie ein Hinweis darauf, dass noch andere Parameter verändert werden müssen, damit diese Maßnahme auch tatsächlich einer größeren Zahl an Betroffenen zu Gute kommen kann.

Die Reifeprüfung *Deutsch als Zweitsprache* (RPDZ) wäre auch ein wichtiges Instrument für alle jene Schulen in Österreich, die eine andere Schulsprache als Deutsch haben (Internationale Schulen, Lycée français, bilinguale Schulen ...) und Deutsch als Zweitsprache führen. Damit würde auch die Gründung weiterer Schulen mit nicht-deutscher Schulsprache gefördert, was die Vielfalt und Internationalität des österreichischen Bildungswesens erhöhen würde.

Karl Blüml, Werner Wintersteiner

Empfehlung Legasthenie: Umgang mit Legasthenie bei der schriftlichen Reifeprüfung Deutsch

Dieser Text wurde von der Arbeitsgruppe Schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch am 4. Oktober 2011 beschlossen und stellt einen Vorschlag an das BMUKK dar, die neue Reifeprüfung unter Zugrundelegung dieser Prinzipien und Maßnahmen zu organisieren.

Die zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch geht bezüglich der Regelung des Umgangs mit legasthenen KandidatInnen von den gesetzlichen Bestimmungen aus. Dabei besteht das Problem, dass alle Bundesländer unterschiedliche Regelungen haben, während die bundeseinheitlichen Festlegungen ziemlich allgemein gehalten sind. Diese Festlegungen werden deshalb, wo es ihr Spielraum erlaubt, auf die besonderen Bedingungen der Klausur angewandt.

1. Definition im gesetzlichen Sinn

Jede Vorgangsweise muss sich auf die Bestimmung von Legasthenie stützen, wie sie in den Erlässen des BMUKK festgehalten ist. Diese lautet:

Von Lese-/Rechtschreibstörung im klinisch-psychologischen Sinn wird gesprochen, wenn angenommen werden kann, dass die beim Lesen oder Rechtschreiben zugrunde liegenden Prozesse der Informationserfassung, Informationsverarbeitung und Informationswiedergabe nicht ausreichend oder angemessen funktionieren. Sie kann dadurch auffallen, dass die Fehlersymptomatik auch bei Optimierung des schulischen Förderangebotes überwiegend weiter bestehen bleibt (Resistenzkriterium) oder in anderer Form weiter existiert (Persistenz). (BMUKK 2007, S. 10)

KARL BLÜML → Seite 56.

WERNER WINTERSTEINER → Seite 12.

2. Förderung

Das Grundprinzip des österreichischen Bildungssystems im Umgang mit Legasthenie ist die bestmögliche Förderung. Im Erlass von 2001 heißt es:

Die Förderung von Schüler/inne/n mit spezifischen Lernschwierigkeiten ist ein Grundanliegen der Schule. Die Sicherung des Schriftspracherwerbs ist dabei von zentraler Bedeutung im Sinne einer verlässlichen Förderung. Die Legasthenie bzw. Lese-Rechtschreib-(und Rechen-)Schwäche ist ein ernst zu nehmendes Problem, das nicht mit Sinnesbehinderungen, mit Lernrückständen, mit seelischen, motorischen, ausdrucksbezogenen Störungen oder mit ethnisch/kulturell bedingten Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb verwechselt werden darf. Seine Nichtberücksichtigung kann sich nachteilig auf die Bildungslaufbahn und auf die Lebensgestaltung auswirken. Wenn daher die Leistungen im Schriftspracherwerb deutlich unter dem Vergleichsniveau der jeweiligen Leistungs- bzw. Altersstufe liegen oder sich massive Störungen beim Erfassen, Verarbeiten oder Wiedergeben von Informationen zeigen; dann ist umgehend darauf zu reagieren (Prinzip Frühwarnsystem). (Erlass GZ 33.543 /26-V/4[V/8]/2001, BMBWK 2001)

Auch der Umgang mit Legasthenie bei der schriftlichen Reifeprüfung muss sich auf die vorhergehende Förderung stützen. Die Reifeprüfung selbst, die nach Abschluss des Schulunterrichts stattfindet, stellt allerdings keine Fördermaßnahme mehr dar.

3. Leistungsbeurteilung Legasthenie: die gesetzliche Situation

Zu den Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Lese-/Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie heißt es in der Handreichung des BMUKK:

Für die Leistungsfeststellung und die Leistungsbeurteilung bei Lese-/Rechtschreibschwäche (abgekürzt LRS) bzw. Legasthenie sind die gesetzlichen Bestimmungen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung anzuwenden. [...] Die besondere Berücksichtigung der LRS ergibt sich durch eine intensive, störungsbezogene Ausschöpfung der gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung.

Unter störungsbezogener Ausschöpfung wird hier verstanden, dass nach Möglichkeit jene Quellen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung besonders herangezogen werden, die von der Störung (im gegebenen Fall die LRS) nicht betroffen sind und, dass insbesondere auch die vorgesehenen Möglichkeiten der persönlichen Stützung ausgenützt werden. (BMUKK 2007, S. 21)

Das bedeutet für die Leistungsbeurteilung bei der schriftlichen Reifeprüfung in Deutsch:

- Es gibt keine grundsätzlich andere Art der Beurteilung von legasthenen KandidatInnen und es gibt auch keine automatisch mildere Benotung.
- Die ausgewogene Beurteilung aller Aspekte der schriftlichen Arbeit ist durch die Prinzipien der Leistungsbeurteilung der kompetenzorientierten schriftlichen Reifeprüfung gegeben. Diese sieht vier Dimensionen vor, darunter auch die Schreibrichtigkeit, welche in einer sinnvollen Gewichtung zueinander stehen, bei dem die Schreibwichtigkeit jedenfalls nicht überwiegt. Die Leistungsbeurteilung ist ferner dem Prinzip »Qualitative Beurteilung der Leistung statt Zählen der

Fehler« verpflichtet. Was die Schreibrichtigkeit betrifft, kommt darüber hinaus das Prinzip »type statt token« zur Anwendung, das heißt, dass Fehler nicht summiert, sondern nach Kategorien geordnet werden und dieselbe Fehlerkategorie nur einmal gewertet wird. Dies ist eine der wesentlichsten Maßnahmen, um das Problem der Beurteilung legasthener KandidatInnen zu entschärfen.

- Es wird von der Ausschöpfung der gesetzlichen Möglichkeiten durch besondere Stützungsmaßnahmen auch während der Reifeprüfung Gebrauch gemacht.

4. Ausschöpfung der gesetzlichen Möglichkeiten durch besondere Stützungsmaßnahmen während der Reifeprüfung

Ohne das Gleichheitsprinzip zu verletzen (und damit die Prüfung von legasthenen KandidatInnen abzuwerten), haben sich international zwei Maßnahmen bewährt, die legasthenen KandidatInnen faire Chancen bei schriftlichen Prüfungen sichern sollen:

- Verlängerung der Prüfungszeit, um das langsamere Arbeiten zu kompensieren
- Verwendung eines Computers, um die Schwierigkeiten mit der Handschreibung und der erhöhten handschriftlichen Korrekturen zu kompensieren

Auf die schriftliche Reifeprüfung Deutsch angewandt, bedeutet dies die folgenden zwei Festlegungen:

- Alle KandidatInnen, die eine zertifizierte Legasthenie nachweisen, erhalten 25 Prozent mehr Arbeitszeit, d. h. ihre Arbeitszeit wird von 300 Minuten auf 375 Minuten erstreckt.
- Alle KandidatInnen, die eine zertifizierte Legasthenie nachweisen, erhalten die Möglichkeit, die Prüfung auf einem PC zu verfassen, auch wenn dies nicht die gesamte Klasse tut.

Literatur

BMBWK (2001): *Grundlagen der schulischen Behandlung der Lese-Rechtschreib-(Rechen-)Schwäche. Eine Handreichung*. Online: <http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/legasthenie.pdf> [Zugriff: 12.1.2012].

BMUKK (2007): *Die schulische Behandlung der Lese-Rechtschreibschwäche. Eine Handreichung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung*. Wien 2007, aktualisiert und inhaltlich überarb. Neuaufl. der Erstausgabe aus dem Jahr 2001.

Online: http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/legasthenie_01.pdf [Zugriff: 12.1.2012].

Die Legasthenierichtlinien der Bundesländer im Internet: <http://www.schulpsychologie.at/legasthenie/legbl.htm> [Zugriff: 12.1.2012].

Community Integration Sonderpädagogik: <http://www.cisonline.at/index.php?id=59> [Zugriff: 12.1.2012].

Elfriede Witschel, Annemarie Saxalber

Von fremden zu eigenen Texten

Folgerungen aus einer LehrerInnenbefragung für den Schreibunterricht in der Sekundarstufe II

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit Schlüsselstellen, an denen der kompetenzorientierte Schreibunterricht in Österreich ansetzen muss, um a) auf die neue standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch vorzubereiten und b) den Schreibprozess so zu befördern, dass er nicht zu einem Kompetenztraining verkommt. Vor diesem Hintergrund interessiert uns die didaktische Thematik, dass Schreiben oft Lesen voraussetzt und der Weg zu eigenen Texten über die Auseinandersetzung mit fremden Textwelten und -strukturen geht.

Wir beziehen uns in der Argumentation auf eine empirische Erhebung (Punkt 2), die als Begleitstudie zur Reform der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch vom AECC Deutsch der Universität Klagenfurt durchgeführt wurde und derzeit in Auswertung ist. Für den Beitrag wurden jene Aspekte aus dem LehrerInnenfragebogen ausgewählt, welche sich mit der Verzahnung von Lesen und Schreiben sowie mit Schreibhandlungen beschäftigen, die die Textbearbeitung und -aufbereitung oft begleiten. Ein Vergleich der Gewichtung von vier der – mit Einführung der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch – verpflichtenden Textsorten und der dazugehörigen Schreibstrategien im bisherigen Unterricht kann dazu beitragen zu verdeutlichen, in welchen Bereichen der österreichischen Unterrichtspraxis noch Entwicklung möglich und notwendig ist.

ELFRIEDE WITSCHEL unterrichtet Deutsch und Englisch am BRG Klagenfurt-Viktring, arbeitet in der Lehreraus- und -fortbildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten und ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. E-Mail: elfriede.witschel@aau.at

ANNEMARIE SAXALBER → Seite 36.

1. Die zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch und der zu erwartende Backwash-Effekt

Die Orientierung an Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler am Ende ihrer schulischen Bildung erworben haben sollen, hat die formulierten Vorgaben für die schriftliche zentralisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch, zum Beispiel die Vorgaben zur Gestaltung der schriftlichen Aufgabenstellungen mit Fokus auf ein vielfältiges Textsortenspektrum oder die Dimensionen der Qualitäts- und Bewertungskriterien wesentlich geprägt.¹ Beides, die Kompetenzorientierung als solche und die expliziten Durchführungsregelungen der Prüfung im Besonderen, werden sich in der Folge auch auf die Praxis des Deutschunterrichts der Sekundarstufe II auswirken, die mehr als bisher Schreibunterricht wird sein müssen. Dass Prüfungsreformen einen solchen sogenannten Backwash-Effekt auslösen, ist nicht neu und dürfte auch auf den derzeitigen Schreibunterricht zutreffen.

Schreibunterricht ist aber mehr als das, was in der Prüfung gezeigt werden soll. Prüfungen zeigen ein Produkt und Kompetenzen können nur am »Prüfungsprodukt« überprüft werden (vgl. Werner Wintersteiner in diesem Heft), für den Aufbau der Kompetenzen sind aber viele Zwischenschritte, zum Beispiel die individualisierte Reflexion des Schreibprozesses und vielfältige Anwendungen der Schreibstrategien vonnöten. Neben dem Produkt des Schreibprozesses, dem von SchülerInnen produzierten Text mit seiner kommunikativen Funktion, sind also beim Erstellen von Aufgaben die Teilkompetenzen und Teilprozesse des Schreibens mit zu bedenken (vgl. BIFIE 2011, S. 8f.).

1.1 Konsequenzen für den Lese- und Schreibunterricht

Wenn in Zukunft ein oder mehrere Ausgangstexte die Grundlage für die Aufgabenstellung darstellen werden, so heißt das, dass die Verzahnung zwischen Lesen und Schreiben (vgl. Abraham 2005 und 2010) im Unterricht genauer in den Blick genommen werden muss. Der Umgang und das Arbeiten mit Textvorlagen erfordern eine Fokussierung auf den Lese-, Texterarbeitungsprozess am Eingangstext (Textvorlage) und eine mehrschrittige Transferleistung im Sinne von Umformulierung, Neugestaltung und Erweiterung im Hinblick auf den Endtext des Schülers bzw. der Schülerin. Die/der Schreibende wird sich zwar weiterhin als Subjekt mit der gestellten Thematik befassen und einbringen, wird aber zudem aufgefordert, sich verstärkt mit den geschriebenen Produkten anderer Subjekte auseinanderzusetzen, diese zu analysieren, um dann einen eigenen Text unter den gestellten formalen und situativen Bedingungen zu erstellen. Das erfordert gekonnten Perspektivenwechsel beim Lesen und Schreiben sowie das Einschätzen und Einbringen von differenziertem Kontext- und Fachwissen. Eine solche Schreibleistung geschieht nicht in einem Durchgang, sondern entsteht schrittweise. Behilflich sein können so

1 Vgl. <https://www.bifie.at/node/596> [Zugriff: 18.10.2011].

genannte »kleinere Textarten« (Steets, zit. nach Abraham 2010), die eine bestimmte Schreibhandlung im Kleinen abbilden. Exzerpt oder Zusammenfassung sollen nicht nur als reine »Arbeitstechniken« (Abraham 2010), sondern als »Hilfs- und Transfertexte« (Bräuer/Schindler 2011) verstanden werden, mit deren Hilfe komplexere Textsorten erst entstehen können. Exzerpieren, Paraphrasieren und Zusammenfassen sind somit wichtige Fertigkeiten auf dem Weg zur Schreibkompetenz. Diese Textformen kommen als »Lernformen im engeren Sinn« zum Einsatz (Pohl/Steinhoff 2010, S. 16), ihr vordringlicher Zweck liegt nicht in der Kommunikation mit anderen. Das entstandene Textmaterial kann in weiteren Schreibphasen für komplexere Aufgabenstellungen wieder verwendet und im Sinne von Bräuer/Schindler (vgl. 2010) quasi »recycelt« werden.

Damit SchülerInnen diese komplexe Handlungskompetenz in Folge erwerben können, müssen sie die Möglichkeit erhalten, diese in einem »eigenaktiven Prozess« zu entwickeln (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006). Dazu kommt, dass in der zentralisierten schriftlichen Reifeprüfung Deutsch situierten Aufgabenstellungen eine besondere Rolle beigemessen wird. Deren Bearbeitung kann nur dann gut gelingen, wenn SchülerInnen auf erweitertes textlinguistisches, inklusive Textsortenwissen zurückgreifen können (vgl. Staud/Taubinger 2010). Schreibkompetenz in der neuen schriftlichen Reifeprüfung manifestiert sich in einer vielfältigen Textkompetenz. Diese wird prozessorientiert und im Zusammenspiel von Teilaufgaben in der Textproduktion, im Feedback – auch und besonders als Peer-Feedback – und in situierten Aufgabenstellungen entwickelt (vgl. Merz-Grötsch 2010).

2. Die begleitende Forschung zur Reform der Reife- und Diplomprüfung Deutsch und einige ausgewählte Fragestellungen

Parallel zum Reformprojekt »Zentralisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch« wird eine begleitende Forschung durchgeführt. Sie soll wichtige Bausteine zur Weiterentwicklung des Schreibunterrichts an Österreichs Schulen liefern. Ziel ist herauszufinden, wie sich Schreibleistung, Aufgabenstellung und Unterricht von Matura alt zu Matura neu gestalten und welche Schwerpunkte bei der Implementierung und in der LehrerInnenweiterbildung besonders zu beachten sind. Methodisch gesehen stehen LehrerInnenbefragungen und textlinguistische Analysen zu Prüfungsarbeiten im Vordergrund.²

2 Nähere Informationen siehe unter <https://www.bifie.at/node/511> [Zugriff: 18.10.2011]. Der vorliegende Artikel basiert auf einer Datensammlung aus dem Schuljahr 2010/11, die die Ergebnisse einer anonymen Online-Umfrage zum gegenwärtigen Schreibunterricht umfasst. Schwerpunkt der Befragung waren dabei die didaktisch-methodischen Aspekte des Schreibunterrichts in der Oberstufe. Der anonyme Online-Fragebogen richtete sich zum einen an DeutschlehrerInnen in AHS und BHS, die im Schuljahr 2010/11 eine Maturaklasse in Deutsch unterrichteten, und zum anderen an SchülerInnen von Abschlussklassen im selben Schuljahr. Im vorliegenden Beitrag werden einige wenige exemplarische Ergebnisse aus dem LehrerInnenfragebogen reflektiert.

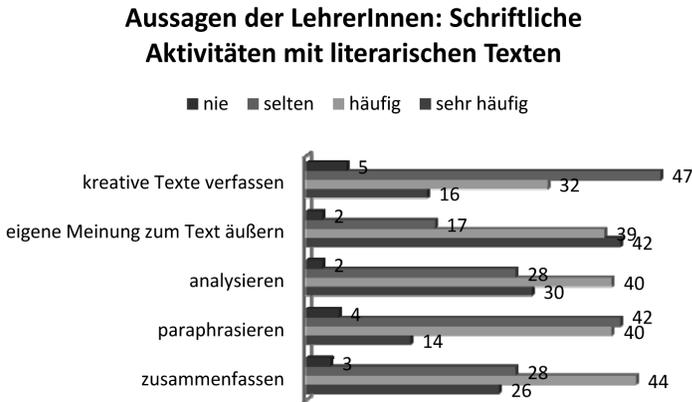
2.1 Erwartungshaltungen, Ziele und Annahmen

Für den vorliegenden Beitrag konzentrieren wir uns auf Aspekte aus dem LehrerInnenfragebogen, welche sich mit der Verzahnung von Lesen und Schreiben sowie mit Schreibhandlungen beschäftigen und die für die Textbearbeitung und -aufbereitung wichtig sind. Die Lehrpersonen wurden befragt, wie häufig sich die SchülerInnen mit bestimmten Schreibstrategien im Zusammenhang mit dem Lesen von unterschiedlichen Texten beschäftigen. In der Auswertung wurden die Ergebnisse u. a. mit dem Dienstalter der Lehrpersonen in Beziehung gesetzt. Des Weiteren vergleichen wir, welches Gewicht dem Vermitteln von Textstrukturen beigemessen wird bzw. wie häufig in der gegenwärtigen Unterrichtspraxis beispielhaft ausgewählte Textsorten aus dem zukünftig verpflichtenden Textsortenraster der zentralisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch als Prüfungsthemen gegeben werden.

Unser Interesse an den genannten Aspekten hängt eng mit der gegenwärtigen didaktischen wissenschaftlichen Diskussion zusammen, wie sie in Punkt 1 kurz angerissen wurde. Dazu kommt, dass wie ebenso oben gesagt, die zentralisierte Reifeprüfung Bedingungen aufweist, die für viele Lehrpersonen nicht neu, aber in Zukunft für alle zwingend vorgegeben sein werden. Die Tatsache, dass in der neuen Reife- und Diplomprüfung jeder Schreiber/jede Schreiberin sich zunächst mit einem fremden Text befassen wird müssen und erst dann das Verfassen des Prüfungstextes als – wenn auch entscheidende – Anschlusshandlung (vgl. Jürgen Struger in diesem Heft, er spricht von »Anschlusskommunikation«) folgt, ist als Novum nicht zu unterschätzen. Die Vervielfachung von Textvorlagen in Übungs- und Prüfungssituationen und das geforderte erweiterte Textsortenspektrum werden zu einem vermehrten Einsatz von Textvorlagen auch aus Printmedien oder in Online-Version führen. Es gibt keine Beschränkungen, was die Textsorten der Textvorlagen angeht, es können nicht lineare Texte ebenso wie Text-Bild-Kombinationen, aber auch literarische Texte oder transkribierte semischriftliche Texte (z. B. Interviews) zum Einsatz kommen. Dass eine Schülerin, ein Schüler beispielsweise von einem Gedicht ausgehend einen argumentierenden Sachtext, zum Beispiel Kommentar, zu verfassen aufgefordert wird, kann öfters vorkommen.

Der Umgang mit Sachtexten bzw. mit literarischen Texten hat viele Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede. Literarische Texte führen den Leser/die Leserin – verknappt ausgedrückt – in innerlich neue Welten, sind oft mehrdeutig, folgen ästhetischen Prinzipien; die narrative Textorganisation ist von der »story grammar« (Rosebrock 2007, S. 10) geprägt. Bei Sachtexten geht es mehr um Eindeutigkeit und Monovalenz, für den Leser, die Leserin ist wichtig, das Vorwissen aufzurufen. Die Textorganisation bei Sachtexten ist unterschiedlicher, viele Texte werden eingangs vorstrukturiert (Hinweise an den Leser, was folgt) und gehen vom Wichtigen, Schwierigen zum weniger Wichtigen, Einfachen über (vgl. Rosebrock 2007). Insofern gibt es auch Unterschiede in der Relevanz von bestimmten Lese-Schreibstrategien: Exzerpieren, Paraphrasieren sind Strategien, die in der Bearbeitung von Sachtexten besonders zum Tragen kommen. Das Formulieren von Meinungen ist

Abb. 1: Deskriptive Darstellung der Antwortmöglichkeiten von LehrerInnen auf die Frage: *Literarische Texte:* Bitte geben Sie an, wie oft Ihre SchülerInnen folgende Aufgabenstellungen im Deutschunterricht *schriftlich* erledigen.



bei informatorischen oder instruierenden Texten weniger angebracht, bei argumentativen Texten, die auch zu den Sachtexten gezählt werden, aber sehr wohl, gleich wie bei literarischen Texten.

Bestimmte Schreibstrategien, zum Beispiel das Exzerpieren, werden in den zukünftigen Prüfungsthemen zwar nicht explizit als Arbeitsanweisungen aufscheinen, sie gelten aber als sinnvolle vorbereitende Techniken, wenn man neue Texte auf der Grundlage von vorliegenden schafft. Andere »ranghöhere« Schreibstrategien werden in den Teilaufträgen der Prüfungsaufträge hingegen explizit genannt werden, so zum Beispiel das Zusammenfassen, Analysieren, Kommentieren usw.

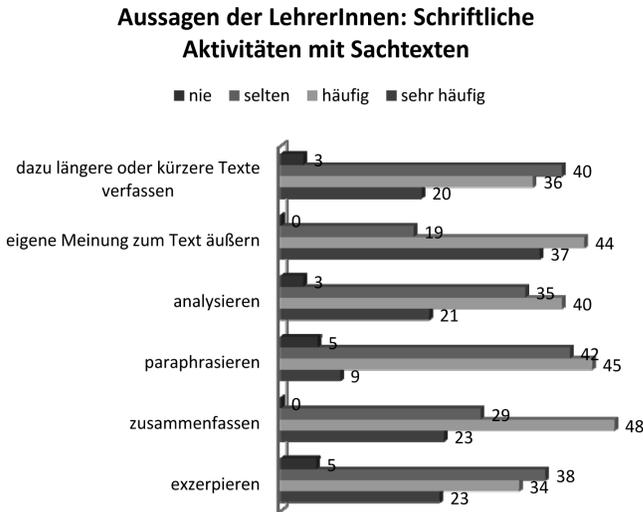
Wir gingen bei der Erstellung des Fragebogens von folgenden Annahmen aus: Die Textsortenvorgaben in Matura alt beeinflussen die Textsortenauswahl, d. h. auch im gegenwärtigen Deutschunterricht ist ein Backwash-Effekt zu beobachten; Textstrukturen von sogenannten schulischen Textsorten (Textanalyse, Erörterung) werden öfter gelehrt als im außerschulischen Alltag verankerte »praktische« Textsorten (Empfehlung, Kommentar); Textstrukturen werden mehr »gelehrt« als »geübt«.

2.2 Ergebnisse der Auswertung

2.2.1 Schreibstrategien beim Lesen und Bearbeiten von literarischen und Sachtexten

In der Befragung wurden LehrerInnen unter anderem gebeten, darüber Auskunft zu geben, welche Aufgabenstellungen ihre SchülerInnen schriftlich bearbeiten müssen, wenn sie Sachtexte oder literarische Texte lesen. Die Abbildungen 1 und 2 stellen eine deskriptive Beschreibung der Antworthäufigkeiten dar.

Abb. 2: Deskriptive Darstellung der Antwortmöglichkeiten von LehrerInnen auf die Frage: *Sachtexte* (z.B. Zeitungsberichte, Grafiken, Texte mit ökologischen, gesellschaftspolitischen, wirtschaftlichen oder kulturgeschichtlichen Informationen): Bitte geben Sie an, wie oft Ihre SchülerInnen folgende Aufgabenstellungen im Deutschunterricht *schriftlich* bearbeiten.



Gleich auf den ersten Blick fällt die Ähnlichkeit der Ergebnisse bei Sach- und literarischen Texten auf. Dass SchülerInnen »die eigene Meinung zum Text äußern«, ist in beiden Bereichen wichtig. 42 Prozent bzw. 37 Prozent der LehrerInnen geben an, dass ihre SchülerInnen dies bei literarischen bzw. Sachtexten sehr häufig tun; im Vergleich dazu das Antwortmuster häufig: 44 Prozent literarische Texte bzw. 39 Prozent Sachtexte. Das »Zusammenfassen« wird seltener genutzt: Lediglich 26 Prozent bzw. 23 Prozent der LehrerInnen lassen literarische Texte bzw. Sachtexte sehr häufig zusammenfassen; im Vergleich dazu die Antwort häufig: 44 Prozent literarische Texte bzw. 49% Sachtexte. Rund ein Drittel der LehrerInnen verlangt diese Aktivität bei literarischen Texten selten oder nie (28 % selten, 3 % nie); im Vergleich dazu bei Sachtexten: selten 29 Prozent bzw. nie: 0 Prozent. Auf die Frage, ob ihre SchülerInnen literarische Texte »paraphrasieren« müssen, geben nur 14 Prozent bzw. 40 Prozent der LehrerInnen an, dass dies sehr häufig bzw. häufig geschieht. Im Umgang mit Sachtexten geben nur 9 Prozent bzw. 45 Prozent der befragten LehrerInnen an, dass SchülerInnen sehr häufig bzw. häufig paraphrasieren müssen. Parallel dazu lassen 42 Prozent der LehrerInnen sowohl literarische als auch Sachtexte selten paraphrasieren, ein geringer Prozentsatz nie (literarische Texte 4 %, Sachtexte 5 %). Auch in Bezug auf das »Analysieren« von Texten unterscheiden sich die Antworten bei literarischen Texten nur sehr geringfügig von denen zu den Sachtexten. Jeweils 40 Prozent geben an, sowohl literarische als auch Sachtexte häufig analysieren zu lassen. Ein Drittel der LehrerInnen lässt literarische Texte

sehr häufig analysieren (30 %), etwas weniger, nämlich 21 Prozent der LehrerInnen, lassen SchülerInnen dies sehr häufig mit Sachtexten tun.

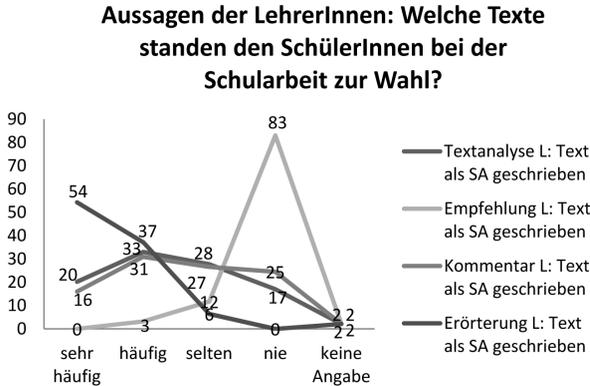
Die Items »Kreative Texte verfassen« (siehe Abb. 1, literarische Texte) und »Kurze/lange Texte schreiben« (siehe Abb. 2, Sachtexte) lassen sich nicht ohne weiteres miteinander vergleichen, da kurze/lange Anschlusstexte Kreatives implizieren, aber auch darüber hinausgehen können. Trotzdem: 16 Prozent der LehrerInnen lassen sehr häufig kreative Texte zu literarischen Texten verfassen (häufig: 32 %) und 20 Prozent der LehrerInnen lassen zu Sachtexten kurze/lange Texte schreiben (häufig: 36 %). In der zukünftigen Reifeprüfung – wohlgermerkt – müssen alle SchülerInnen darauf vorbereitet werden, zu literarischen wie Sachtexten kurze bzw. längere Texte schreiben zu können.

Das »Exzerpieren« kommt laut Aussage der Lehrpersonen beim Umgang mit Sachtexten ähnlich oft vor wie das »Zusammenfassen«. 23 Prozent geben an, dass SchülerInnen sehr häufig, rund ein Drittel, nämlich 34 Prozent, dass sie häufig exzerpieren, während 38 Prozent der Befragten ihre SchülerInnen dies selten bzw. fünf Prozent nie tun lassen.

Genauere Berechnungen zeigen zwei signifikante Unterschiede hinsichtlich des Dienstalters der Lehrpersonen und der Häufigkeit bestimmter Aktivitäten, die SchülerInnen beim Lesen von Sachtexten durchführen sollen. So gibt es eine deutliche Tendenz, dass dienstjüngere LehrerInnen (0–10 Dienstjahre) häufiger Aussagen in Sachtexten paraphrasieren lassen als dienstältere (ab 30 Dienstjahre) (p-Value: 0.010). Die letztere Gruppe ist auch zögerlicher, wenn es um das Analysieren von Sachtexten geht. Am häufigsten wird diese Aktivität von LehrerInnen mit einer Erfahrung zwischen elf und 20 Dienstjahren angeleitet. Die Bedeutung des Analysierens von Texten wird in der zukünftigen standardisierten Reifeprüfung bei literarischen Texten gegenüber der persönlichen Auseinandersetzung eines Schüler/einer Schülerin mit einem literarischen Text aber zunehmen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswertung zwei Dinge deutlich macht: Die fehlenden Unterschiede bei den Antworten lassen darauf schließen, dass für schriftliches Textbearbeiten von literarischen und Sachtexten eine sich wenig unterscheidende Didaktik zur Anwendung kommt. Ferner zeigt die Beschreibung der Daten, dass SchülerInnen – noch bevor oder ohne dass sie grundsätzliche Fertigkeiten wie Zusammenfassen oder Paraphrasieren üben – sehr häufig oder häufig ihre eigene Meinung zu einem Text formulieren oder Texte analysieren sollen. Viel notwendiger erscheint unseres Erachtens jedoch, dass sich die SchülerInnen in einem ersten Schritt basale Fertigkeiten aneignen und so genannte »Hilfexte« im Sinne von Bräuer/Schindler (2011) oder die oben erwähnten »kleinen Textarten« anfertigen, die ihnen für die weiteren Schritte dienlich sein können. Erst wenn SchülerInnen Textaussagen in eigenen Worten wiedergeben und zentrale Aussagen erkennen können, können sie die anspruchsvolleren Aktivitäten – wie Analyse und eigene Meinung äußern – meistern. Die SchülerInnen sollen lernen, den Blick auf das Textganze und auf die Textteile in Balance zueinander zu halten.

Abb. 3: Deskriptive Darstellung der Antworthäufigkeiten von LehrerInnen auf die Frage: Welche Texte standen den SchülerInnen bei Schularbeiten zur Wahl?



2.2.2 Textsorten bei Schularbeiten und Vermittlung von Textstrukturwissen

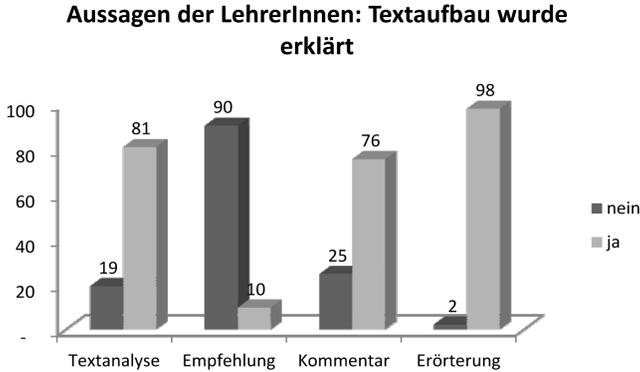
Während in den Abbildungen 1 und 2 nach den Schreibstrategien, nach Teilhandlungen gefragt wird, belegt die Abbildung 3, wie oft Texte, die bestimmte Textsorten präsentieren, bei Prüfungen geschrieben wurden. Das Einüben einer bestimmten Schreibstrategie kann dem Verfassen von unterschiedlichen Textsorten dienlich sein, so wird zum Beispiel das Analysieren für die Textsorte Textanalyse, aber auch für die Textsorte Interpretation benötigt. Analysieren, Kommentieren (eigene Meinung äußern), Zusammenfassen sind sowohl Schreibhandlungen, Operatoren in den Aufgabenstellungen als auch Textsorten aus dem Textsortenraster der neuen Reife- und Diplomprüfung³, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, ist also unumgänglich.

Ein Blick auf die derzeitige Praxis zur Anwendung von vier exemplarisch ausgewählten Textsorten (Erörterung, Empfehlung, Kommentar, Zusammenfassung), die SchülerInnen bei der Reifeprüfung zukünftig verfassen können sollen, bestätigt die Dominanz von »Erörterungen« in derzeitigen Prüfungssituationen deutlich. Mehr als die Hälfte der befragten LehrerInnen (54%) gibt an, diese Textsorte sehr häufig bei Schularbeiten schreiben zu lassen (Antwortmuster häufig: 37%).

Das wundert weiter nicht, gehört doch die Erörterung zu den verpflichtenden Textsorten im herkömmlichen Prüfungssystem. Da laut derzeitiger Prüfungs-

³ Vgl. <http://www.bifie.at/node/1498> [Zugriff: 18.10.2011].

Abb. 4: Deskriptive Darstellung der Antworthäufigkeiten von LehrerInnen auf die Aussage: Ich habe den SchülerInnen erklärt, wie diese Texte aufgebaut sind.



ordnung die AHS-LehrerInnen nur bei der dritten Aufgabe⁴ frei über die einzufordernde Textsorte verfügen können, kommen Kommentare und Textanalysen weniger häufig zum Zug: sehr häufig verwendet: Kommentar 16 Prozent, Textanalyse 20 Prozent, im Vergleich dazu das Antwortmuster häufig: Kommentar 31 Prozent, Textanalyse 33 Prozent. Die Textsorte Empfehlung scheint sehr wenig etabliert zu sein: Nur drei Prozent der befragten LehrerInnen stellen diese Textsorte häufig, zwölf Prozent selten und 83 Prozent nie bei Schularbeiten zur Wahl.

Ein signifikanter Unterschied (p-Value: 0,030) tritt bei der Textsorte Empfehlung auf, wenn man die Antworten der Lehrpersonen mit dem Dienstalter derselben in Verbindung setzt: LehrerInnen mit einem Dienstalter zwischen elf und 20 Dienstjahren verwenden Empfehlungen signifikant häufiger bei Schularbeiten als andere Altersgruppen.

Mit der Erweiterung des Textsortenangebotes (z. B. Kommentar, Erörterung) bei der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung wird es unerlässlich, die Vielfalt der Textsorten auch im Unterrichtsangebot zu nutzen. In didaktischer Hinsicht bedeutet dies, dass den SchülerInnen – noch vor dem Einsatz bei Schularbeiten – sowohl Kenntnisse zu textsortenspezifischen Merkmalen vermittelt werden, sie diese an Mustertexten reflektieren und sich mit Hilfe von Textgestaltungsübungen in der Anwendung üben sollen.

4 Den österreichischen SchülerInnen werden an AHS jeweils drei Aufgabenstellungen zur Auswahl gegeben, darunter müssen verpflichtend eine »Textinterpretation« (literarische Interpretation, auch Werkinterpretation) und eine »Problembehandlung« sein. Die Textsorte der dritten Aufgabenstellung kann die Lehrperson in Rückgriff auf ihren Unterricht frei wählen. Der Schüler, die Schülerin wählt eine Aufgabe aus (vgl. BMUKK 2008).

Die Abbildung 4 zeigt, wie sehr laut Selbstauskunft die LehrerInnen den SchülerInnen vor dem Hintergrund der jeweiligen Textsorte den Textaufbau »erklären«. Laut Aussagen der LehrerInnen werden SchülerInnen sehr gut über textsortentypische Strukturmerkmale der bei Schularbeiten am öftesten verwendeten Textsorten informiert. Fast alle LehrerInnen (98 %) geben an, ihren SchülerInnen den Textaufbau von Erörterungen nähergebracht zu haben. Relative große Textsortenkenntnis kann laut Auskunft der LehrerInnen bei Textanalyse und Kommentar vorausgesetzt werden. Allein die textstrukturellen Besonderheiten der Empfehlung werden sehr selten vermittelt (10 %).

Vergleicht man die Ergebnisse der Abbildung 4 mit denen der Abbildung 3, so fällt auf, dass der Textaufbau bestimmter Textsorten öfter gelehrt bzw. erklärt wurde, als er in Prüfungssituationen von den SchülerInnen selbst verlangt wird. Diesbezügliche Unterschiede fallen besonders bei den Textsorten Textanalyse, Kommentar auf: Die Textstruktur der Textanalyse wird von 81 Prozent der Lehrpersonen erklärt, von den SchülerInnen zu 20 Prozent sehr häufig, zu 33 Prozent häufig in Prüfungssituationen geschrieben. Die Textsorte Kommentar wird zu 75 Prozent erklärt, aber von den SchülerInnen nur zu 16 Prozent sehr häufig, zu 31 Prozent häufig in Prüfungssituationen geschrieben.

Textsortenkompetenz sollte mit Blick auf die zukünftige Reifeprüfung an einer größeren Bandbreite an Textsorten und spiralförmig im Unterricht erarbeitet werden. Lehren allein reicht nicht aus, es braucht den bereits genannten »eigenaktiven Prozess« des Schreibenden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006).

3. Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der heutige Schreibunterricht – immer laut Selbstauskunft der befragten LehrerInnen – von den Lehrplanvorgaben bzw. den Prüfungsvorgaben geprägt ist. Die LehrerInnen geben an, dass sie ihre SchülerInnen Texte nicht nur lesen und mündlich besprechen, sondern auch schreibend bearbeiten lassen. Die schriftlichen Erarbeitungsmethoden bei literarischen und bei Sachtexten unterscheiden sich wenig voneinander, typische Strategien für das Sachtextlesen, wie zum Beispiel Exzerpieren, Paraphrasieren, spielen eine eher untergeordnete Rolle.

- LehrerInnen lassen fremde Texte schriftlich analysieren, lehren die Textstruktur, die es beim Schreiben einer Textanalyse zu beachten gilt, lassen die Textanalyse aber nicht so oft schreiben wie erwartet. Dahinter könnte eine Unschärfe in der Unterscheidung von Textanalyse und Interpretation liegen.
- LehrerInnen erklären bzw. lehren den Textaufbau von Textsorten, legen dabei das Gewicht auf die in der alten Reifeprüfung üblicheren Textsorten: Erörterung und Textanalyse. Besonders fällt auf, dass die Textsorten Kommentar und Empfehlung weniger bzw. nicht erklärt werden. Die Realisierung der Textsortenmerkmale sind bei Kommentar und Empfehlung sehr stark von der situativen Einbettung der Aufgabenstellung abhängig, dies macht eine vermehrte Aufmerksamkeit im Deutschunterricht umso notwendiger.

Die im vorliegenden Bericht herausgefilterten didaktischen Fragestellungen zum derzeitigen Schreibunterricht vor der Folie der zukünftigen Anforderungen berühren nur einige wenige Aspekte des Schreibunterrichts an der Sekundarstufe II. Trotzdem lassen sich Schlüsse für die begleitende LehrerInnenfortbildung der nächsten Jahre ziehen. In der LehrerInnenfortbildung sollte darauf geachtet werden, dass die Lehrpersonen der Vermittlung von Transferhandlungen Lesen/Texte bearbeiten/Schreiben vermehrt Bedeutung schenken. Auch die speziellen Instrumentarien im Umgang mit Sachtexten und ein vielfältigeres Textsortenangebot werden eine größere Rolle als bisher spielen. Hoch spannende Themen für LehrertrainerInnen und LehrerInnen!

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2005): Schreiben über Texte und Texte als Rezeptionsdokumente. In: Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (Hg.): *Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule*. Donauwörth: Auer, S. 100–109.
- ABRAHAM, ULF (2010): Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe«), S. 8–18.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL; BÖTTCHER, INGRID (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- BMUKK (2004): *Lehrpläne der AHS Oberstufe*. Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml [Zugriff: 1.10.2011].
- BMUKK (2008): *Verordnung des Bundesministers für Unterricht, Kunst und Sport vom 7. Juni 1990 über die Reifeprüfung in den allgemeinbildenden höheren Schulen*. Verfügbar unter: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/vo_rp_ahs.xml#a2u3 [Zugriff: 6.1.2012].
- BRÄUER, Gerd; SCHINDLER, KIRSTEN (2010): *Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht*. Online: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf [Zugriff: 9.1.2012].
- DIES. (2011): Authentische Schreibaufgaben – ein Konzept. In: Dies. (Hg.): *Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf*. Freiburg: Fillibach, S. 12–63.
- BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION UND ENTWICKLUNG DES ÖSTERREICHISCHEN SCHULWESENS (BIFIE) (Hg., 2011): *Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch* (Stand: Mai 2011). Online: <https://www.bifie.at/node/596> [Zugriff: 12.10.2011].
- DASS. (Hg., 2011): *Begleitende Forschung zur Reform der Reife- und Diplomprüfung Deutsch*. Online: <https://www.bifie.at/node/511> [Zugriff: 12.10.2011].
- DASS. (Hg., 2011): *Textsortenkatalog SRPD Deutsch* (Stand: 8.11.2011). Online: <https://www.bifie.at/node/1498> [Zugriff: 4.1.2012].
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Kallmeyer.
- POHL, THORSTEN; STEINHOFF, TORSTEN (2010): Textformen als Lernformen. In: Dies. (Hg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 5–26 (= KöBeS 7).
- ROSEBROCK, CORNELIA (2007): *Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte*. Online: http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sprachfoerderung.bildung-rp.de/sprachunterricht/Rosebrock_Anf-Texte.pdf [Zugriff: 4.1.2012].
- STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2010): Aufgabenstellungen in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe«), S. 39–48.

Brigitte Wipp-Braun

Lesekompetenz unter dem Aspekt der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung

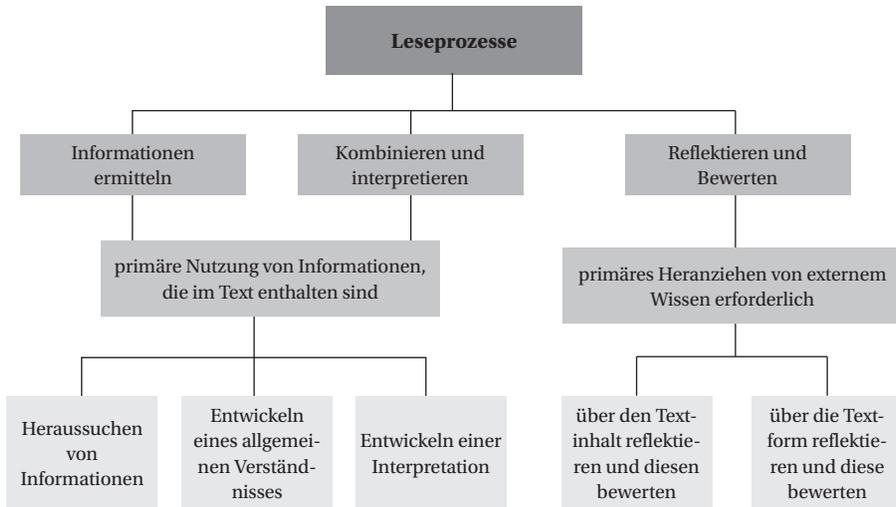
1. Lesefähigkeit

Die Fähigkeit des Lesens (»reading literacy«) in der Bedeutung, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, gilt nicht nur im schulischen Umfeld als Schlüsselkompetenz, sondern ermöglicht Menschen erst eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht (vgl. OECD 2009, S. 23; Übersetzung: BIFIE).¹

Von der Lesefähigkeit hängt demnach die Möglichkeit zum Lernen in allen Bereichen ab. Die wenig ermutigenden Platzierungen österreichischer Schüler/innen in Bezug auf Lesefähigkeit in den PISA-Studien 2000 und 2009 haben deutlich gezeigt, dass der Aufbau von Lesekompetenz nicht auf die Volksschule beschränkt bleiben kann, sondern sich in der Sekundarstufe I und II mit steigenden Anforderungen fortsetzen muss. In der Praxis erfolgt Leseunterricht jedoch sowohl in der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) als auch in den Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) im Allgemeinen in Form von Literaturunterricht, der im besten Fall handlungs- und produktionsorientiert abläuft und literarische Leseprozesse anleitet, dem kognitiven Lernen aber meist zu wenig Augenmerk schenkt. In diesem

BRIGITTE WIPP-BRAUN, Mitglied der AG Reifeprüfung neu am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC Deutsch) der Alpen-Adria-Universität, Bundeskoordinatorin für Deutsch im kaufmännischen Schulwesen, Fachgruppenleiterin und Lehrerin an der Bundeshandelsakademie Wien 10. Mitarbeit in zahlreichen Arbeitsgruppen zum Unterrichtsgegenstand Deutsch im bmukk (Bildungsstandards, Lehrpläne) und im Stadtschulrat für Wien.

1 <http://www.bifie.at/buch/1279/3> [Zugriff: 7.1.2012].

Abb. 1: Leseprozesse bei PISA 2009²

Zusammenhang bietet PISA ein empirisch weitgehend überprüftes Modell der allgemeinen Prozesse der Bedeutungskonstruktion beim Lesen an, das sowohl für literarische als auch nicht-literarische Texte gilt.

Die Grafik verdeutlicht, dass Lesekompetenz als Werkzeug zur Information und Problemlösung dient und die kognitiven Teilkompetenzen

- Informationen ermitteln
- Kombinieren und Interpretieren
- Reflektieren und Bewerten (In-Beziehung-Setzen des Textes zu textexternem Wissen)

umfasst, wobei verschiedene Kompetenzstufen erreicht werden können. Ohne das kognitionspsychologische Lesemodell, das PISA zugrunde liegt, an dieser Stelle umfangreich darstellen zu können, hier einige Anmerkungen:

Wahrnehmen und Verstehen von Texten laufen als konstruktive, wissensgesteuerte Prozesse ab, die gleichzeitig textgeleitet aufsteigend (bottom-up) und wissensgeleitet absteigend (top-down) verlaufen. [...] Zur Buchstaben- und Worterkennung tritt die Wahrnehmung von Sätzen, zwischen ihnen ist Kohärenz herzustellen, Makrostrukturen müssen gebildet werden, Darstellungsstrategien und Textintention erkannt werden, dabei hilft die Kenntnis von Textsorten und Kontexten etc. (Hurrelmann 2003, S. 7)

Erfolgreiche Verstehensprozesse verlangen, dass Leser/innen Vorwissen aktivieren und damit eine kohärente Repräsentation der Textbedeutung konstruieren, wobei Leseprozesse umgekehrt zur Ausbildung und Anreicherung von Wissensstrukturen

² <http://www.bifie.at/buch/1279/3> [Zugriff: 7.1.2012].

beitragen (vgl. ebd.). Tiefe und Breite vorhandenen Wissens tragen wesentlich zum Leseverständnis in den verschiedensten Bereichen bei, wobei die Leseförderung in allen Gegenständen, nicht nur im Deutschunterricht, eine wichtige Aufgabe darstellt. Hurrelmann verlangt in diesem Zusammenhang einen systemischen Ansatz der Leseförderung und der Leseübung sowie eine lebendige Lesepraxis in sinnvollen, motivierenden Kontexten.

2. Lesen als Kulturtechnik

Schüler(inne)n muss deutlich gemacht werden, dass Lesen nicht auf das schulische Umfeld beschränkt ist, sondern bei entsprechender Lesemotivation Genuss und Unterhaltung bietet sowie Emotionen weckt, die ihrerseits in einer Anschlusskommunikation gesellschaftlicher und sozialer Art münden (Enkulturation). Lesen als Kulturtechnik umfasst eben nicht nur kognitive Prozesse, sondern auch mit der Persönlichkeit der Leser/innen im Zusammenhang stehende Elemente der Rezeptionskompetenz wie Zielstrebigkeit, Ausdauer und das Bedürfnis nach Verstehen eines Textes. Die emotionale Dimension des Lesens schließt die Fähigkeit, Texte selbst bedürfnisbezogen auszuwählen, eigene Erfahrungen und Gefühlserlebnisse mit der Lektüre zu verbinden und deren ästhetische Komponente wahrzunehmen, ein.

Der Unterricht hat in diesem Sinn die Aufgabe der Förderung von Teilkompetenzen in den Bereichen

- Motivation
- Kognition
- Emotion
- Reflexion
- Anschlusskommunikation,

damit Lernende in die Lage versetzt werden, sich in einem kulturellen und gesellschaftlichen Umfeld zurechtzufinden. Das Buch dient dabei speziell Jugendlichen nur als ein Medium unter vielen, wobei sich die Nutzungsstile in den letzten Jahren deutlich verändert haben.

3. Lesegewohnheiten

Viele Jugendliche geben an, mehrere Bücher parallel zu lesen, und immer mehr neigen offenbar zu einer selektiven Lektüre: Seiten überfliegen und nur das Interessanteste durchlesen (vgl. Stiftung Lesen 2008). Solch bedürfnisorientiertes Lesen geht offenbar auch auf Strategien zurück, die Heranwachsende im Umgang mit anderen Medien lernen und anwenden, etwa auf das Zappen beim Fernsehen oder die Nutzung elektronischer Medien, zum Beispiel online-Ausgaben von Zeitungen/Zeitschriften oder social media wie facebook). Zum Teil erfordert das Layout der Texte selbst diese Lektürestrategien, zum Beispiel durch in den Fließtext eingeschobene Informationskästen. Diese Hypertextstrukturen waren bisher eher auf den Sach- und Fachbuchbereich beschränkt, finden aber bei fiktionalen Texten in Form der Netzliteratur immer mehr Verbreitung.

Zahlreiche Studien (z. B. Stiftung Lesen 2008, Deutsche Shell Studie 2002) belegen, dass in bildungsnahen Schichten das Lesen meist nach wie vor mit dem Lesen von Büchern gleichgesetzt wird, während bei Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten der Konsum audio-visueller Medien dominiert (Kernaussage: »Ich bin kein Typ, der gern liest.«). Obwohl auch diese Jugendlichen gelegentlich oder intensiv in Zeitungen und Zeitschriften »blättern«, fehlt ihnen die Ausdauer und Zielstrebigkeit, »richtige« Bücher zu lesen, da Impulse zur Entwicklung einer eigenen Lesepraxis fehlen.

4. Geschlechtsspezifische Lesestrategien

Seit den 90er-Jahren des 20. Jahrhunderts hat die Leseforschung zahlreiche Belege dafür erbracht, dass es große Leistungsunterschiede zwischen Burschen und Mädchen im Lesen gibt, die auf Interessen, Textsorten, Lesestrategien und Lesestoffe zurückzuführen sind. Im Allgemeinen bevorzugen Mädchen Bücher mit fiktionalen Inhalten, lesen nicht nur zur Unterhaltung, sondern auch zur Selbstverständigung (vgl. Nickel-Bacon 2003, S. 30) und schneiden bei der Lösung von Aufgaben zu narrativen Texten deutlich besser ab als Burschen. Diese lesen Sach- und Fachbücher (sofern sie überhaupt Bücher lesen), die der Information und dem Erwerb von Wissen dienen, und sie nutzen elektronische Medien intensiver (vgl. Deutsche Shell Studie 2002, S. 77 f.).

Bei PISA erzielten Burschen wesentlich schlechtere Ergebnisse bei Aufgaben zur kritischen Reflexion, die verlangen, die gelesenen Inhalte zu eigenen Einstellungen in Beziehung zu setzen. Mit zunehmender Bildung nehmen die Unterschiede in der Lesekultur zwischen den Geschlechtern jedoch ab.

Um Lesekompetenz zu entwickeln und zu fördern, muss das Unterrichtskonzept sowohl Sachtexte als auch literarische Texte umfassen und dem kognitiven Niveau und den emotionalen Bedürfnissen der jeweiligen Altersgruppe entsprechen.

Damit liegt auf der Hand, welche große Bedeutung der Auswahl geeigneter Texte und unterschiedlicher Zugangsweisen im Deutsch- bzw. Literaturunterricht zukommt. Gelingt es der Lehrperson, eine Verbindung zur Lebenswelt der Schüler/-innen zu finden, ein ausgewogenes Verhältnis von Leseanforderungen, Komplexität der Texte und vorhandenen Lesekompetenzen herzustellen sowie die eigene Begeisterung für das Lesen zu vermitteln, können Jugendliche in ihrer Lesekompetenz gestärkt und an die »Genussdimension« des Lesens herangeführt werden (vgl. Wirthwein 2003, S. 70).

5. Lesekompetenz im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung

Mit der Einführung der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) kommt der Lesekompetenz ein wichtiger Stellenwert zu, da jede Aufgabe mit einer Textvorlage kombiniert ist, die nicht nur als Impuls für das Schreiben des geforderten Textes (»Antworttext«) dient, sondern bei der produktorientierte Textarbeit zu leisten ist. Textarbeit bedeutet, mit bestimmten Fragestel-

lungen und Methoden an einen Text heranzugehen, ihn zu zergliedern, zu erschließen, zu verstehen, Strategien einzusetzen, die es ermöglichen, die Textvorlage so zu nützen, dass ein »gutes« Textprodukt entstehen kann. Deshalb bildet Textsortenwissen nicht nur für die Texterstellung, sondern auch für die Textrezeption eine wichtige Voraussetzung. In Verbindung mit dem zeitlichen Aufwand für die Textarbeit steht die geforderte Textlänge (900 Wörter, +/- 10 Prozent), da genügend Zeit für die Teilprozesse der Texterstellung (Planen, Formulieren, Aufschreiben, Revidieren) gegeben sein soll.

Der Auswahl von passenden Textvorlagen müssen sowohl die Aufgabenersteller/innen für die SRDP als auch die Lehrpersonen im Unterricht besonderes Augenmerk widmen. Im Bereich der Sachtexte geht es darum, zu einer thematischen Klammer unterschiedliche Textsorten (z. B. Bericht, Kommentar, Interview etc.) aus verschiedenen Medien auszuwählen, die inhaltliche Kriterien mit einem adäquaten Anspruchsniveau verbinden. Die literarischen Textvorlagen müssen in der erforderlichen Kürze so beschaffen sein, dass die Kenntnis des gesamten Textes zur Bewältigung der Aufgabe nicht notwendig ist.

6. Sachtexte als Textvorlagen und Textprodukte

Zur Bearbeitung der quantitativ überwiegenden Anzahl von Aufgaben im Rahmen der SRDP benötigen Lernende in rezeptiver und produktiver Hinsicht fundierte Kenntnisse über Sachtexte.

Sachtexte lassen sich als Teil der fachexternen Kommunikation beschreiben. Von kommunikativen Funktionen her können dabei vier Gruppen (»Textsortenklassen«) unterschieden werden: informierende, appellierend-instruierende, verpflichtende und bewirkende Sachtexte. Weitere Kriterien erlauben eine Ausdifferenzierung in Textsorten und eine präzise Beschreibung einzelner Sachtexte.

Im Allgemeinen können Leser/innen Sachtexte unschwer als solche erkennen und sich ihrer bei der Textrezeption und -produktion bedienen, um bestimmte Handlungsziele zu erreichen. Dieses Wissen reicht in vielen Fällen zur Beschreibung einfacher, oft verwendeter und klar abgrenzbarer Texte und Textmuster aus. Bei weniger bekannten oder komplexeren Beispielen wird die Bestimmung und Einordnung schon schwieriger. Dabei spielt der Zusammenhang zwischen Kommunikationsniveau, Kommunikationspartner, Kommunikationsabsicht (»Textfunktion«; vgl. Baurmann 2009, S. 11) und Text eine wichtige Rolle, wobei Leser/innen Sachverhalte in vorhandenes Wissen integrieren und durch Umstrukturieren und Erweitern zu »neuem Wissen« verarbeiten (ebd.).

Im Zusammenhang mit dem Begriff »Textfunktion« lassen sich laut Brinker (zit. nach Baurmann 2009, S. 12) aufgrund der »Art des kommunikativen Kontakts« fünf Grundfunktionen unterscheiden, in Textsortenklassen einordnen und durch geeignete Operatoren, die Sprachhandlungen intendieren, veranschaulichen:

- Informationsfunktion (Rezipient/in wird informiert)
- Appellfunktion (Rezipient/in soll bewegt werden, eine bestimmte Einstellung einzunehmen bzw. eine bestimmte Handlung auszuführen)

- Obligationsfunktion (Rezipient/in wird verpflichtet, eine bestimmte Handlung zu vollziehen)
- Deklarationsfunktion (Rezipient/in schafft durch seinen/ihren Text neue Fakten bzw. bewirkt etwas auf institutioneller Ebene z. B. Zeugnis, Bescheinigung, Urkunde)
- Kontaktfunktion (Text drückt etwa zu gesellschaftlichen Anlässen die persönliche Beziehung zum Rezipienten/zur Rezipientin aus z. B. Gratulation, Danksagung, Würdigung etc.)

Kommunikative Grundfunktion	Textsortenklasse	Sprachhandlung (Operatoren)	Beispiele für Textsorten
Informationsfunktion	informierende Texte	informieren, berichten	Abhandlung, Aushang, Bericht, Befund, Beschreibung, Besprechung, Bewerbung, biografische Notiz, Buchtipps, Essay, Glosse, Katalog, Klappentext, Kommentar, Kritik, Lebenslauf, Lexikonartikel, Meldung, Nachricht, Programm, Protokoll, Reportage, Rezension, Sachbuch
Appellfunktion	appellierend-instruierende Texte	auffordern, raten	Anleitung, Antrag, Anweisung, Aufruf, Bittschrift, Empfehlung (im Sinne von Ratschlag), Gesetzestext, Gesuch, Inserat, Kochrezept, Mahnung, Packungsbeilage, Ratschlag, Rechnung, Reklamation, Stellenanzeige, Werbeeinschaltung
Obligationsfunktion	verpflichtende Texte	versprechen	Angebot, Garantieschein, Gelöbnis, Gelübde, Einverständniserklärung, Kostenvoranschlag, Hausordnung, Schulordnung, Vereinbarung, Vertrag
Deklarationsfunktion	bewirkende Texte	bescheinigen	Bescheinigung, Ernennung, Gutachten, Meisterbrief, Testament, Urkunde, Vollmacht, Würdigung, Zertifikat, Zeugnis

Die Kontaktfunktion wird in der Tabelle (vgl. Baurmann 2009, S. 13 f.) nicht als eigene Kategorie angeführt, da sie meist einen engen Zusammenhang mit den anderen Grundfunktionen aufweist.

Die Übersicht über die Textsortenklassen und Textsorten erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Trennschärfe, gibt jedoch einen Überblick über Textsorten, die für den Deutschunterricht relevant sein können (vgl. ebd.). Quantitativ betrachtet werden die meisten Textsorten der Textsortenklasse *informierend* zugeordnet, orientieren sich an Fakten und schließen wertende Beiträge oder urteilende Passagen (siehe Kommentar, Kritik, Rezension) zu den angesprochenen Sachverhalten ein.

Da im Rahmen der SRDP jeder Aufgabe eine Textvorlage zugeordnet und damit Textarbeit zu leisten ist, wird im Folgenden das Modell Baurmanns zur Analyse von Sachtexten vorgestellt, das sechs Analyseschritte umfasst (ebd., S. 15):

A	<i>Textfunktion</i> informierend, appellierend-instruierend, verpflichtend, bewirkend
B	<i>Kontext</i> Kommunikative Situation: privat, öffentlich, offiziell/institutionell geprägt
C	<i>Adressat</i> unbestimmt/bestimmt (nach Alter, Geschlecht etc.)
D	<i>Qualität und Umfang des Mitgeteilten – Art des vermittelten Wissens</i> Aktualität, Besonderheit oder Relevanz des Sachverhalts Monothematische oder polythematische Orientierung Faktenwissen oder Handlungswissen
E	<i>Thematische Entfaltung und Bezug zum Sachverhalt</i> deskriptiv, explikativ, argumentativ, narrativ recht vollständig oder sichtbar reduziert faktenbezogen oder wertend monoreferentiell oder polyreferentiell
F	<i>Sprachliche und nichtsprachliche Mittel</i> Sprache: Text/Hypertext; Verwendung von Listen, Tabellen Bilder: reale Bilder (Fotos, Zeichnungen) oder logische Bilder (Diagramme, Schaubilder) Sprachliche Mittel (Wortwahl, Syntax) Didaktische Aufbereitung Gestaltung (Schrift, Auszeichnung, Text- und Zeilenausrichtung)

7. Folgerungen für den Unterricht

Sachtexte spielen im Deutschunterricht schon von der Volksschule an eine wichtige Rolle, die durch den konkreten Unterricht, Lehrpläne, Bildungsstandards für die 8. und 13. Schulstufe (BHS) und nicht zuletzt durch die zur Verfügung stehenden Schulbücher geprägt wird.

Welche Texte als Lerngegenstand berücksichtigt werden, hängt von den lese-didaktischen Zielen des Unterrichts ab. Die Auseinandersetzung mit Texten zu unterschiedlichsten Sachverhalten und steigenden Anspruchsniveaus erfordert jedenfalls eine kontinuierliche und gründliche Beschäftigung bis zur Reife- und Diplomprüfung, wobei alle Gegenstände von den Lernerträgen des Faches Deutsch profitieren. Gleichzeitig muss aber darauf hingewiesen werden, dass die Beschäftigung mit Sachtexten im weitesten Sinn nicht primär als sprachliche Aufgabe und damit als Auftrag an den Deutschunterricht gesehen werden darf. Fachliche und sprachliche Inhalte bedingen einander. Deshalb stellt sich in jedem Gegenstand die Aufgabe, Texte optimal in das Unterrichtsgeschehen einzubetten und nach fachlichen und (fach)sprachlichen Gesichtspunkten zu bearbeiten. Im Rahmen eines fächerübergreifenden Unterrichts sollten Schüler/innen zu einer »Bildungssprache« hingeführt werden, die ihnen die fachexterne Kommunikation ermöglicht und den Zugang zu einer echten Fachsprache eröffnet.

Die Vielfalt an Textsorten legt nahe, Schüler/innen mit möglichst vielen verschiedenen Texten vertraut zu machen und, ausgehend von bereits intuitiv vorhandenen Vorstellungen zu Texten, das nötige Textsortenwissen aufzubauen, das zur Erweiterung, Festigung und Verfeinerung von Leseerfahrungen und damit zur Bewältigung

von Aufgabenstellungen im Zusammenhang mit Textarbeit bei der SRDP führt. Laut Baurmann sind Textsorten »Werkzeuge« kommunikativen Handelns, »sozusagen [dessen] Grundbausteine« (Baurmann 2009, S. 24). Wenn Schüler/innen gelernt haben, bei der Rezeption eines Textes die jeweilige Textsorte mit einzubeziehen, Unterschiede bzw. Gemeinsamkeiten von Textsorten zu erkennen, werden sie beim Lesen und Verstehen von Sachtexten weniger Schwierigkeiten haben und mit der Zeit ein differenzierteres und gründlicheres Verständnis von Texten erlangen.

Den für alle Leser/innen verständlichen Text gibt es nicht! Zwischen dem Vorwissen der Leserin/des Lesers und dem Text muss es genügend Anknüpfungspunkte geben, denn tieferes Verstehen als Folge eines aktiven Lesens setzt zuvor erworbenes Wissen voraus (vgl. Baurmann 2009, S. 35).

8. Authentizität und Aktualität von Texten

Für Schüler/innen ist es zweifellos interessanter, authentische Texte zu lesen, die an konkrete außerschulische Leseerfahrungen und aktuelle Fragen zur Lebenswirklichkeit Jugendlicher anknüpfen, als Texte aus Schulbüchern, die einige Jahre alt sind (ebd., S. 38f.). Nicht immer genügen authentische Texte hinsichtlich Qualität, Sprache und Leserorientierung den didaktischen Ansprüchen des Unterrichtsfaches Deutsch. Schüler/innen der Sekundarstufe II sollten jedoch darauf vorbereitet sein, sich mit den Besonderheiten dieser Texte auseinanderzusetzen, sie gegebenenfalls zu verbessern und deren Schwächen kritisch zu vermerken.

Ein weiteres wichtiges Merkmal für die Textauswahl stellt die Aktualität dar, da diese oft in engem Zusammenhang mit dem Vorwissen von Jugendlichen und ihrem momentanen Interessensschwerpunkt steht. In diesem Fall ergibt sich für Lehrpersonen kein besonders hoher Aufwand, mehrere unterschiedliche Texte zu finden, die sich zum Beispiel für einen Textvergleich eignen. Die Relevanz von Texten zu aktuellen Themen hält jedoch unter Umständen nur kurz an, was die Textauswahl für Aufgabenstellungen mit einem längeren Zeithorizont (siehe SRDP) schwierig gestaltet.

9. Lesen unter dem Aspekt der Bildungsstandards D 13

Die Entwicklung der Bildungsstandards in der Berufsbildung³ stellt seit dem Jahr 2004 eine zentrale Initiative der Sektion II (Berufsbildendes Schulwesen, Erwachsenenbildung und Schulsport) des BMUKK dar und dient in erster Linie der Qualitätssicherung des Schulsystems, indem die Transparenz des Bildungssystems erhöht und eine bessere Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen erzielt werden soll.

Die Bildungsstandards für die 13. Schulstufe in der Berufsbildung, die 2008 vorgelegt und 2011 überarbeitet wurden, fokussieren auf Abschlussqualifikationen und

3 Die Website www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at enthält weitere Informationen zum Thema »Bildungsstandards in der Berufsbildung« und »Kompetenzorientiertes Unterrichten«.

leisten einen wichtigen Beitrag zur transparenten Darstellung von Lernergebnissen. Sie sind ein Bildungsnachweis für die Absolvent(inn)en beim Eintritt in das Berufsleben oder in eine weiterführende (tertiäre) Bildungseinrichtung und beschreiben allgemeinbildende, berufsbezogene sowie soziale und personale Kernkompetenzen (gegenstandsbezogen, schulartenübergreifend oder berufsbezogen, schulartenspezifisch), die alle Schüler/innen im jeweiligen Unterrichtsgegenstand erreichen sollen. Dabei geht es nicht um die Überprüfung einzelner Inhalte, sondern um die kumulierte Bildungswirkung des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes.

Sie konkretisieren die Lehrpläne in ausgewählten Kernbereichen und stellen die erwarteten Lernergebnisse transparent dar. Sowohl die Bildungsstandards also auch die kompetenz- und lernergebnisorientierten Lehrpläne, die abhängig von den verschiedenen Schulformen des berufsbildenden Schulwesens entweder bereits in Kraft oder gerade in Entwicklung sind, bilden eine wesentliche Grundlage für einen kompetenzorientierten Unterricht. Lehrpersonen erhalten damit Unterstützung, ihren Unterricht stärker auf (berufliche) Kompetenzen sowie kompetenzorientierte Lernsituationen auszurichten.

Bildungsstandards bestehen aus einem Kompetenzmodell für den jeweiligen Unterrichtsgegenstand/Fachbereich (zusammengesetzt aus Handlungs- und Inhaltsdimension), aus Deskriptoren (Schnittpunkte von Handlungs- und Inhaltsdimension) und aus Unterrichtsbeispielen, welche die Deskriptoren präzisieren. Sie wurden als Regelstandards entwickelt und beschreiben damit ein mittleres Niveau von Kompetenzen, das von Schüler(inne)n sowohl über- als auch unterschritten werden kann. Die inhaltlichen Bereiche entsprechen einem »Mindestprogramm« – bei der Handlungsdimension wird von einem »durchschnittlichen« Lernenden ausgegangen. Bildungsstandards konzentrieren sich auf das Lernergebnis und den erfolgten Kompetenzzuwachs am Ende der Schullaufbahn, sie geben den Weg zur Zielerreichung nicht vor. Die Zielvorgabe stellt weiterhin der jeweilige verordnete Lehrplan dar.

Im Folgenden wird der Kompetenzbereich Lesen für den Unterrichtsgegenstand Deutsch wiedergegeben:

Kompetenzbereich: Lesen

Deskriptoren		Hinweise und Beispiele zur Konkretisierung
5. Unterschiedliche Lesetechniken anwenden (Rezeption, Produktion)	5.1 Still sinnerfassend lesen	Einsatz von Lesetechniken und -strategien (punktuelles Lesen, kursorisches Lesen, Querlesen, Parallelesen) in unterschiedlichen Medien, Einzelinformationen finden, die wichtigsten Inhalte erfassen, Texte vollständig lesen, Umgang mit Hypertexten
	5.2 Laut gestaltend lesen	Deutliche Aussprache, lautliches Strukturieren und Modulieren; Adressaten- und Situationsbezug

Deskriptoren		Hinweise und Beispiele zur Konkretisierung
6. Texte formal und inhaltlich erschließen (Rezeption)	6.1 Texten Informationen entnehmen	Texte aus verschiedenen Medien nach Schlüsselwörtern durchsuchen
	6.2 Relevante von irrelevanten Informationen unterscheiden	Begriffsdefinition, Filtern und Markieren von Informationen, Sammeln und Strukturieren von Kernaussagen
	6.3 Textsorten und deren strukturelle Merkmale unterscheiden	Textsortenwissen (Form, äußere Gliederung etc.); fiktionale und nicht-fiktionale Texte, Schreibhandlungen (informierende, meinungsbildende Texte)
	6.4 Texte hinsichtlich ihrer Inhalte und Gedankenführung analysieren	Gliederung in Sinneinheiten, Textkohärenz, Textintention, soziokultureller und gesellschaftspolitischer Kontext, Argumentationsstruktur etc.
	6.5 Texte hinsichtlich ihrer sprachlichen Gestaltung analysieren	Erkennen von Stilmitteln, Text- und Satzgrammatik, Textkohäsion, Wortwahl etc.
	6.6 Korrelationen der formalen Aspekte mit Textinhalten erkennen	Erschließen der Textaussage und -intention aus der formalen Gestaltung, z. B. Konkrete Poesie
7. Sich in der Medienlandschaft orientieren (Rezeption)	7.1 Medienangebot nutzen und eine bedürfnisgerechte Auswahl treffen	In Bezug auf Thema, Aufgabenstellung und Interesse; Recherche in Bibliotheken, Archiven, Datenbanken und im Internet
	7.2 Informationen aus unterschiedlichen Medien prüfen, vergleichen und verknüpfen	Überprüfen von Quellen auf Seriosität, Aktualität, Vollständigkeit etc.; z. B. Zeitungsvergleich
8. Sich mit Texten und Medien kritisch auseinandersetzen (Rezeption)	8.1 Texte interpretieren	Erschließen der Intention (Information, Unterhaltung, Manipulation) und Aussage
	8.2 Texte bewerten	Überprüfen und Beurteilen der zugrundeliegenden Interessen sowie der inhaltlichen und ästhetischen Qualität
9. Texte in Kontexten verstehen (Rezeption)	9.1 Bezüge zu anderen Texten herstellen	Textvergleiche
	9.2 Bezüge zum eigenen Wissens- und Erfahrungssystem herstellen	Kennenlernen verschiedener Lebenswelten, unmittelbare Wirkung von Texten
	9.3 Unterschiedliche Weltansichten und Denkmodelle erkennen	Werthaltungen, Ideologien, Lebensentwürfe

Die Deskriptoren des Kompetenzbereichs Lesen⁴ zeigen, dass keine Unterscheidung zwischen Sachtexten und literarischen Texten getroffen wird. Konkretisierungen zu literarischen bzw. Sachtexten finden sich in den Lehrplänen für die unterschiedlichen Schulformen des berufsbildenden Schulwesens.

10. Umgang mit Sachtexten im kompetenzfördernden Deutschunterricht

Die Auseinandersetzung mit Sachtexten bildet seit jeher einen wichtigen Bestandteil des Deutschunterrichts, obgleich auch im berufsbildenden Schulwesen das Hauptaugenmerk häufig auf literarischen Texten liegt. Vielfach herrscht bei Lehrpersonen die Meinung vor, dass das Lesen und Verstehen von Sachtexten nach der Vermittlung der Grundlagen keiner weiteren Bearbeitung bedarf. Angesichts der Einführung der standardisierten, kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung zeigt sich jedoch, dass die Beschäftigung mit Sachtexten im Rahmen eines kompetenzfördernden Unterrichts intensiviert werden muss.

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Klett.
- HURRELMANN, BETTINA (2003): *Lesen. Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft*. In: *Schüler. Lesen und Schreiben*. Seelze: Friedrich & Klett, S. 4–10.
- PIEPER, IRENE; WIRTHWEIN, HEIKE (2003): »Ich bin kein Typ, der gern liest«. *Werdegänge von Nicht-Lesern*. In: *Schüler. Lesen und Schreiben*. Seelze: Friedrich & Klett, S. 18–21.
- BARTSCH, ANNE; HÜBNER, SUSANNE; VIEHOFF, REINHOLD (2003): Über das Glück des Lesens. Lektüre und Emotionen. In: *Schüler. Lesen und Schreiben*, S. 26–29.
- NICKEL-BACON, IRMGARD (2003): Hat Lesen ein Geschlecht? In: *Schüler. Lesen und Schreiben*, S. 30–31.
- WIRTHWEIN, HEIKE (2003): »Bücher hatten uns vorher nicht so interessiert«. Die Vorbildwirkung von Lehrenden als Lesende. In: *Schüler. Lesen und Schreiben*, S. 70–71.

Internet

- www.bifie.at [Zugriff: 2.1.2012].
- www.stiftunglesen.de/lesen-in-deutschland-2008 [Zugriff: 7.1.2012]
- www.sowi-online.de/methoden/lexikon/textarbeit.htm [Zugriff: 27.12.2011].
- www.bmukk.gv.at
- www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at [Zugriff: 27.12.2011].
- www.literacy.at/Unterricht/Unterrichtsmaterialien [Zugriff: 27.12.2011].
- www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung [Zugriff: 20.12.2011].
- Deutsche Shell Studie (Hg., 2002): *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus*. Hamburg. Online: www.shell.de [Zugriff: 4.1.2012].

⁴ <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at> [Zugriff: 7.1.2012].

Herbert Staud

Schriftliches Arbeiten mit Texten an Allgemeinbildenden höheren Schulen

1. Vom Text zum Text

Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung aus Deutsch beruht auf dem Grundsatz »Vom Text zum Text«, d. h. jede Aufgabenstellung wird von einem Text ausgehen, der mit ihm verbundenes schriftsprachliches Handeln fordert. Analog zu den mit den Textsorten verbundenen Schreibhandlungen muss der Text zusammengefasst, analysiert und/oder interpretiert werden, es muss *mit ihm* und/oder *gegen ihn* argumentiert und appelliert werden. Damit bildet die neue Form der schriftlichen Deutschmatura jene »Tateinheit« von Lesen und Schreiben ab, auf der nicht nur die Produktion von Literatur beruht (»Schreiben und Lesen sind eine Tateinheit«, Lentz 2011, S. 53), sondern die auch in Beruf und Studium der Normalfall ist (vgl. Abraham 2003, S. 206). Nicht die neue Form der Reifeprüfung macht daher die Engführung von Schreiben und Lesen im Unterricht der Oberstufe notwendiger denn je, sondern die nachreifepflichten Alltagsanforderungen bemühen jene Kompetenzen, die durch diese neue Form mittels Verbindung von Textrezeption und Textproduktion abgeprüft werden. Die neue Form der schriftlichen Reifeprüfung aus Deutsch ist also Resultat jener Kompetenzanforderungen, die Studium und Beruf an Maturant/inn/en herantragen. Gleichzeitig dient die verbindliche Textvorlage auch der Herstellung einer im Sinne objektiver Bedingungen ausgeglichenen Wissensbasis bei den Kandidaten und Kandidatinnen.

Insgesamt werden diese mit dreierlei Texten konfrontiert:

- mit dem Aufgabentext
- mit dem Text, der zu behandeln ist
- und mit fakultativ vorhandenen zusätzlichen Informationstexten

Der Aufgabentext enthält jene Aufforderungen und Hinweise, die für eine gelungene Umsetzung der Schreibaufgabe beachtet werden müssen: die Textsorte, die zu verfassen ist, die Schreibsituation, der Hinweis auf zu lesende Texte, die eigentliche Schreibaufgabe, i.e. drei bis vier mittels Operatoren formulierte Arbeitsaufträge, und Angaben für den Umfang der Arbeit. Eine erfolgreiche Umsetzung des Aufgabentextes basiert auf zwei Bedingungen:

Einerseits muss das Prüfungsformat eingeführt und damit in Verbindung eine Strategie entwickelt worden sein, die eine vollständige Erfüllung der Aufgabe gewährleistet. Bereits jetzt mit neuer Form der Aufgabenstellung abgehaltene Schularbeiten zeitigen immer wieder Texte, an denen sichtbar wird, dass die Schüler/innen die Aufgabenstellung nicht vollständig durchgearbeitet haben.

Andererseits müssen die in der Aufgabenstellung verwendeten Termini (Textsortenbezeichnungen, Operatoren, grammatische und literarische Fachbegriffe) bekannt sein. Beides ist nur durch Routinen im Unterricht zu erzielen. Schreibaufgaben für den Unterricht, für Hausübungen und Schularbeiten müssen deshalb das Format der neuen Reifeprüfung abbilden. Das heißt, nicht nur *Prüfungsaufgaben*, sondern auch *Lernaufgaben* werden mehr und mehr auf die Operatoren zurückgreifen und damit auf bestimmte Schreibhandlungen Wert legen. Die zitierte Tateinheit von Lesen und Schreiben ist keine Einbahnstraße und bedeutet nicht, dass ein Lesetext bloß Ausgangstext für eine Schreibhandlung ist, dass der Text bloß der Unterfütterung der Schreibaufgabe, faktisch als Munition, dient, sondern entsprechende Schreibaufgaben öffnen umgekehrt Zugänge zu Texten. In Hinblick auf die neue Form der Reifeprüfung wird es günstig sein, zur Erarbeitung von Texten nicht nur (schriftlich wie mündlich) wie bisher oft üblich ausschließlich Fragen zu formulieren, sondern regelmäßig Schreibaufgaben mittels Operatoren und – in Verbindung damit – auf eine Schreibhandlung und eventuell eine mit ihr zusammenhängende Textsorte abzielend zu formulieren.

2. Zusammenfassen

Pragmatische Texte dienen in erster Linie als Inhaltslieferanten, egal ob es sich um informierende, appellierend-instruierende, obligatorische oder deklarative Texte handelt (zur Klassifikation vgl. u. a. Lieberum 2003, S. 855 f.; Baurmann 2009, S. 13 ff.; Brinker 2010, S. 94 ff.).

Die kognitive Erarbeitung von pragmatischen Texten kann durch jeweils adäquate Lesestrategien erfolgen. Dazu gibt es eine große Anzahl von Modellen (vgl. Rosebrock/Nix ²2008), aber auch direkt für den Unterricht in der Sekundarstufe II ausgerichtete Publikationen (z. B. Hackenbroch-Krafft/Parey 2004, Heinz 2006). Etliche Lesestrategien sind traditionell auch mit schriftlichen Aufträgen verbunden.

Dabei geht es vordringlich um die Inhaltssicherung von Texten in Form von schriftlich ausgeführter Reduzierung. Das umfasst extreme Verknappung in Form von Überschriften und Zwischenüberschriften für die einzelnen Abschnitte eines Textes, Anbringen von Marginalien zu den Absätzen und unterschiedliche weniger verdichtete Formen des Zusammenfassens, die genormter sein können, wie der Abstract, der Lead und das Précis, oder die weniger genau definiert sind, wie das Exzerpt, die Kurzfassung, die Inhaltsangabe oder die eher schulische Textsorte Zusammenfassung. Das Lesen von Texten muss daher vom schriftlichen Akt des Zusammenfassens kontinuierlich begleitet werden, denn egal ob Schreibende argumentieren, appellieren, analysieren oder interpretieren, die verknappte Darstellung von *Texten* und von *Sachverhalten in Texten* ist immer gefordert, um Argumente und Appelle zu unterfüttern bzw. das Objekt der Analyse und Interpretation zu präsentieren. Insofern sollte Zusammenfassen ein integrativer Bestandteil der Beschäftigung mit allen Textarten sein. Der Kompetenzaufbau der Schreibhandlung *Zusammenfassen* wird durch die Beschäftigung mit einer als Zusammenfassung definierten Textsorte allein nicht erreicht werden. Oft ist ja nicht die Zusammenfassung eines gesamten Textes angebracht, sondern die Schreibaufgabe des Zusammenfassens soll zweckdienlich sein, indem Abschnitte oder Aspekte eines Textes im Rahmen einer umfassenderen Schreibaufgabe zusammengefasst werden müssen. Auch Aspekte von mehreren Texten können notwendigerweise zusammengeführt werden: »Fassen Sie die Umstände, die für ... sprechen, aus beiden Texten zusammen.«

Der Schreibakt des Zusammenfassens kann also Zuträgerfunktion für den Wissensaufbau der Schreibenden inklusive Sammeln von Argumentationsbausteinen haben oder der Informationsübertragung an (im Rahmen einer Situierung konkret definierte) Leser/innen dienen. In beiden Fällen muss um die eigenständige Formulierung gerungen werden, was zur Erweiterung des Wortschatzes (z. B. Homonyme, Oberbegriffe) drängt und zur Exaktheit bzw. Reflexion der Begrifflichkeit (z. B. Welchen gemeinsamen Sinnbezirk haben Homonyme?) anhält. Die große Herausforderung ist insbesondere im ersten Fall das Abstandnehmen vom Originaltext und das Zurückdrängen von Copy and paste-Elementen, die dann als Versatzstücke relativ unverbunden dastehen und sich als Text ausgeben. Die Nutzung von Texten zum Wissensaufbau und zur Argumentationsunterstützung ist deshalb »langfristig anzulegen und mit dem Training von Auswertungstechniken zu koppeln« (Fix²2008, S. 122).

Im zweiten Fall ist aufgrund der Adressatenorientierung die Maxime zu befolgen: Man muss dem Text anmerken, dass er unter der Folie geschrieben wurde, dass der Ausgangstext den Lesern/innen nicht bekannt ist, d. h. die Zusammenfassung muss unabhängig vom Ausgangstext verständlich sein.

Wie sehr Lesen und Schreiben eine »Tateinheit« sind, zeigt sich auch in der verlangten Fähigkeit, Originaltext von vermitteltem Text zu differenzieren: Schüler/Schülerinnen müssen beim Lesen eines Textes lernen, zwischen Darlegung und Autorenkommentar unterscheiden zu können, und sie müssen in weiterer Folge Primäraussagen von direkt und indirekt wiedergegebenen Aussagen auseinander-

halten und möglichst darauf achten, wie weit der Autor/die Autorin mittels sprachhandlungsbezeichnenden Verben und Modalverben, mittels Formen der indirekten Redewiedergabe, mittels Ironie und dergleichen mehr Mittel Abstand von den Sekundäraussagen hält. Als Schreibende wiederum sind die Lernenden angehalten, die eigene Meinung von der Aussagewiedergabe abzugrenzen und dabei vielleicht gar stilistische Varianz zu üben. Eingesetzte Mittel sind dabei die direkte Wiedergabe (wörtliches und indirektes Zitat) und die indirekte Wiedergabe (indirekte Rede, finiter Nebensatz, Verweis, Parenthese, Modalverb).¹ Deutlich wird bei diesen Anforderungen, dass der Operator Zusammenfassen nicht automatisch dem Anforderungsniveau I zugewiesen werden kann, sondern dass die Zuordnung in erster Linie von der Textbeschaffenheit abhängig ist. (Noch einmal verschärft gilt das für die Zusammenfassung epischer Texte in Form einer Inhaltsangabe. Diese kann bei Texten mit großen Leerstellen sogar ein Stück in Richtung Interpretation gehen.)

3. Argumentieren

Im Konnex mit der Produktion von argumentativen Texten kann bei der Rezeption von argumentativen Texten und Textsorten die Beschäftigung mit folgenden Aspekten Schreibkompetenz befördern:

- Sammeln von Sachverhalten, die der Argumentation dienlich sind
- Inhaltliche Durchdringung von Argumenten
- Gestaltung von Argumenten
- Anordnung/Gliederung von Argumenten
- Textsorten mit argumentativer Grundhaltung
- Sprachliche Durchdringung

Wer einen argumentativen Text schreibt, braucht Wissen über das Thema. Dieses Wissen kann man sich durch Lesen, Hören und Schauen aneignen. Bis dato wurde das notwendige Wissen für Schreibaufgaben bei Schularbeiten und der schriftlichen Reifeprüfung bis zu einem gewissen Maß im Unterricht erarbeitet. Bei der standardisierten Reifeprüfung wird selbstverständlich auf Weltwissen und in der Schulzeit erworbene Allgemeinbildung zurückgegriffen, aber entscheidende Wissensbestände werden mit den Texten mitgeliefert, die mit der jeweiligen Schreibaufgabe verbunden sind. Damit steigt die Anforderung an die Lesekompetenz. Es geht nicht einfach nur um das Gesamtverständnis des Textes, sondern auch um »effektive Texterschließung« (Abraham 2003, S. 207) im Sinne der Schreibaufgabe. Hier sind metakognitive Strategien gefordert, die den Leseprozess hinterfragen: Unter welchem Aspekt lese ich den Text? Welche Aspekte verlangen die Schreibaufträge? Welche Passagen sind für mein Wissen relevant, welche sind für meine Meinung

1 Vgl. http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/synt/redewie/redewie_3_3_3.htm [Zugriff: 18.1.2012].

relevant – weil ich mir damit eine Meinung bilden kann, weil sie meine Meinung unterstützen, weil sie meiner Meinung entgegenstehen und Gegenargumente ermöglichen? Welche Beispiele aus dem Text greife ich auf? Auf welche Argumente muss ich unbedingt reagieren? Gehe ich auf den Inhalt des Arguments oder auf seinen Typus ein? Wie verfare ich mit dem Stil des Vorlagentextes? Das sind Fragen, die es erfordern, im Unterricht keine isolierten Lesestrategien einzuüben, sondern sie mit Texten, die für den Erwerb des notwendigen Wissens für eine (argumentative) Schreibaufgabe erforderlich sind, integrativ zu erarbeiten. Recherche, Auswertung von Texten mittels zielführender Lesezugänge (überfliegendes, informierendes, intensives Lesen u. a.), Ordnung von Texten nach Ergiebigkeit für das spezifische Thema, Erarbeitung der als angemessen erkannten Inhalte sind dabei notwendige Stationen. Mittels Exzerpt, Précis usw. (siehe oben) sollen die Inhalte festgehalten werden. Allerdings sollten diese kleinen Formen des Zusammenfassens nicht als reines Hilfsmittel zur Sammlung angelegt werden. In Lehrplänen werden diese Formen oft als reine Arbeitstechniken verstanden. »Dabei ist das Schreiben bei den ›kleinen Textarten‹ ganz klar eine Form der Erkenntnis: Kernaussagen des Fremdtexes, ebenso wie seine Darstellungsperspektiven und Argumentationsvoraussetzungen, werden in einer engen Verbindung von Lesen und Schreiben herausgearbeitet.« (Abraham 2010, S. 11)

Der Kompetenzaufbau argumentativen Schreibens kann nicht mehr auf der Erörterung als Textsorte basieren, wie es lange Zeit Tradition im Oberstufenunterricht war.

Stattdessen versuchen neuere Konzeptionen, das argumentative Muster mit der Rezeption von Sachtexten in funktionalen Zusammenhängen zu verknüpfen und im Rahmen von thematischen Projekten, z. B. in Form von Leserbriefen, Kommentaren, Streitgesprächen, Stellungnahmen innerhalb thematischer Einheiten usw., anzuwenden. Zur Vorbereitung einer Argumentation stehen somit ein situativer Kontext und Recherchemöglichkeiten zur Verfügung. Die Schreibaufgabe selbst erfordert dann nicht das Abarbeiten eines bestimmten Gliederungsmusters, sondern die Anpassung der Argumentation an den konkreten Schreibanlass. (Fix ²2008, S. 104f.)

In diesem Sinne wird man immer an einem Thema arbeiten, das im Idealfall mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurde, und dafür notwendige Texte heranziehen. Mit diesen kann man als Einstieg:

- Argumente identifizieren
- Gemeinsamkeiten von Argumenten erarbeiten
- Gegenargumente identifizieren
- Explizite und implizite Argumente identifizieren und auseinanderhalten
- Argumente nach Typen kategorisieren

Um sich Form und Inhalt von Argumenten zu eigen zu machen, kann eine Reformulierung, eine selbstständig gestaltete Wiedergabe der Argumente angezeigt sein bzw. können kleinere zusammenfassende Akte des Schreibens in obigem Sinn gesetzt werden. Damit sollte der Weg zur eigenen Argumentation beschriftet sein:

»Wer zu einem Thema etwas Eigenes zu sagen finden will, muss durch das hindurch, was andere schon gesagt haben« (Abraham 2010, S. 10) – das schließt natürlich das in geschriebener Form Geäußerte mit ein:

- Argumente und Gegenargumente reformulieren
- weitere Argumente bzw. Gegenargumente zu vorhandenen Argumenten formulieren.

Medial publizierte Texte rufen Reaktionen in der Leserschaft hervor, insbesondere Zeitungstexte werden heute auch online vermittelt. Daher tritt neben den klassischen Leserbrief die schnelle und in vielen Belangen ungezwungene Form des Postings. Während bei Leserbriefen von der Redaktion eine Auswahl zur Publikation getroffen wird, gibt es bei Postings kaum einen Filter (Ausnahme: gegen Verhetzung und grobe Beleidigungen). Die Fülle an Postings bietet die Gelegenheit, sie zu bewerten und zu kategorisieren:

- Postings nach Pro- und Kontraargumenten ordnen
- Mindmap der Postingargumente erstellen (nach thematisch-inhaltlichen Schwerpunkten)
- Posting(argumente) nach Themenrelevanz, Vollständigkeit u. a. m. bewerten (+, ~, -)
- eigenes Posting verfassen
- relevante Postings für eine Argumentationskette nutzen und sie in eine konventionalisierte Textsorte gießen.

Nach der kleineren Form des Postings eignen sich festgeschriebene Formen wie Leserbriefe zur Rezeption, Auseinandersetzung und Produktion:

- zustimmenden, ablehnenden, differenzierenden Leserbrief verfassen
 - auf *bestimmte Argumente/Aspekte* antwortend
 - auf die *Gesamtaussage* antwortend (hier ist eine Reformulierung der Gesamtaussage dringend notwendig)
 - das sprachliche oder argumentative Vorgehen beeinspruchend
- Leserbrief mit Konzentration auf Adressatenorientierung (Artikelverfasser/in oder Leserschaft) verfassen
- Argument(e) in abgedruckten Leserbriefen zu umfassenderen Texten (siehe z. B. »Kommentar der anderen« im *Standard*) ausbauen – dazu Belege, Stützen etc. recherchieren und formulieren.

Eine gute Methode – gerade auch in Richtung Einübung von Kriterien und Überarbeitung des fremden und eigenen Textes – liegt in der Auseinandersetzung mit Texten der Mitschüler/innen:

- Argumente der Mitschüler/innen werden aufgelistet und bewertet, verbessert, umgeschrieben
- produzierte Leserbriefe werden in Schreibkonferenzen bewertet, ob sie in der vorliegenden Form von einer Redaktion publiziert würden etc.

Über Leserbriefe können auch Erörterungen und Kommentare angebahnt werden, indem mittels kleinschrittigen Übungen mehrere – kontroverse – Leserbriefe zu einem Text zusammengeführt werden.

- Unterschiedliche Einleitungen formulieren
- Argumente ausbauen
- Argumente verknüpfen
- Argumente gegenüberstellen
- Argumente gliedern (aufsteigend, dialektisch ...)
- Schlussabsatz als Ausblick, Resümee, Appell ... verfassen

Gerade bei Erörterungen und insbesondere bei Kommentaren, genauso im offenen Brief und in der Meinungsrede spielt die Gliederung sowohl für die inhaltliche Durchdringung wie für die Gestaltung der Textsorte (Textsortenmerkmale) eine große Rolle:

- Gliederungsübungen
 - an Mustern orientiert (vgl. Staud 2001, S. 47–49)
 - Fünfsatztechnik

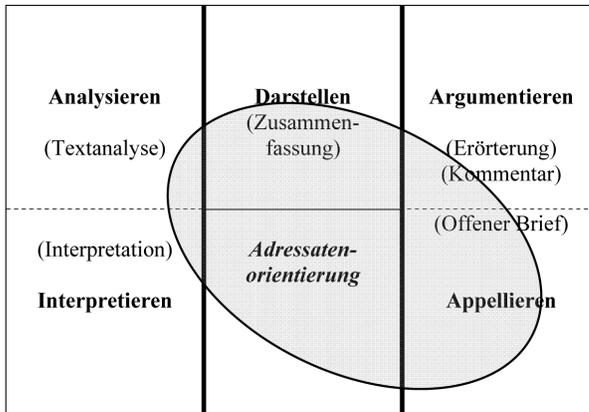
In der Arbeit mit der Textsorte Kommentar können u. a. folgende Aufgaben eingesetzt werden:

- Pro- *oder* Kontra-Kommentar vorlegen – Gegenkommentar verfassen
- Pro- *und* Kontra-Kommentar vorlegen – zu einer Erörterung ausbauen/umformen (auch unter dem Schwerpunkt sprachlicher Verknüpfung)
- Erörterung (auch eines Mitschülers/einer Mitschülerin) zu einem Kommentar umformen
- Inhaltliche Konzentration
- Sprachliche Verdichtung
- Perspektivenwechsel (z. B. von der Ich-Form in die unpersönliche Form des Kommentars)
- Glosse in Kommentar umformen: Versachlichung (der Polemik)
- Kommentar in Glosse umformen: Polemisierung, Ironisierung, Rhetorisierung

4. Textsorten

Die standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung aus Deutsch zieht jene (Schreib)Handlungen weiter, auf denen die Reifeprüfung schon bisher aufgebaut war: das analytisch-interpretierende Schreiben (bisherige Kategorie: *Textinterpretation*) und das argumentativ-appellierende Schreiben (bisherige Kategorie: *Problembehandlung*); das Zusammenfassen war ebenfalls immer wieder gefordert, aber in beide Großformen integriert. Ein grundlegendes Textsorten-Modell für die zukünftige Reifeprüfung kann demnach so aussehen: Beherrscht werden müssen wie bisher das Analysieren und Interpretieren, das Zusammenfassen, das Argumentieren und das Appellieren als grundlegende Verfahren. Selbstverständlich mischen sich in dieser Auflistung Kategorien der Sprachfunktion, der Hand-

Abb. 1: Grundlegende Textsorten, (Schreib)Handlungen und Adressatenorientierung im Rahmen der SRP



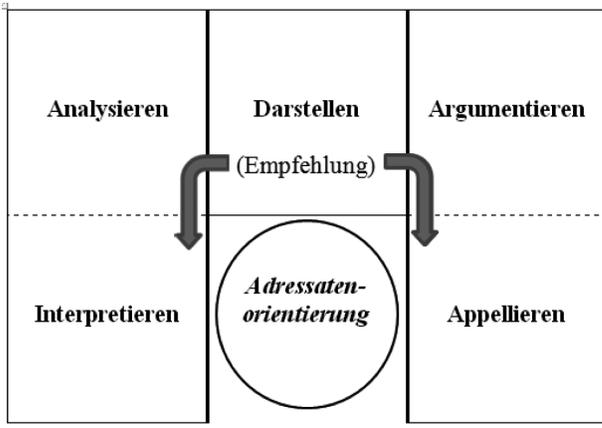
lung und der Form. Dies ist der Problematik des Textsortenbegriffs und der Textsortentypologie geschuldet (vgl. z. B. Brinker 2010; Linke u. a. 2004, S. 278–284) und ist nicht Folge der neuen Reifeprüfung. Den unterschiedlichen Textsorten können jedenfalls bestimmte (Schreib)Handlungen und ein bestimmtes Maß an Adressatenorientierung zugeordnet werden (Abb. 1).

Sechs der neun bei der Reifeprüfung verlangten Textsorten können relativ direkt zugeordnet werden, da diese Zuordnungen das »Kerngeschäft« der Textsorte betreffen: Analysieren → Textanalyse; Interpretieren → Interpretation; Darstellen → (wenn es einen Text betrifft) Zusammenfassung; Argumentieren → Erörterung und Kommentar; Appellieren → Offener Brief. Natürlich wird die Interpretation auch das Zusammenfassen, das Analysieren und das Argumentieren benötigen, der Offene Brief nicht ohne Darlegen und vor allem Argumentieren auskommen usw. Die übrigen drei Textsorten sind durch mehr Mischung geprägt – die Empfehlung kann beispielsweise alle Felder umfassen, Meinungsrede und Leserbrief pendeln zwischen Argumentieren und Appellieren (Abb. 2). Alle Textsorten erfahren weiters eine mehr oder weniger charakteristische sprachliche Prägung: So ist etwa in einem Kommentar Prägnanz, Verdichtung und unpersönliche Perspektive angesagt, stark appellative Texte wie Meinungsrede und Offener Brief werden mehr Rhetorisierung aufweisen. Ebenso wird bei ihnen wie auch beim Leserbrief die Adressatenorientierung eine herausragende Rolle spielen.

- Schreibhandlungen
- Sprachliche Verfahren
- Adressatenorientierung

An diesen Komponenten werden sich die Schreibenden in Bezug auf die Textsorte abarbeiten müssen. Dazu kommt die Gliederung. Dabei wird es um die Binnen-

Abb. 2: Textsorte Empfehlung



gliederung sowie um die Relation und den Zusammenhalt der großen Abschnitte (Einführung – Ausführung – Zusammenführung) zueinander gehen.

Erarbeitet werden diese Komponenten rezeptiv wie produktiv an Texten und Textvergleichen (des Gelesenen wie des selbst Geschriebenen). Als Beispiel seien hier Aufgaben in Zusammenhang mit einem Zeitungskommentar (*Presse*, 8.10.2011) angeführt. Der Kommentar (so die Kolumnenüberschrift in der *Presse*) gleitet zwar zeitweise ins Glossenhafte ab, aber gerade deswegen ist er dazu geeignet, Textsortenkriterien in allen Dimensionen zu diskutieren.

5. Eine Aufgabe

Am Anfang der Aufgabe steht die Sensibilisierung hinsichtlich sprachlicher Phänomene: Fantasie ist in vielen Zusammenhängen ein positiv besetzter Begriff, hier bekommt er allerdings in Kombination mit den Grünen eine abwertende Komponente in Richtung Fantasterei, unrealistische Wunschvorstellung, Visionen (in Richtung Wahnvorstellung statt Visionärem), Träume als Schäume und dergleichen mehr. So bekommt auch der Vorspann durch die Ausklammerung eine pejorative Note in Richtung »langsamer geht's wohl nicht«. Diese Form des Zynismus wird vor allem gegen Ende wieder aufgenommen: »Ist halt ein sehr großes Ressort, das sie für sich ... herausgerissen hat.« Hier wird auch kräftig in die umgangssprachlich-populistische Sprachkiste gegriffen: »halt«, »herausgerissen« und im nächsten Absatz die Parenthese »no na«. All dies, aber auch der Einwortsatz »Immerhin« rücken den Text in Richtung Glosse. Dem steht allerdings der sich über zwei längere Absätze hinziehende Befund über Wiener Stadtentwicklung als Einleitung entgegen.

In einer produktiven Schreibaufgabe können diese sprachlich eher glossarischen Passagen umgeschrieben werden, Argumente können ergänzt werden und die

Gliederung kann anders gewichtet werden. Natürlich können immer wieder – auf den ersten Blick – isolierte Schreibübungen notwendig werden. So lohnt es sich, unterschiedliche einleitende Sätze von Kommentaren in ihrer Funktion zu untersuchen. Es zeigt sich, dass die Hinführung zum Thema, abhängig vom Vorwissen, vom thematischen Bezug und der Argumentationsstrategie, völlig unterschiedlich ablaufen kann.

Der in der Aufgabe behandelte Kommentar steigt mit einer historischen Befundung der dem Anlass (die Wiener Vizebürgermeisterin stellt ein Stadtplanungsprojekt vor) zugrunde liegenden Problematik ein. Ebenso möglich sind aber:

- Aktuelle Situation als Hinführung zum in Diskussion stehenden Thema (FBI soll Zugriff auf Österreichs Polizeidaten erhalten): »Derzeit unterhalten EU-weit 16 Staaten mit den USA einen gültigen bilateralen Vertrag zum Polizeidatenaustausch.« (*Der Standard*, 20.1.2012)
- Der Nennung des Anlassfalles für den Kommentar: »Thilo Sarazin hat wieder einmal zugelangt und eine rechtspopulistische Rakete abgeschossen.« (*Der Standard*, 23.1.2012)
- Die Nennung des Anlassfalles (Debatte um NDP-Verbot) mit sofortigem Einstieg in die Argumentation, in diesem Fall Verknüpfung mit einer These und die anschließende Begründung: »Der Ruf nach einem neuen NDP-Verbots-Antrag in Deutschland ist verständlich. Das Entsetzen nach den Döner-Morden ist so groß, dass vielerorts in der Politik der Wunsch besteht, rasch ein deutliches Zeichen gegen braune Ideologie und braune Strukturen zu setzen.« (*Der Standard*, 16. 11.2011)
- Auch mit einer Meinungsäußerung, im gegenständlichen Fall mit einer Einräumung, die die Argumentation zum Anlassfall (in diesem Fall die Neujahrsrede eines Politikers) vorbereitet, kann eingestiegen werden: »Selbstverständlich darf man nicht jedes in Bierzelten gesprochenes Politikerwort auf die Goldwaage legen.« (*Der Standard*, 23.1.2012)

Eigene Erprobungen diverser Einstiege durch die Schüler/innen werden aber dann nicht als isoliert empfunden, wenn sie nur als *ein* Schritt im Rahmen einer umfangreich situierten Schreibaufgabe ablaufen. Erprobungen der Einleitung sind dann nichts anderes als das normale Ringen um die angemessene Formulierung und die permanente Überarbeitungsarbeit während der Textproduktion. Unsicherheiten bei der Rechtschreibung bekämpft man durch Nachschlagen. Unsicherheiten dabei, wie man beispielsweise in die Textsorte (Kommentar) einsteigen soll, kann man durch Nachschauen in Texten auflösen. Dabei wird sich auch zeigen, dass das Ringen um die (angemessene) sprachliche Gestalt immer auch ein Ringen um inhaltliche Durchdringung, Textualität und Leserorientierung ist.

Die Tateinheit von Lesen und Schreiben zielt insofern auch auf die Tateinheit der unterschiedlichen Anforderungen bei der stimmigen Produktion eines Textes.

Abb. 3: Text: *Die Presse*, 8.10.2011; Arbeitsaufgaben: Herbert Staud

Dietmar Neuwirth

Grüne Fantasie für Wien

Vizebürgermeisterin Maria Vassilakou setzt in der Stadtplanung erste Akzente. Nach elf Monaten im Amt.

Stadt findet statt – mit intelligenter, weniger intelligenter, ja selbst ohne jede Planung. Wien ist ein Ort, an dem diese Phänomene recht gut studiert werden können. Dass in der Vergangenheit von der Stadtplanung schwere Fehler begangen wurden – man denke nur an Rennbahn-, Großfeldsiedlung – ist allen Verantwortlichen bewusst.

Wohnsilos in Reih und Glied nebeneinander ins Niemandsland zu stellen, dazwischen Rasen anzubauen, eine Rutsche aufzustellen und eine Sandkiste zu befüllen, sonst aber die Bewohner sich selbst zu überlassen, das war schon in den 1970er-Jahren nicht State of the Art. Ob in Wien aus den Fehlern auch gelernt wird, darüber konnte man sich nie ganz sicher sein.

Nach fast elf Monaten als Planungsstadträtin im Amt setzt die grüne Chefin Maria Vassilakou nun erste Akzente. Sie tut das keinen Monat zu früh. Von Schüssen aus der Hüfte wie in manchen Bundesländern üblich (keine Namen!) hält sie offenbar nichts. Ist halt ein sehr großes Ressort, das sie für sich bei den Verhandlungen mit Michael Häupl herausgerissen hat.

Ihr Projekt einer grünen (no na) Stadt in der Stadt im 23. Bezirk klingt ambitioniert. Sie versucht, jenes Know-how urban zu machen, das es innerhalb und außerhalb ihres Beamtenapparats zweifelsohne gibt. Und sie hat eine Vision vom Wohnen in der Stadt der Zukunft. Immerhin. Wir sind ja diesbezüglich nicht gerade verwöhnt. Jetzt muss nur dieser Vision die Durchsetzung folgen. Es kann leicht sein, dass das der schwierigere Part sein wird.

1) Lesen Sie zuerst bitte nur die Überschrift.

- Notieren Sie Ihre Konnotationen des Begriffs »Fantasie« in Verbindung mit dem Begriff »Grüne« (- vor der Lektüre des Gesamttextes - und später nach der Lektüre des Gesamttextes).
- Listen Sie Synonyme und verwandte Wörter für den Begriff »Fantasie« auf.

2) Lesen Sie nun den Lead (Vorspann)

- Wie rezipieren Sie den Vorspanntext:
 - neutral - lobend - negativ?
 Begründen Sie Ihre Entscheidung (sprachlich, aus Ihrem Weltwissen, aus dem Kontext ...)
- Analysieren Sie die Wirkung, die mit der Ausgliederung des Temporalobjekts zu einem eigenen Satz erzielt wird bzw. erzielt werden soll.
- Entwerfen Sie einen Satz nach dem gleichen Muster.

3) Lesen Sie jetzt den Text. Geben Sie dem Text eine Textsortenbezeichnung.

- Zählen Sie alle Textsortenmerkmale auf, die für Ihre Entscheidung sprechen, und zwar in den Dimensionen *Inhalt / Textstruktur / Sprache*.
- Zählen Sie alle Merkmale auf, die gegen Ihre Entscheidung sprechen oder diese Entscheidung relativieren.

4) Schreibaufgabe: Textanalyse

Verfassen Sie eine Analyse des Textes und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Analysieren Sie den vorliegenden Text. Zeigen Sie dabei die Merkmale der Textsorte, die Argumentation und die sprachlichen Kennzeichen des Textes auf.
- Arbeiten Sie - in Verbindung mit der Analyse - eine mögliche Intention des Verfassers heraus.
- Beurteilen Sie die inhaltliche und sprachliche Qualität dieses Textes.

5) Mögliche größere Anschlussaufgabe:

- Lesen Sie den Text und den ihm zugrunde liegenden Artikel »Grünes Licht für grünen Stadtteil« (*Presse*, 8.10.2011). Informieren Sie sich über das Projekt und die Meinungen darüber durch Recherche im Internet.
- Recherchieren und definieren Sie schriftlich die Begriffe: Stadtplanung und Stadtentwicklung. Fassen Sie die Debatte um die (Wiener, Grazer...) Stadtpolitik zusammen (vgl. z. B. Wiener Gemeinderatsprotokolle: <http://www.wien.gv.at/mdb/gr/2011/index.htm>).
- Verfassen Sie nun einen Leserbrief und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge: [...].

6) [Analysieren Sie, wie sich (Ihre) (politische) Einstellung zu dem Thema auf (Ihre) die Analyse auswirkt.]

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2003): Lese- und Schreibstrategien im themazentrierten Deutschunterricht. Zu einer Didaktik selbstgesteuerten und zielbewussten Umgangs mit Texten. In: Abraham/Bremerich-Vos/Frederking/Wieler 2003, S. 204–219.
- ABRAHAM, ULF (2010): Kompetenzorientierung beim Schreiben – Bildungsstandards in der Oberstufe. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Schreiben in der Sekundarstufe II«), S. 8–18.
- ABRAHAM, ULF; BREMERICH-VOS, ALBERT; FREDERKING, VOLKER; WIELER, PETRA (Hg., 2003): *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA*. Freiburg: Fillibach.
- BAURMANN, JÜRGEN (2009): *Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht*. Seelze: Friedrich (= Reihe Praxis Deutsch).
- BRINKER, KLAUS (2010): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 29), 7. durchgesehene Aufl.
- FIX, MARTIN (²2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh-UTB.
- HACKENBROCH-KRAFFT, IDA; PAREY, EVELORE (2004): *Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten*. Paderborn: Schöningh.
- HEINZ, HANS JOACHIM (2006): *Arbeitstechniken Deutsch für das 9./10. Schuljahr*. H. 3. Stuttgart u. a.: Klett.
- LANGE, GÜNTER; NEUMANN, KARL; ZIESENIS, WERNER (Hg., ⁸2003): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- LANGE, GÜNTER; PETZOLDT, LEANDER (2011): *Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 6. völlig überarb. und veränderte Aufl.
- LENTZ, MICHAEL (2011): *Textleben. Über Literatur, woraus sie gemacht ist, was ihr vorausgeht und was aus ihr folgt*. Hrsg. von Hubert Winkels. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- LIEBERUM, ROLF (2003): Gebrauchstexte im Unterricht: In: Lange/Neumann/Ziesenis ⁸2003, S. 853–864.
- LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Niemeyer, 5., erw. Aufl. (= Germanistische Linguistik, Bd. 121).
- MERZ-GRÖTSCH, JASMIN (2010): *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. Seelze: Friedrich.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL (²2008): *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- STAUD, HERBERT (2001): *Viel.Fach.Deutsch. Deutschunterricht in der Oberstufe. Theorien, Modelle, Themen*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 9).

Internet

http://www.teachsam.de/deutsch/d_lingu/synt/redewie/redewie_3_3_3.htm [Zugriff: 18.1.2012].

Thomas Zabka

Hinweise zum Aufbau literarischer Kompetenz in der Sekundarstufe II

1. Die unhintergehbare Bedeutung inhaltlicher Bildung

Literarische Bildung und Kompetenzerwerb sind keine Gegensätze. Vielmehr sollten sie einander wechselseitig unterstützen. Denn fehlt das eine, droht das andere substanzlos zu werden.

Setzt der Unterricht einseitig auf die Vermittlung literarischer Bildung, ohne sich um die Kompetenzen zu kümmern, die für eine Auseinandersetzung mit Texten erforderlich sind, so besteht die Gefahr, dass Inhalte nur halb verstanden werden, dass Vorwissen nicht fruchtbar wird und dass literarische Erfahrung flüchtig bleibt. Wer über Kompetenzen des Verstehens und der gedanklich-sprachlichen Verarbeitung von Texten verfügt, hat dagegen die Chance, literarische Erfahrungen zu machen, die im Wissen und Denken verankert sind. Kompetenzerwerb soll ein Prozess sein, durch den die literarische Bildung an Substanz und Nachhaltigkeit gewinnt.

Setzt Unterricht hingegen einseitig auf den Erwerb von Kompetenzen, ohne Bildungsgegenstände auszuwählen, die kulturell, historisch und subjektiv für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam sind, so besteht die Gefahr, dass Kompetenzen nur als mechanische Instrumente wahrgenommen werden, die kein Mehr an Sinn erzeugen und deren Anwendung in anderen Situationen wenig motivierend

ist. Wer an kulturell und subjektiv bedeutsamen Gegenständen Kompetenzen erwirbt, hat dagegen die Chance, die eigenen Fähigkeiten als wertvolle Instrumente wahrzunehmen, mit deren Hilfe Texte lebendiger und sinnhaltiger werden. Literarische Bildung soll ein Prozess sein, innerhalb dessen der Kompetenzerwerb an Substanz und Nachhaltigkeit gewinnt.

In normativer Hinsicht bedeutet Kompetenzorientierung für den Literaturunterricht daher vor allem zweierlei. Erstens: Fähigkeiten, die man im Umgang mit literarischen Texten am Ende der Sekundarstufe II erwartet, sollen im Unterricht auch gezielt aufgebaut und angewendet werden. Wird beispielsweise am Ende analysierendes und interpretierendes Schreiben über Texte verlangt, so ist es geboten, ein solches Schreiben in Anknüpfung an die Sekundarstufe I weiterhin gezielt zu schulen. Zweitens: Literarische Texte dürfen keine beliebigen Gegenstände des Kompetenzerwerbs sein, sondern sollen nach Maßgabe ihres inhaltlichen Bildungswerts ausgewählt werden. Sinnvolles Inhaltslernen darf nicht als eine spätere, außerschulische Frucht des Kompetenzerwerbs versprochen werden, sondern muss diesen jederzeit begleiten.

Ein inhaltliches Curriculum von Texten, Themen, Epochen und anderen Kontexten sollte deshalb den Unterricht grundlegend strukturieren. Dass curriculare Vorgaben zunehmend auf Kompetenzen zielen und Inhalte vernachlässigen, kann man bildungspolitisch gewiss kritisieren; in praktischen Situationen der Unterrichtsplanung sollte man darüber nicht klagen, sondern die Herausforderung annehmen, die in dieser nie da gewesenen Freiheit zur inhaltlichen Gestaltung liegt. Gewiss ist diese Freiheit mit Entscheidungsdruck und Mehrarbeit verbunden: Vollkommen offen ist, welche Epochen, welche Themen, welche sozialen, politischen, geistes- und kulturgeschichtlichen Wissenszusammenhänge, welche literarischen Untergattungen und *last but not least* welche literarischen Texte für den Oberstufenunterricht jeder einzelnen Schule ausgewählt und in eine lehrreiche Reihe gebracht werden sollen. Allerdings muss hier niemand das Rad neu erfinden. Liebesromane von Goethe bis zur Gegenwart, Autoritätskonflikte in Dramen von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Transzendenz in der Lyrik vom Barock bis zur Gegenwart – es gibt zahlreiche epochenübergreifende thematische Reihen, in denen man Untergattungen und Schreibweisen vergleichen, sozial- und geistesgeschichtliche Hintergründe interpretierend einbeziehen, Bezüge zu Nachbarkünsten und Nachbarsprachen erkennbar machen kann. Sind dezentral erst einmal inhaltliche Bildungsziele festgelegt und curriculare Strukturen geschaffen, so kann die Kompetenzorientierung bei der Auswahl und Anordnung einzelner Texte sowie der Entscheidung für Stundenziele und Unterrichtsverfahren ins Spiel gebracht werden, ohne dass das Curriculum zu einem *Kompetenztrainingszirkel* wird.

2. Allgemeine Anforderungen an den Kompetenzaufbau im Literaturunterricht

- *Literaturunterricht als Schreibunterricht.* Beim Schreiben über Texte muss man nicht nur dem Bezugstext gerecht werden, sondern auch den Normen der gewählten oder vorgeschriebenen Textsorte. Verlangt ist »unter anderem die Be-

herrschaft sprachlicher Strategien, die der Textsorte, den Adressatinnen und Adressaten und der Situation adäquat sind (Argumentieren, Beschreiben, Erzählen, Appellieren); Textsortenwissen; Fähigkeit zu verstehenserleichterender und sachadäquater Strukturierung eines Textes [...]« (Reif-Breitwieser/Staud/Taubinger 2011, S. 7). Ein Literaturunterricht, der zu einer kompetenzorientierten Reifeprüfung hinführt, verbindet notwendig Lese- und Schreibunterricht. Dies ist eine alte Forderung der Fachdidaktik.

- *Schreiben in außerschulischen Textsorten.* Weil schulisch erworbene Kompetenzen auch in außerschulischen Handlungszusammenhängen und hier wiederum nicht nur in wissenschaftlicher Praxis relevant sein sollen, ist für die Reifeprüfung vorgesehen, auch »so genannte ›außerschulische‹ Textsorten zu verlangen, wie Kommentar, Leserbrief oder Rezension, literarische Empfehlung« (ebd., S. 13). Weil zugleich die Anforderung bestehen bleibt, dass die Schüler/innen »analytisch, interpretativ und (wert)urteilend« über literarische Texte schreiben können (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2011, S. 4), steht der Unterricht im Schreiben über literarische Texte vor der sinnvollen Herausforderung, sich an außerschulischen Formen der Zusammenfassung, Beschreibung, Interpretation und Wertung von Texten zu orientieren.
- *Funktionale Zusammenhänge unterschiedlicher Textsorten herstellen und auflösen.* Weil in der Reifeprüfung künftig zwei relativ kurze Texte geschrieben werden müssen, dürfte der traditionelle Interpretationsaufsatz, in dem Zusammenfassung, Analyse und Interpretation funktional miteinander verbunden sind, als Form zu umfangreich sein. Gleichwohl ist die fachdidaktische Lehrmeinung nicht außer Kraft gesetzt, der zufolge Zusammenfassungen und Analysen nur dann als funktional zweckmäßig erfahren werden, wenn sie einen Bezug zum Sinnverstehen haben, und dass es umgekehrt erforderlich ist, Interpretationen mit textanalytischen Operationen zu verbinden.
- *Anwendung und Dekontextualisierung von Kompetenzen.* Weil Österreich im Unterschied zu den meisten Bundesländern in Deutschland keine Themen und Texte für den Unterricht der Sekundarstufe verbindlich vorschreibt, sind Schülerinnen und Schüler in der Reifeprüfung verstärkt mit der Anforderung konfrontiert, sich mit »neuen literarischen Texten auseinandersetzen zu können« (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2011, S. 4). Im Unterricht muss also die Anwendung erworbener Fähigkeiten der Analyse, Interpretation und Wertung auf ähnliche und unähnliche Texte geübt werden, ohne dass dabei das inhaltliche Kontextwissen eine verbindende Funktion hat (vgl. Abschnitt 3.3).

3. Spezielle Anforderungen für einzelne Formen des Schreibens über Literatur

Der »Vorschlag für eine grobe Differenzierung der Anforderungsbereiche« enthält eine Unterscheidung von drei Stufen, denen sich unschwer die traditionellen Formen des Schreibens über Texte und deren außerschulische Entsprechungen zuordnen lassen:

- wiedergeben/wissen (z. B. nennen, beschreiben, herausarbeiten)
- reorganisieren/transferieren (z. B. erläutern, begründen, analysieren, erklären)
- reflektieren/Probleme lösen (z. B. vergleichen, interpretieren, bewerten, beurteilen) (Reif-Breitwieser/ Staud/ Taubinger 2011, S. 11)

Wenn die nachfolgenden Abschnitte dieser Niveau-Stufung folgen, so sei hervor-gehoben, dass der Kompetenzaufbau keinesfalls zeitlich oder logisch entlang dieser Stufung erfolgen muss. Wie zu sehen sein wird, bleiben Zusammenfassungen und Analysen fruchtlos, wenn sie nicht bereits mit interpretatorischen Überlegungen verbunden sind.

3.1 Text-Zusammenfassung

Das Zusammenfassen von literarischen Handlungen kann am Muster außerschulischer Texte geübt werden, die auch als Prüfungsformate in Betracht kommen. Zusammenfassungen finden sich überall dort, wo es einen Grund gibt, über die in einem literarischen Werk oder Medienprodukt dargebotene Geschichte zu informieren (vgl. Fritzsche 1994, S. 152 ff.), etwa weil Informationslücken bei Fortsetzungsgeschichten (wie in mehrteiligen Fernsehfilmen) behoben werden sollen, weil Rezipient/inn/en vorab eine Unterstützung erhalten sollen, um komplexe Handlungen besser verstehen zu können (Zusammenfassungen in Theater- und Opernführern, Roman- und Filmlexika sowie Programmheften), oder weil sie über Texte informiert werden sollen, deren Lektüre sie möglicherweise gar nicht planen (Informationen über Neuerscheinungen und dgl.).

In journalistischen, wissenschaftlichen und eben auch schulischen Zusammenhängen ist es üblich, der Analyse, Interpretation oder Bewertung eines literarischen Textes, eines Films usw. eine Zusammenfassung voranzustellen, damit der Referenzgegenstand der nachfolgenden Ausführungen knapp bestimmt wird. Sollten in künftigen Reifeprüfungen Zusammenfassungen verlangt werden, die vom analysierenden oder interpretierenden Schreiben abgelöst sind, so bedeutet dies für den Unterricht gerade nicht, dass dort eine Atomisierung der Textsorten und Schreibfunktionen trainiert werden sollte. Vielmehr soll das Zusammenfassen auch weiterhin eine Funktion für das Interpretieren und Analysieren von Texten haben, nur sollen die Schüler/innen in der Lage sein, dieses Schreiben als gesonderte Textsorte mit einer eigenen Funktion zu beherrschen und zu reproduzieren.

Eine literarisch dargebotene Geschichte zusammenzufassen bedeutet, die Handlung auf jene Mindestinformationen zu reduzieren, die zum Verstehen der Ausgangssituation und des Plots erforderlich sind, und diese Informationen in sachlicher Sprache mitzuteilen. Vom Resultat der Handlung aus betrachtet, sind all jene vorausgehenden Handlungsschritte anzugeben, die für das Verständnis des Resultats und der Entwicklung, die zum Resultat führt, unverzichtbar sind (vgl. Dahms 1968, S. 520; Zabka 2010). Vom Anfang aus gesehen, scheint jeder Schritt einer Handlung gleich wichtig zu sein, vom Ende her gesehen, ist es leichter anzugeben, wie die Handlungsschritte auseinander hervorgehen.

Fähigkeiten der Vorgangsbeschreibung, ja der Beschreibung physikalischer Experimente, in denen kausale, konsekutive, finale, konditionale, konzessive und nur zu einem geringeren Teil temporale Verknüpfungen geübt werden, sind der Inhaltsangabe näher als alle Fähigkeiten narrativer Reproduktion. Für die Herauslösung des Wesentlichen ist weiterhin die Fähigkeit erforderlich, Einzelinformationen zu größeren Einheiten zu bündeln und mit übergeordneten, zusammenfassenden Begriffen zu bezeichnen. Dies wird geübt durch die Verwendung zusammenfassender Attribute; durch indirekte Rede, besser noch bündelnde Ersetzung von Redeinhalten durch performative Verben (*widersprechen, zustimmen, schmeicheln* usw.); schließlich durch die Bildung von Aussagen über das Thema eines Handlungsabschnitts oder der gesamten Handlung.

Beim Schreiben einer Zusammenfassung muss zunehmend die Fähigkeit ausgebildet werden, die Handlungsschritte nicht nur logisch zu reihen, sondern sie an einer zentralen Aussage auszurichten, die nur interpretatorisch gewonnen werden kann als eine Bestimmung des zentralen Konflikts einer Handlung, der zentralen Herausforderung der Hauptfigur, des Resultats der Handlung oder des Themas der Erzählung. Die Inhaltsangabe ist eine Form der Zusammenfassung, die eine solche interpretatorisch gewonnene zentrale Aussage bereits im ersten Satz enthält (vgl. die Kompetenz-Übersicht bei Melenk/Knapp 2001, S. 48 ff.).

3.2 Text-Analyse

Unter Analyse soll hier verstanden werden: die Untersuchung von Gestaltungsweisen und Gestaltungselementen eines Textes und ihres Zusammenhangs. Auch für die Analyse gibt es außerunterrichtliche Beispiele. Resultate von Textanalysen können im Kommentarteil einer Leseausgabe, in Werklexika oder Literaturkritiken enthalten sein, wo sie die Rezeption erleichtern oder verbessern sollen (etwa indem sie Leser/innen durch den Hinweis auf das Metrum eines Gedichts eine sinnlichere Klangerfahrung ermöglichen) oder Urteile über einen Text nachvollziehbar machen und stützen – sowohl interpretatorische als auch wertende Urteile. Außerdem ist das Analysieren eine Form der *statarischen* Lektüre¹ in wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Zusammenhängen: Der analytische Blick soll scheinbar Nebensächliches wahrnehmen, Textphänomene in ihrer Mehrschichtigkeit erfassen und verborgene Zusammenhänge finden oder herstellen. Es werden also nicht nur solche Gestaltungsweisen untersucht, die besondere Verstehensschwierigkeiten verursachen; vielmehr geht es darum, auch die bereits verstandene »Wirkungsweise eines Textes zu erklären« und dadurch eine »Vertiefung des Verstehens« zu

1 »Statarisches Lesen bedeutet, dass man einen Text sehr genau durchliest und durcharbeitet, also nicht nur Seite für Seite, sondern Satz für Satz. Es kommt darauf an, den Gedankengang des Textes zu begreifen, die vom Autor dargestellten Probleme und Wechselbeziehungen voll zu erfassen, und sie mit den eigenen Erkenntnissen zu vergleichen.« (http://www.englischdidaktik.wf.uni-erlangen.de/index.php?option=com_jotloader&view=categories&cid=0_a7905cfada87e6548b6e1239d0770118&Itemid=83&lang=de [Zugriff: 4.1.2012])

erreichen und eine »Hilfe für das eigene Verfassen von Texten« zu gewinnen (Spinner 1989, S. 23). Im traditionellen Literaturaufsatz hat die Analyse eine zentrale Funktion bei der Prüfung von Interpretationen und Wertungen.

In der Literaturdidaktik wird die Frage diskutiert, ob beim Aufbau von Analysekompetenz stärker deduktiv oder stärker induktiv vorgegangen werden soll, ob also Verfahren zu bevorzugen sind, bei denen bestimmte Gestaltungskategorien und Gestaltungstechniken (z. B. die narrative Zeitgestaltung) an Beispielen vermittelt und dann auf andere Texte angewendet werden, oder Verfahren, bei denen die gestalterischen Auffälligkeiten unterschiedlicher Texte zunächst ohne Fachterminologie beschrieben, geordnet und verallgemeinernd benannt werden, bevor zuletzt die fachwissenschaftlich fundierte Kategorie eingeführt wird. Die Gefahr des deduktiven Vorgehens liegt in der »Reduktion« der literarischen »Erfahrung auf das Wiedererkennen« (Abraham 1994, S. 112): Neue Texte werden als weitere Exemplare einer schon bekannten Machart bestimmt, ohne dass die Besonderheit des jeweiligen Textes erfasst wird. Die Gefahr des induktiven Vorgehens besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler nicht wissen, welche Phänomene sie aussuchen sollen, welche Merkmale einander ähneln und welche Analysekatogorien sie diesen Merkmalen zuordnen sollen; die Analyse droht mithin zu einer unsystematischen, den erreichbaren begrifflichen Zugriff unterbietenden Textbeschreibung zu werden.

Will man die Vorzüge des deduktiven und des induktiven Vorgehens miteinander verbinden, so empfiehlt es sich, die deduktive Anwendung als kognitive Herausforderung zu gestalten, nämlich als Hypothesenprüfung (»Ist dies ein allegorisches Gedicht oder nicht«), als Entscheidung zwischen Alternativen (Erlebte Rede oder Gedankenbericht? Interne Fokalisierung oder Nullfokalisierung? Metapher oder Metonymie?) oder als vergleichende Zuordnung vorgegebener Kategorien zu unterschiedlichen Texten. Auf diese Weise wird der analytische Blick auf die Besonderheiten und Unterschiede von Texten gelenkt. Die kognitive Herausforderung kann durch die Auswahl von Texten gesteuert werden, in denen ähnliche oder unähnliche Fälle verglichen, Zweifelsfälle geklärt oder auch die bekannten Kategorien überschritten werden, sodass ein Bedarf an zusätzlichem Kategorienwissen entsteht. Hier ist ein inhaltlicher Anschluss an literaturgeschichtliche Querschnitte möglich. Um auf die oben angeführten Beispiele zurückzugreifen: Liebesromane von Goethe bis zur Gegenwart verbunden mit einem Vergleich von Erzählperspektiven; Natur und Transzendenz in der Lyrik verbunden mit einer Analyse rhetorischer Sinnfiguren.

Wird die Literaturanalyse von Fragen des Textverstehens abgelöst, besteht die Gefahr, dass Analysekompetenz als eine nur zu Prüfungszwecken, nicht aber generell für den Umgang mit Texten nützliche Kompetenz erfahren wird. Dies würde fundamentale Intentionen der Kompetenzorientierung konterkarieren. Bei der Formulierung von Aufgaben für die Reifeprüfung sollte darauf geachtet werden, dass Analyseaufträge funktional auf Fragen der ästhetischen Wahrnehmung oder des Sinnverstehens bezogen sind, etwa folgendermaßen: »Ein Kritiker schreibt dem beigefügten Gedicht X eine pessimistische Weltanschauung zu. Prüfen Sie diese

These an der literarischen Gestaltung, insbesondere der rhetorischen Sinnfiguren und der Klanggestaltung.« Oder: »Durch Gestaltungsmittel von Erzähltexten kann die Aufmerksamkeit der Leser/innen stark auf die Anteilnahme mit einer bestimmten Figur gelenkt werden. Untersuchen Sie ausgewählte Gestaltungsmittel der vorliegenden Erzählung Y daraufhin, ob dies auch hier der Fall ist!«

Beim Verfassen von Literaturanalysen müssen die Schreiber/innen vorgegebene Kategorien gegenstandsadäquat und flexibel handhaben können, also Kategorien hervorheben und voranstellen, die im untersuchten Text besonders auffällig sind; Kategorien nebeneinander stellen, die im untersuchten Text auffällig miteinander verbunden sind; Kategorien nur knapp behandeln oder auslassen, in denen es keine besonderen Auffälligkeiten gibt. Unter dem Gesichtspunkt des Textaufbaus und der Argumentationslogik ist die Fähigkeit erstrebenswert, in einer bestimmten Kategorie wie etwa der Zeitgestaltung einen Text nicht linear »durchzugehen« und das Vorkommen der Gestaltungselemente nacheinander aufzuzeigen, sondern die vorhandenen Formen zu benennen und anzugeben, an welchen Stellen sie vorkommen (z. B. Zeitsprung, durative Zeitraffung, Zeitdeckung, Zeitdehnung). Besonders niveaull ist die Ausrichtung an einem übergeordneten Aspekt, der durch die Aufgabe vorgegeben sein kann, z. B. durch die Frage, wie die Zeitgestaltung einer bestimmten Erzählung den Lese-Eindruck der Nähe und der Distanz zu den Ereignissen unterstützt.

3.3 Text-Interpretation

Im Unterschied zum spontan und »ereignishaft« (Biere 1989, S. 21) erfolgenden Verstehen ist die Interpretation eine willentliche Operation und eine bewusste Explikation der einem Text zugeschriebenen Bedeutungen und Sinnaussagen. Die interpretatorisch zugeschriebenen Bedeutungen stammen aus dem Vorwissen der Interpret/inn/en oder aus Wissenszusammenhängen, die sie zur Interpretation eigens heranziehen. Die interpretierende Einordnung des Textes in bestehende Wissenszusammenhänge bezeichnet man als Kontextualisierung.

Das Interpretieren in schulischen Lern- und Leistungssituationen hat primär die Funktionen einer Explikation des Textverstehens, der Erklärung des Textsinns und der Demonstration von Interpretationskompetenz. Die Erklärung des Textsinns kann folgende Funktionen haben (vgl. Zabka 2010):

- 1) Die reflexive Prüfung des ersten Textverstehens (*ich verstehe die Textstelle A im Sinne von B, weil C der Fall ist*).
- 2) Die Herstellung oder Komplettierung eines zunächst ausbleibenden oder lückenhaften Verstehens. Schwer verständliche Texte kann man interpretierend für sich selbst und andere verständlicher machen, indem man Implikationen klärt, Leerstellen und Mehrdeutigkeiten erkennt. Parabolische Texte werden häufig erst dann verständlich, wenn man die eigentlich gemeinte Bedeutungsebene erkennt.
- 3) Die Ausdeutung eines bereits kohärent verstandenen Textes dergestalt, dass er noch auf eine andere, elaborierte Weise verstanden wird. Man kann Erzählun-

gen als symbolisch deuten, wenn man neben einem ersten, pragmatischen Sinn ihrer Handlung noch weitere Bedeutungsebenen unterstellt; ein erzählter Konflikt wird dann zum Beispiel als Grundkonflikt eines bestimmten Gesellschafts-systems interpretiert.

Aufgaben zur Interpretation können an außerschulische Formen anknüpfen. In Literaturbesprechungen werden Werturteile oder Lektüre-Appelle oft mit kurzen Interpretationen gestützt. Internet-Foren, in denen über den Sinn und den ästhetischen Wert literarischer Texte diskutiert wird, können verwendet oder in Aufgabenstellungen simuliert werden: »Im Forum X steht folgende Behauptung zu der beige-fügten Erzählung: [...] Setzen Sie sich im Rahmen einer eigenen Interpretation mit dieser These auseinander!«. Oder: »Auf dem Klappentext der Gedichtsammlung, in der das beige-fügte Gedicht erschien, schreibt der Verlag, es gehe in den Gedichten dieses Lyrikers unter anderem um [...]. Beantworten Sie im Rahmen einer eigenen Interpretation die Frage, ob diese Aussage auf das vorliegende Gedicht zutrifft. Formulieren Sie die Interpretation als einen Brief an den Verlag!«.

Die basale Kompetenz der Interpretation ist metakognitiv: Interpret/inn/en müssen durchschauen, ob und wie sie einen Text spontan verstanden haben und welches eigene Wissen sie dem Text dabei als dessen Bedeutung zugewiesen haben. Zur Beurteilung eigener und fremder Interpretationen ist die Fähigkeit erforderlich, die Kohärenz der Interpretation zu prüfen:

- a) die Vereinbarkeit der Bedeutungen mit den einzelnen Stellen, denen sie zugewiesen werden;
- b) die Vereinbarkeit der einem Text zugewiesenen Bedeutungen miteinander;
- c) die Vereinbarkeit des dem Text zugewiesenen Bedeutungszusammenhangs mit der Textstruktur.

Beim Schreiben einer Interpretation sind Kompetenzen des argumentierenden und epistemischen Schreibens erforderlich: Das interpretatorisch zugewiesene Wissen muss passend zusammengefasst und als hypothetische Erkenntnis formuliert werden; die wiedergegebenen Inhalte und Analysebefunde müssen als Argumente zur Stützung oder In-Frage-Stellung der hypothetischen Erkenntnis formuliert werden oder auch als Abwägung zwischen unterschiedlichen Hypothesen. Mehrere einzelne Bedeutungszuweisungen müssen argumentativ so verknüpft werden, dass Aussagen über die globale Kohärenz des Gegenstands entstehen. Weitere Kompetenzen der Strukturierung argumentativer Texte sind erforderlich, insbesondere die Fähigkeit, eine Argumentationskette sowohl auf eine zu Beginn formulierte Behauptung, Vermutung oder Entscheidungsfrage als auch auf ein am Ende zu gewinnendes Resultat zu beziehen.

Spinner empfiehlt zur Unterstützung der »Kohärenzbildung« ein Aufgabenformat, das »einen bestimmten Textaspekt herausgreift und ihn durch den Bezug auf den übrigen Text oder einen anderen Textaspekt interpretieren lässt (z. B. ›Zeigen Sie, welchen Sinn man den Landschaftsschilderungen im Hinblick auf das erzählte Geschehen zuschreiben kann.«) (Spinner 1987, S. 23). Fritzsche (1994, Bd. 3, S. 22)

empfiehlt die Vorgabe und Überprüfung eines den Schüler/inne/n bekannten fachterminologischen Begriffs (»Ist das Gedicht expressionistisch?«). Köster (2003) empfiehlt, auch das inhaltlich-thematische Konzept teilweise vorzugeben (z. B. das Konzept einer schwierigen Liebe) und dann prüfen und konkretisieren zu lassen, ob und auf welcher unterschiedlichen Weise es in den Texten gestaltet ist.

Der Lehrplan für die Sekundarstufe der allgemeinbildenden Schulen (Klasse 7/8) verlangt, dass die Schüler/innen »ästhetische Texte im historischen, kulturellen, biografischen, psychologischen und philosophischen Kontext erfassen« und »Interpretationen auf der Basis von Textbeschreibung, Kontexten und Sekundärliteratur vornehmen« können (Bundesministerium für Bildung, Kunst und Kultur 2004, S. 5 f.). Anders ist ein niveauvoller Literaturunterricht in der Sekundarstufe II auch schwer vorstellbar. Interpretationskompetenz sollte dort weiterhin auf dem Niveau einer Integration historischen Fachwissens geschult werden, auch wenn in der Reifeprüfung nur die Integration von allgemeinem Weltwissen verlangt wird: »Für eine sinnvolle Interpretation allenfalls erforderliche Informationen werden den Texten beigegeben. Besondere historische Vorkenntnisse sind zur Bearbeitung nicht erforderlich.« (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2011, S. 4) Kontextwissen, welches erst in der Prüfungssituation vermittelt wird, muss seinerseits verstanden, interpretiert und mit dem primär zu interpretierenden Text verbunden werden. Grzesik (1990, S. 347–373) erachtet diese Operationen als so komplex, dass er eine eigene »Integrationsmethode« des Textverstehens beschreibt (vgl. dazu insbesondere Kammer 2004, S. 78–91). Eine niveauvolle Integration neuer Informationen bei der Literaturinterpretation verlangt die Verbindung zweier Texte: des literarischen Textes und eines Textes über den Kontext. Die Beigabe knapper Informationen über historische Kontexte ist in der Prüfungssituation hoch problematisch, weil sie die Prüflinge dazu veranlasst, übermäßig verallgemeinernde Aussagen über eine Epoche, einen Autor usw. an dem zu interpretierenden Text bloß aufzuzeigen, was einer kognitiv reizlosen Zuordnung komplexer Phänomene zu vorgegebenen unterkomplexen Formeln gleichkommt (vgl. Abraham 1994, Zabka/Stark 2010).

Sollte angesichts dieser Problemlage in der Reifeprüfung überhaupt darauf verzichtet werden, Texte historisch interpretieren zu lassen, müsste man darin kein Problem sehen, denn es schadet nicht, wenn der Unterricht, der den Lehrplan erfüllen muss, Interpretationskompetenz auf einem höheren Kontextualisierungsniveau schult, als die Reifeprüfung sie testet. Im Unterricht sollte man aber berücksichtigen, dass historisierendes und aktualisierendes Interpretieren zwei unterschiedliche Schreibhaltungen verlangt: eine stärker wissenschaftliche und eine stärker essayistische. Der Wechsel zwischen diesen Haltungen sollte im Unterricht geübt werden, beispielsweise in Partnerarbeit: Interpretieren im Kontext des Wissens über die Entstehungsepoche versus Interpretieren im Kontext des Wissens über unsere Gegenwart.

3.4 Text-Bewertung

Da die Textsorten »Empfehlung« und »Meinungsrede« als Aufgabenformate der Reifeprüfung möglich sind, ist ein Aufbau literarischer Wertungskompetenz erforderlich. Dieses Feld wurde von der Literaturdidaktik bislang weitgehend vernachlässigt, und auch in der Literaturwissenschaft sind Untersuchungen rar (vgl. Winko³2007). Für den Literaturunterricht dürften vor allem folgende Ebenen literarischer Wertung relevant sein:

- (a) *Moralisch-praktische Werturteile* betreffen das Handeln und Denken von Figuren; Sinnaussagen des Textes; die Relevanz des Inhalts bzw. der Handlung für ein in der Welt vorhandenes Problem.
- (b) *Werturteile über die inhaltliche Komposition* betreffen die Komplexität, Logik und Plausibilität der Handlungskonstruktion, also etwa der Schürzung und Auflösung eines Konflikts; die Interessanztheit der Konstruktion, also die Erzeugung emotionaler Effekte wie Spannung, Neugierde und Überraschung; bei Lyrik die Passung der kombinierten Inhalte bzw. der evozierten Vorstellungen.
- (c) *Werturteile über die sprachliche Gestaltung* betreffen unter anderem Verständlichkeit und Irritation; die erfahrene Originalität von Ausdrucksweisen und Sinnfiguren, also deren »welterschließende« Kraft; die Vermittlung fremdperspektivischer Wahrnehmungen, Einstellungen und Gedanken; die Passung der Gestaltung zur inhaltlichen Aussage; die Durchführung von Gestaltungsweisen (Konsequenz, Monotonie und Variation).

Wer wertend über Texte schreibt, sollte angeben können, auf welche dieser Ebenen und Aspekte sich das Urteil bezieht und ob es in moralisch-praktischen (richtig-falsch) oder in ästhetischen Kategorien (gelungen-misslungen) erfolgt. Nachvollziehbar muss sein, dass die bewerteten Phänomene überhaupt den jeweiligen Ebenen und Aspekten zugerechnet werden können (eine als falsch kritisierte Sinnaussage muss man interpretatorisch aufweisen; eine als langweilig kritisierte Erzählkonstruktion muss man analysieren). Die Schreiberin oder der Schreiber muss begründen, warum sie oder er das Phänomen unter dem aufgezeigten Aspekt positiv oder negativ bewertet. Dabei besteht das Problem, dass Phänomene unter einem Aspekt unterschiedlich bewertbar sind, je nach Maßgabe dessen, was man subjektiv für wertvoll hält. Ein besonders schwer zu durchschauender Handlungsverlauf kann zum Beispiel als misslungen oder als gelungen gewertet werden: »Diese komplizierte Konstruktion ist misslungen, denn viele Leser könnten daran scheitern« versus »Sie ist gelungen, denn sie verlangt von den Lesern Konzentration und Nachdenken«. Soll die Basis des individuellen Werturteils ihrerseits begründet werden? Im Unterricht ja, in der schriftlichen Prüfung nicht. Die Schülerinnen und Schüler sollen »den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf das Urteil erfassen« (Reif-Breitwieser/Staud/Taubinger 2011, S. 8). Es kommt also darauf an, dass hier eine Verankerung in persönlichen Vorstellungen überhaupt expliziert wird (»Verständlichkeit finde ich besonders wichtig«), nicht darauf, ob diese Vorstellungen gegen alternative Wertungen gerechtfertigt werden. Dies würde unweigerlich in einen

Metadiskurs über Wertungskriterien führen, der in einer Reifeprüfungsarbeit schwer zu leisten ist. Für eine Reflexion und Verständigung über die Grundlagen von Werturteilen ist das literarische Gespräch besser geeignet.

Die schriftliche Reifeprüfung ruft nicht alles ab, was in der Oberstufe mehrere Jahre lang aufgebaut wird. Wer in sprichwörtlichem Zusammenhang dazu neigt, von einem »halb leeren Glas« zu sprechen, dürfte darin eine Gefahr des Substanzverlusts sehen. Wer dasselbe Glas »halb voll« nennt, dürfte vor allem die Chance der Gestaltungsfreiheit erkennen. Dieser Beitrag sollte verdeutlichen, dass nur engagierte und reflektierte Gestaltung von Unterricht die Substanz der Bildung gewährleisten kann und als hinreichende Gelingens-Bedingung zu jeglicher Rahmenvorgabe stets hinzukommen muss.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (1994): *Lesarten – Schreibarten. Formen der Wiedergabe und Besprechung literarischer Texte*. Stuttgart u. a.: Metzler.
- BIERE, BERND ULRICH (1989): *Verständlich-Machen. Hermeneutische Tradition – historische Praxis – sprachtheoretische Begründung*. Tübingen: Niemeyer.
- BUNDESINSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG, INNOVATION & ENTWICKLUNG (Hg., 2011): *Die neue Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick*. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung. Stand: Juli 2011. Online: <https://www.bifie.at/node/596> [Zugriff: 2.11.2011].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, KUNST UND KULTUR (Hg., 2004): Lehrplan Deutsch der AHS-Oberstufe. Wien. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 2.11.2011].
- DAHMS, GÜNTER (1968): Von der Nacherzählung zur Inhaltsangabe. Teil 2. In: *Die Pädagogische Provinz* 22, S. 169–178.
- FRITZSCHE, JOACHIM (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Bd. 2: Schriftliches Arbeiten. Bd. 3: Umgang mit Literatur*. Stuttgart: Klett.
- GRZESIK, JÜRGEN (1990): *Textverstehen lernen und lehren*. Stuttgart u. a.: Klett.
- KAMMER, MARION VON DER (2004): *Wege zum Text. Sechzehn Unterrichtsmethoden für die Entwicklung der Lesekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KÖSTER, JULIANE (2003): Konstruieren statt Entdecken – Impulse aus der PISA-Studie für die deutsche Aufgabenkultur. In: *Didaktik Deutsch*, H. 14, S. 4–20.
- MELENK, HARTMUT; KNAPP, WERNER (2001): *Inhaltsangabe – Kommasetzung. Schriftsprachliche Fähigkeiten in Klasse 8*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- REIF-BREITWIESER, SUSANNE; STAUD, HERBERT; TAUBINGER, WOLFGANG (2011): *Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch*. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer. Wien: Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung. Online: <https://www.bifie.at/node/766> [Stand: Mai 2011].
- SPINNER, KASPAR H. (1987): Interpretieren im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 81, S. 17–23.
- DERS. (1989): Textanalyse im Unterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 98, S. 19–23.
- WINKO, SIMONE (³2007): Literarische Wertung. In: Burdorf, Dieter u. a. (Hg.): *Metzler Literatur Lexikon*. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 444 f.
- ZABKA, THOMAS (2010): Texte über Texte als Formate schriftlicher Leistungsprüfung: Nacherzählung, Inhaltsangabe, Analyse, Interpretation und benachbarte Aufgaben. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Les- und Literaturunterricht*, Bd. 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 60–88 (= Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. XI, 3).
- ZABKA, THOMAS; STARK, TOBIAS (2010): Aufgabenstellungen und Erwartungshorizonte als Steuerungsinstrumente. Zum Umgang mit Problemen der Literaturinterpretation im Zentralabitur. In: *Der Deutschunterricht* 62, H. 1, S. 19–29.

Ulf Abraham, Wolfgang Taubinger

Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch an Allgemeinbildenden höheren Schulen Vorbereitung im Unterricht

1. Einleitung

Im Leitfaden des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) zur mündlichen Reifeprüfung, der dritten Säule der kommenden standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung an Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS), werden folgende Punkte als entscheidende Neuerungen hervorgehoben:

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

- einen schulspezifischen »Themenkorb«, der eine intensive Kooperation innerhalb der Fachgruppen an den Schulen erfordert und einen beträchtlichen Schub für die Unterrichtsentwicklung bewirkt;
- die »Ziehung der (lernzielorientiert formulierten) Themenbereiche« durch die Kandidatinnen und Kandidaten, die einen wichtigen Beitrag zu Seriosität und Objektivität der Reifeprüfung leistet, aber dennoch Platz lässt für individuelle Fragestellungen und schulautonome Schwerpunktsetzungen;
- die »Kompetenzorientierung der Aufgabenstellungen«, die das eigentliche Innovationspotenzial darstellt und eine dialogische Prüfungskultur unbedingt notwendig macht;
- eine Rückwirkung dieser Kompetenzorientierung auf Unterricht und Prüfungskultur.

ULF ABRAHAM → siehe Seite 36.

WOLFGANG TAUBINGER → siehe Seite 56.

Resümierend gewährleistet die mündliche Reifeprüfung, dass trotz aller Standardisierung auch autonome Schwerpunktsetzungen der Schulen und individuelle Prioritäten der Kandidatinnen und Kandidaten Berücksichtigung finden, ohne Seriosität, Vergleichbarkeit, Objektivität und Verlässlichkeit der Reifeprüfung zu gefährden.¹

Die Gemeinsamkeit zwischen schriftlicher und mündlicher Reifeprüfung erschöpft sich jedoch nicht in der Kompetenzorientierung. Auch die Bezugnahme bei den Aufgabenstellungen auf Texte aller Art ist für jede der beiden Reifeprüfungs-Formen kennzeichnend. In diesem Sinne kann die mündliche Reifeprüfung in Deutsch als konsequente Fortsetzung der schriftlichen Reifeprüfung verstanden werden.

Da es in der Fachdidaktik derzeit kein konsensfähiges Kompetenzmodell für das Fach Deutsch gibt² und grundsätzlich Kompetenzmodelle nicht unabhängig von ihrem (Forschungs- oder Prüfungs-)Zweck zu sehen sind (vgl. auch den Beitrag von Jürgen Struger in diesem Heft), gelten hinsichtlich des verwendeten Kompetenzbegriffs für die mündliche Reifeprüfung vergleichbare Überlegungen wie für die schriftliche: Er ist ein Arbeitsbegriff, der sich einerseits an entsprechenden fachwissenschaftlichen Überlegungen und andererseits am Lehrplan der Oberstufe der AHS orientiert. Kompetenz meint demzufolge die Fähigkeit der Schüler/innen, komplexe Anforderungen zu bewältigen, indem sie auf erworbenes Wissen und Können zurückgreifen.

Ein sich daraus ergebender kompetenzorientierter Unterricht zielt – stärker als bisher – auf die Ergebnisse der Lehr- und Lernprozesse, das Können der Schüler/innen, ab. Einen Verzicht auf (Fach)Wissen bedeutet das schon deswegen nicht, weil Kompetenzen weitgehend an das Fach und seine Lernbereiche gebunden sind und kompetentes Handeln Wissen voraussetzt.

Kompetenzorientierung bedeutet aber nicht nur, Ziele im Auge zu behalten, die die Schüler/innen am Ende eines bestimmten Zeitraumes erreichen sollen, sondern meint ebenso, bereits vorhandene Kompetenzen zum Ausgangspunkt von Lernaktivitäten zu machen, »Altes mit Neuem, Vertrautes mit Fremdem, Konkretes mit Abstraktem, Beispielhaftes mit Gesetzmäßigem für alle nachvollziehbar« (Meyer 2007, S. 202) zu verknüpfen und für eine »angemessene Gestaltung von Lernwegen« (Ziener² 2008, S. 29) zu sorgen. Vorhandene Schülerkompetenzen werden so immer wieder eingefordert und aktiviert, neue angebahnt und gefestigt. Dies sollte umso leichter gelingen, als der seit dem Jahr 2004 gültige Oberstufen-Lehrplan³ bereits (weitgehend) kompetenzorientiert ist.

1 Handreichung der Arbeitsgemeinschaft Neue mündliche Reifeprüfung aus Deutsch des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur: Hilfestellungen für die mündliche Reifeprüfung aus Deutsch. März 2012. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22136/reifepuefung_ahs_lfd.pdf [Zugriff: 13.3.2012].

2 Böhnisch (2008) fasst die Diskussion folgendermaßen zusammen: »Obwohl im Zuge von DESI [i. e. Deutsch Englisch Schülerleistungen International, Anm. d. Verf.] eine Reihe viel versprechender Modelle entstanden sind [...], lässt sich nicht bestreiten, dass einerseits die vorhandenen Ansätze Disparitäten aufweisen [...], andererseits diverse Kompetenzen, die der Deutschdidaktik traditionell am Herzen liegen, nur schwer oder überhaupt nicht messbar sind.«

3 http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [Zugriff: 11.1.2012].

2. Kompetenzen, die bei der mündlichen Reifeprüfung benötigt werden

Dem dialogischen Charakter der Prüfungssituation entsprechend, werden von der Kandidatin/dem Kandidaten Kompetenzen im Zuhören wie auch Sprechen, verlangt. Es geht darum, Gesprächsbeiträge zu formulieren und zu verstehen, verbale und nonverbale Ausdrucksfähigkeiten angemessen einzusetzen und zu deuten, Gesprächsbeiträge passend zu situieren, einen Gesprächsbeitrag zu planen, Gesprächsregeln einzuhalten, mündliche Darstellungen mit Medienunterstützung zu präsentieren und Verständnisprobleme metakommunikativ zu thematisieren.

Angelehnt an das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft »Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung Deutsch neu« (Wintersteiner u. a. 2011, S. 11–14) lassen sich die weiteren Kompetenzbereiche folgendermaßen kurz charakterisieren:

- *Lesekompetenz* ist notwendig, um Informationen und Positionen aus unterschiedlichen Texten und Bildern zu ermitteln. Über die Paraphrasierung von Textinhalten kann sie nachgewiesen werden, zeigt sich jedoch auch implizit über die thematische Bezugnahme auf die Textvorlage.
- *Argumentationskompetenz* meint die Kompetenz, zu einem Sachverhalt eine eigene Position aufzubauen und diese zu begründen sowie zu veranschaulichen.
- Die *Analyse- und Interpretationskompetenz* dient als Voraussetzung für die Erschließung, Deutung, Beurteilung und Bewertung pragmatischer und poetischer Texte und Bilder.
- Die *Sach-/Fachkompetenz* äußert sich über die sprachlich angemessene Darstellung von Inhalten und die korrekte Wiedergabe von Zusammenhängen, sie umfasst Weltwissen im weitesten Sinn sowie Sachwissen und konkretes Fachwissen, zum Beispiel die Kenntnis fachsprachlicher Begriffe, und dessen kontextuelle Einbettung bzw. intertextuelle Verknüpfung.
- *Sprachreflexionskompetenz* ist ein integratives Element in allen Bereichen des Deutschunterrichts. Das systematische Nachdenken über Sprache ist jedoch auch eines der zentralen Themen des Deutschunterrichts: Es soll die Schüler/-innen befähigen, Texte zu analysieren und zu interpretieren. Gleichzeitig sollen sie die eigene Sprache situations- und intentionsadäquat einsetzen und die eigene Sprachproduktion (auch mündlich!) daraufhin bewerten können.

3. Aufgaben kompetenzorientiert stellen

Neben der Beachtung der gesetzlichen Vorgaben – dem Schulunterrichtsgesetz, der Leistungsbeurteilungsverordnung und der Reifeprüfungsverordnung – sind vor allem für Prüfungsaufgaben folgende Überlegungen zu berücksichtigen: »Qualitätsvolle Aufgaben haben eine hohe Inhaltsvalidität, d. h. sie müssen das messen, was gemessen werden soll. Dies setzt voraus, dass ein unmissverständlicher Zusammenhang zwischen dem besteht, was unterrichtet wurde, [!] und was geprüft wird.« (Dubs 2008, S. 265) Dies ist nicht so zu verstehen, dass nur eine Reproduktionsleistung gefordert wird, doch die Kompetenzen, die zur Lösung der Aufgabenstellung

notwendig sind, müssen im Unterricht ausreichend geübt worden sein, sodass ein Transfer möglich ist.

Die Aufgabenstellung sollte unterschiedlich komplexe Anforderungen enthalten (vgl. dazu unten, Abschnitt 3.2, und das Beispiel in 4). Damit können die Schüler/-innen mit der Beantwortung der leichteren Teilaufgaben beginnen, andererseits gewährleisten komplexere Teilaufgaben, dass die Schüler/innen jene Eigenständigkeit unter Beweis stellen können, von der die Leistungsbeurteilungsverordnung bei der Definition bestimmter Noten spricht.

Kompetenzorientiert bedeutet, dass jede Aufgabenstellung folgende Anforderungsbereiche enthält:

- a) eine Reproduktionsleistung (fachspezifische Sachverhalte wiedergeben und darstellen, Art des Materials bestimmen, Informationen aus Material entnehmen, Fachtermini verwenden, Arbeitstechniken anwenden etc.)
- b) eine Transferleistung (Zusammenhänge erklären, Sachverhalte verknüpfen und einordnen, Materialien analysieren, Sach- und Werturteile unterscheiden)
- c) und eine Leistung im Bereich von Reflexion und Problemlösung (Sachverhalte und Probleme erörtern, Hypothesen entwickeln, eigene Urteilsbildung reflektieren).⁴

Was das speziell für mündliche Prüfungen bedeutet, skizziert der folgende Abschnitt.

4. Sprechen und Zuhören unter Prüfungsbedingungen

4.1 Das Prüfungsgespräch als Form der Mündlichkeit

Vor 150 Jahren war die Ausarbeitung und das Halten einer Rede in vielen Gymnasien eine Reifeprüfungsleistung – und zwar die entscheidende im »muttersprachlichen Unterricht«. Das zeigt nicht nur, dass die Höhere Schule seinerzeit noch andere Aufgaben hatte, nämlich die Heranbildung einer Elite, sondern auch, dass man viel selbstverständlicher als heute aus der antiken Tradition des Rhetorikunterrichts schöpfte, in der das Mündliche sekundär war. Dass man mündlich und somit eigentlich improvisiert zu erbringende sprachliche Leistungen in einer Prüfung fordern könnte, dass diese gar durch die gesamte Schulzeit hindurch Lernziele sein könnten, wäre damaligen Deutschlehrer/inne/n nicht eingefallen.

Heute meint die Deutschdidaktik mit »Reden« nicht mehr ein Redenhalten im Sinn der Rhetorik, sondern freies Sprechen und Zuhören bzw. das Einbringen von »Redebeiträgen« in einen kommunikativen Zusammenhang, zum Beispiel ein Gespräch (Spinner 1997, Berthold 1997). Im Unterschied zu einer meist schriftlich vorbereiteten, wenn nicht gar abgelesenen Rede sind Redebeiträge echte (»konzeptionelle«) Mündlichkeit und als solche, wie schon der Sprechwissenschaftler Hellmut Geißner (1982) gesagt hat, »Sprechdenken zu anderen«: Im selben Augenblick, in dem der Gedanke sich bildet (oder eine aus dem Gedächtnis abgerufene Erinne-

4 Wie Fußnote 1, S. 10.

zung sich konkretisiert), also das entsteht, was in ein Gespräch eingebracht werden soll, wird es auch schon geäußert. Zurückgenommen, korrigiert oder ergänzt werden kann es dann nicht, wie im schriftlichen Text, durch Überarbeiten, sondern nur durch Metakommunikation (»Kann man das so sagen?« – »Das hab' ich jetzt nicht so gemeint.« – Lass dir das erklären« usw.).

Das sind bekannte Tatsachen; der prinzipielle Unterscheid zwischen konzeptionell schriftlicher und konzeptionell mündlicher Kommunikation ist ja nicht nur Gegenstand der Forschung, sondern auch eine Alltagserfahrung. Mündlichkeit kann zwar ausgesprochen sachorientiert sein (darauf ist zurückzukommen), aber sie ist in höherem Maß als die Schriftlichkeit ein Medium der Selbstdarstellung und des Aushandelns von Beziehungen. Sich das bewusst zu machen ist außerordentlich wichtig, wenn man Klarheit haben will über die spezifischen Anforderungen – gleichsam die Chancen und Risiken – einer mündlichen Prüfung. Prüfer/in und Kandidat/in kennen einander (mehr oder weniger gut). Anonymität, wie sie in schriftlichen Prüfungen durchaus möglich und in zentralisierten Abschlussprüfungen von Prüfungsordnungen aufwändig durchgesetzt wird, ist undenkbar. Auch das ist nur scheinbar trivial. Voraussetzungslose Beurteilung einer mündlichen Leistung kann es nicht geben. Ein Prüfungsgespräch im Rahmen einer schulischen Abschlussprüfung ist keine bei einem Punkt null beginnende Kommunikation, sondern die Fortsetzung von Lehr-/Lerngesprächen, die mehr oder weniger weit in die Vergangenheit zurückreichen. Ob und wie man sich in einer Prüfung auf eine solche gemeinsame Kommunikationsgeschichte *bezieht*, ist eine für beide Seiten heikle Frage (»Darüber haben wir doch gesprochen, als ...«), auf die verschiedene Prüfer/innen unterschiedliche Antworten haben. Überhaupt ist das mündliche Prüfen subjektabhängiger und damit im Wortsinn *subjektiver*, wir mögen das gut finden oder schlecht. Dennoch oder eben deshalb müssen auch und gerade bei mündlichen Prüfungen klar formulierte Erwartungshorizonte vorliegen, in denen die erwähnte unterschiedliche Komplexität geforderter Teilleistungen (z. B. etwas wiedergeben/referieren versus es diskutieren/kritisieren) berücksichtigt ist. Erst das ermöglicht eine nachvollziehbare Beschreibung der Prüfungsleistung und eine angemessene Notenfindung.

Diese Bemerkungen gelten zwar prinzipiell für alle Schulfächer. Aber Deutsch ist dasjenige Fach, das Kommunikation praktiziert und zum *Gegenstand* macht: Mündlicher Sprachgebrauch ist hier auch »Lerngegenstand« (Polz 2006). Wissen über Kommunikationsmodelle, Funktionen und Varietäten der Sprache, para- und non-verbale Aspekte der Kommunikation usw. (vgl. in Form eines Lehrbuchs Abraham 2008) steht in Lehr- und Bildungsplänen. Die zu vermittelnde »kommunikative Kompetenz« zielt auch auf Bewusstheit der Mittel ab und schließt damit die Fähigkeit zur Metakommunikation ein, ohne die mündlichen Prüfungen nicht gut möglich wären (»Soll ich das näher ausführen?« – »Können Sie bitte noch einige Angaben machen zu ...?«).

Damit wird Deutsch zum Schlüsselfach für die Vorbereitung aller mündlichen Prüfungen. Solche Prüfungen erfordern Sprechen und Zuhören unter verschärften Bedingungen; sie realisieren prototypisch »komplementäre Kommunikation« und

erzeugen damit eine spezifische Paradoxie: Einerseits sind beide Seiten strikt zur Sachorientierung verpflichtet und machen sich angreifbar, wenn sie dagegen verstoßen. Es geht um einen Fach-, keinen Alltagsdiskurs (deshalb fehlt in der Übersicht unten ein Operator *erzählen*). Andererseits ist das Gespräch, qua konzeptionelle Mündlichkeit, immer auch »Beziehungsarbeit« (Abraham 2008, S. 142–144) und schließt ein unvermeidliches Minimum an Selbstdarstellung und Sympathieeinwerbung ein. Jede Präsentation von etwas ist auch Selbstpräsentation (»Er/sie hat sich ja ganz gut verkauft.«). Für den Unterricht bedeutet das, Situationen zu schaffen, in denen Schüler/innen das einüben können, zum Beispiel in Diskussionen aus einer bestimmten Rolle heraus ein Anliegen vertreten oder als Expert/-inn/en Rede und Antwort stehen, und zwar nicht nur für zwei oder drei Minuten, sondern in einem Rahmen, der sich dem zeitlichen Umfang der mündlichen Reifeprüfung annähert.

4.2 »Erzähl doch mal« – Operatoren in der Mündlichkeit

Wir fordern einander ständig zu sprachlichen Handlungen auf. Nicht nur im Unterricht, wo dies (leider) doch meistens die Lehrperson tut, sondern auch im Alltag (»Erzähl doch mal«) und im Beruf (»Können Sie genau beschreiben, welche Störung da aufgetreten ist?«) organisieren wir die notwendige oder erwünschte Kommunikation über solche Aufforderungen. Die Wissenschaft nennt sie »Operatoren«. Unter dem hier interessierenden Aspekt sind das die erwähnten Teilleistungen in ihrer unterschiedlichen Komplexität.

Über Operatoren ist allerdings bisher fast ausschließlich hinsichtlich schriftlicher (Prüfungs)Leistungen nachgedacht worden. In der Tat ist es dort wegen der Zentralisierung der Aufgabenstellung vordringlich geboten, klarer als bisher Handlungsanweisungen für das Schreiben (fasse zusammen, erörtere, interpretiere, bewerte usw.) zu unterscheiden und ihre Funktion deutlicher zu beschreiben (vgl. dazu auch den Beitrag von Witschel/Saxalber in diesem Heft): Jeder Operator formuliert eine Könnenserwartung. Klarheit über die Bedeutung verwendeter (verwendbarer) Operatoren ist außerdem wegen der Kompetenzorientierung der neuen Reifeprüfung notwendig und damit für die mündliche Prüfung ebenfalls wichtig: Eine stehende Verabredung innerhalb der Fachgruppe einer Schule, zumindest zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern einer Klasse darüber, was sie als Handlungsanweisungen bedeuten und inwiefern sie tatsächlich Anforderungssituationen für Kompetenzen definieren, kann auch hier helfen, den Anspruch der neuen Reifeprüfung zu präzisieren.

Die für die neue schriftliche Reifeprüfung aus Deutsch vorgelegte Operatorenliste (siehe den Beitrag von Abraham/Saxalber in diesem Heft) ist für die mündliche Prüfung zu modifizieren: Zum einen bleiben in der Kategorie 0 alle Operatoren außer Betracht, die klar auf die Schriftlichkeit bezogen sind (*verfassen, schreiben*), und werden ersetzt durch solche, die einen mündlichen Diskurs eröffnen; zum andern sind im Anforderungsbereich 3 *entwerfen* und *gestalten* als kreative schriftliche Leistungen berücksichtigt, die so keine Entsprechung in der Mündlichkeit haben.

Alle übrigen Operatoren aber sind grundsätzlich der Mündlichkeit zugänglich und bedeuten auch hier eine Könnenserwartung:

0. Aufforderungen zur Durchführung von Operatoren		
0.1 sprechen über		
0.2 darstellen/formulieren		
0.3 etwas sagen zu		
1. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reproduktion« verlangen	2. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reorganisation und Transfer« verlangen	3. Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich »Reflexion und Problemlösung« verlangen
1.1 (be)nennen/bestimmen	2.1 untersuchen/erschließen	3.1 deuten/interpretieren
1.2 beschreiben	2.2 analysieren	3.2 beurteilen
1.3 wiedergeben	2.3 einordnen	3.3 bewerten
1.4 zusammenfassen	2.4 vergleichen	3.4 (kritisch) Stellung nehmen/kommentieren
1.5 ...	2.5 erklären/erläutern	3.5 begründen
	2.6 in Beziehung setzen	3.6 erörtern / diskutieren/ sich auseinandersetzen mit
	2.7 ...	3.7 (über)prüfen
		3.8 ...

Entsprechende Aufforderungen des Prüfers/der Prüferin können damit das sach- und problembezogene sprachliche Handeln der Kandidat/inn/en gleichsam abrufen und die Erwartung an deren »Rede« konkretisieren:

- Soll beispielsweise ein vorliegender Textauszug *zusammengefasst* werden, so sind Raffung und begriffliche Klarheit gefragt.
- Ist ein Sachverhalt zu *erläutern*, so genügt die einfache Nennung eines Begriffs nicht.
- Wird *»beurteilen«* verlangt, so sind ein Maßstab für ein Urteil zu entwickeln und eine eigene Position darzustellen.
- Erwartungen so deutlich zu markieren ist in der Prüfung nicht etwa (wie oft im Alltagsgespräch) unhöflich, sondern notwendig. Die Asymmetrie der Kommunikation bewirkt ja, dass Frage und Antwort (Anweisung und Aufgabenerfüllung) komplementär aufeinander bezogen sind: Je klarer die Anweisung benannt ist, desto besser kann die zu bewertende Prüfungsleistung auf sie reagieren.

4.3 »Prüfungsvorbereitung« in der und durch die Mündlichkeit

»Um die Intentionen der mündlichen Reifeprüfung ernsthaft zu realisieren, wird es notwendig sein, im jeweiligen Fachunterricht die angestrebten Schlüsselqualifikationen (z. B. Präsentationstechnik, Dialogfähigkeit etc.) zu vermitteln.«⁵

Man muss den Begriff der Schlüsselqualifikation nicht mögen; auch wird man fragen dürfen, ob es einen Unterschied zwischen »Qualifikation« und »Kompetenz«

⁵ Wie Fußnote 1, S. 11.

gibt oder ob nur deshalb nicht von »Schlüsselkompetenz« die Rede ist, weil dann offenbar würde, dass hier Triviales gesagt ist: Eine Kompetenz ist ja gerade dadurch definiert, dass sie als Disposition zur Bewältigung von Anforderungssituationen übertragbar und vielseitig anwendbar ist. Wenn es sinnvoll ist, von einer Präsentationskompetenz zu sprechen (vgl. dazu Becker-Mrotzek 2005, Berkemeier 2006), dann ja eben deshalb, weil damit eine Fähigkeit unterstellt werden soll, die unabhängig von Inhalten (in diesem Fall der Prüfung) unter Beweis gestellt werden kann und allenfalls *domänenabhängig* ausgeprägt ist.

Stellt man solche terminologischen Bedenken hinten, so ist aber festzuhalten, dass eine sinnvolle Vorbereitung auf die neue mündliche Reifeprüfung sich nicht auf die jeweiligen fachlichen Inhalte beschränken kann; zu vermitteln sind auch Möglichkeiten und Techniken sachorientierten Sprechens, wirkungsvollen Präsentierens sowie der Gesprächsführung und Metakommunikation.

5. Kompetenzen in der Mündlichkeit im Unterricht auf- und ausbauen: Franz Kafka und Michael Haneke, *Das Schloss*

An einem Beispiel soll schließlich Mündlichkeit im Unterricht der Oberstufe an Hand eines Kanontextes der deutschsprachigen Literatur und seiner filmischen Adaption(en) konkretisiert werden: Kafkas Roman-Fragment *Das Schloss* und seine Verfilmung durch Michael Haneke (1997).

Das Beispiel geht laut Handreichung auf folgende Themenbereiche ein:⁶

- (1.) Über literarische Texte sprechen
- (2.) Erzähltexte analysieren und interpretieren
- (6.) Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeit nachvollziehen
- (9.) Kanonische Texte kennen und ihre Bedeutung analysieren
- (18.) Film(sequenzen) analysieren und interpretieren
- (19.) Medienkulturkompetenz zeigen

Die Lektüre und Interpretation literarischer Texte, auch wenn es sich um Werke des Kanons handelt, wird heute im Deutschunterricht nicht mehr nur im gelenkten Unterrichtsgespräch oder gar durch Lehrervortrag geschehen. Wo immer möglich, werden vielmehr

- fachlich strittige Fragen der Einordnung und Deutung eines Werkes in Form von Diskussion, Debatte (zwei Positionen) oder Streitgespräch (mehrere Positionen) behandelt werden
- zur historischen Kontextuierung notwendige Sachinformationen (hier: z. B. über die Moderne, den Entstehungsort Prag und seine Juden als doppelte Minderheit unter Deutschen und Tschechen, die Biografie Kafkas usw.) durch Schülerreferat und nicht nur die Lehrkraft vermittelt werden

6 Wie Fußnote 1.

- Möglichkeiten der medialen Adaption eines Werkes durch eigenständigen Vergleich (z. B. Buch/Film, Film/Film) in Gruppenarbeit behandelt werden.

Im hier gewählten Fall einer medienintegrativen Lektüre und Behandlung von Kafkas *Schloss*-Fragment bietet es sich an, nicht nur die bis heute strittigen Fragen der Interpretation (handelt es sich um eine fantastische Fiktion, eine Parabel oder eine Bürokratiesatire?) möglichst dialogisch zu behandeln, sondern auch Kafkas Text mit einer filmischen Adaption zu vergleichen. Analysieren, einordnen, vergleichen, erklären/erläutern, in Beziehung setzen, beurteilen/bewerten, Stellung nehmen/kommentieren, begründen, erörtern/diskutieren/sich auseinandersetzen, überprüfen: Es sind die in der Übersicht oben genannten Operatoren, die hier am Werk sind.

Das gilt nicht nur für einen Vergleich von Buch und Adaption. Es ist auch gewinnbringend, Michael Hanekes neuere Verfilmung mit der älteren durch Rudolf Noelte (1968) zu vergleichen, damit aber Maximilian Schell als K. mit Ulrich Mühe als K., Cordula Trantow mit Susanne Lothar als Frieda oder Helmut Qualtinger mit Norbert Schwientek als Bürgel. Das setzt voraus, dass zu diesen Figuren und ihrer Bedeutung im Roman je ein Schülerreferat grundlegende Information liefert und dann Hanekes Film rezipiert und diskutiert wird. Der Film von 1968 dagegen muss nicht ganz gezeigt werden, es genügen Screenshots und Ausschnitte.⁷



Maximilian Schell als K. (Noelte 1968) / Ulrich Mühe als K. (Haneke 1997)



Cordula Trantow als Frieda (Noelte 1968) / Susanne Lothar als Frieda (Haneke 1997)

⁷ Screenshots aus: *Das Schloss* (1968), Regie: Rudolf Noelte, D/CH, schwarz/weiß, 88 Min. *Das Schloss* (1997), Regie: Michael Haneke, A, Farbe, 123 Min.



Helmut Qualtinger als Bürgel (Noelte 1968) / Norbert Schwientek als Bürgel (Haneke 1997)

Die Eröffnungs-Doppelstunde einer solchen Unterrichtsreihe über *Das Schloss* im Deutschunterricht ist durch ein Arbeitsblatt mit vier Aufträgen näher ausgeführt (»Wer ist K.«, siehe <http://www.wg.uni-klu.ac.at/ide/sub/ide-2012-1.html>). Weitere Möglichkeiten der Auseinandersetzung und die damit angesprochenen Formen der Mündlichkeit in ihrem Bezug zum jeweiligen Gegenstand und zur damit auf- bzw. ausgebauten Kompetenz seien abschließend in einer Übersicht aufgelistet:

Themenbereich	Form der Mündlichkeit	Gegenstand des Unterrichts	Kompetenz
Über literarische Texte sprechen	offenes <i>Literarisches Gespräch</i> über die gelesene Lektüre: erste Eindrücke, Assoziationen, Vermutungen, Hypothesen	Kafka, <i>Das Schloss</i>	Gesprächskompetenz (sich am Gespräch beteiligen, eigene Meinungen vertreten, anderen zuhören, gegebenenfalls ein Gespräch moderieren)
Erzähltexte analysieren und interpretieren	<i>Debatte</i> : Ist K. ein Hochstapler oder ist die Schlossverwaltung unfähig?	Kafka, <i>Das Schloss</i> , 1. Kapitel	Einen Text(auszug) nach Beispielen oder Belegen absuchen, für oder gegen eine bestimmte Interpretation argumentieren
Themen, Stoffe, Motive und Mythen im Wandel der Zeit nachvollziehen	<i>Kurzreferate</i> , z. B.: – wichtige Figuren des Romans und ihre Verkörperung in den Filmen – ein Film mit vergleichbarer Thematik: <i>Wo ist das Haus meines Freundes</i> (D 1988, Wolfram Schütte) – Schlösser als literarische Orte (z. B. Bram Stoker, <i>Dracula</i> , 1897)	Außenseiter und Fremde in der Literatur; geheimnisvolle Orte in literarischen Texten	Rechercheergebnisse präsentieren, Texte oder Filme zusammenfassen, Zusammenhänge erklären, Motive interpretieren, <i>Screenshots</i> aus einem Film zeigen und kommentieren
Kanonische Texte kennen und ihre Bedeutung analysieren	<i>Streitgespräch</i>	<i>Das Schloss</i> als moderner Roman, als Bürokratiesatire, als Parabel, als fantastische Literatur?	Vorliegende Textauszüge (Handbuchartikel, ggf. gekürzt) auswerten und zur Stützung der eigenen Position verwenden

Themenbereich	Form der Mündlichkeit	Gegenstand des Unterrichts	Kompetenz
Film(sequenzen) analysieren und interpretieren	a. <i>Filmgespräch</i> b. <i>Gruppenarbeit</i> an derselben Filmsequenz (arbeitsteilig) c. zwei filmische Umsetzungen derselben Stelle des Romans im <i>Filmvergleich</i>	Über Hanekes Film und seine Interpretation des Romans sprechen Aspekte des filmischen Codes in einer Filmsequenz: <i>Mise-en-scène, Figur, Beleuchtung, Ton, Dialog, Montage</i>	Gesprächskompetenz (sich am Gespräch beteiligen, eigene Meinungen vertreten, anderen zuhören, gegebenenfalls ein Gespräch moderieren) Eindrücke zusammenfassen, Beobachtungen wiedergeben und interpretieren
Medienkulturkompetenz zeigen	<i>Podiumsdiskussion</i> als szenisches Verfahren: »K.«, »Frieda« und »Haneke« streiten über die beiden Filme	Das Verhältnis von Vorlage und Adaption; die Adaption als Interpretation; die narrativen Mittel des Romans und des Films; Film als Kunst	Eine Rolle spielen und einen Habitus verbal, körper-sprachlich, gestisch und mimisch glaubhaft machen; eine Position finden und argumentativ verteidigen; Wissen über das Werk und die beiden Adaptionen einbringen

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg/Br.: Fillibach.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2005): Präsentieren. In: *Praxis Deutsch* 190, S. 6–13.
- BERKEMEIER, ANNE (2006): *Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BERTHOLD, SIEGWART (1997): *Reden lernen im Deutschunterricht*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, überarb. und erw. Neuaufl.
- DERS. (2003): Rhetorische Kommunikation. In: Bredel, Ursula u. a. (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Paderborn: Schöningh-UTB, S. 148–159.
- BÖHNISCH, MARTIN (Hg., 2008): Sonderheft Didaktik Deutsch »Kompetenzen im Deutschunterricht«.
- DUBS, ROLF (2008): Qualitätsvolle Aufgaben als Voraussetzung für sinnvolles Benchmarking. In: Thonhauser, Josef (Hg.): *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen*. Münster-New York-München-Berlin: Waxmann, S. 259–279.
- GEISSNER, HELLMUT (1982): *Sprecherziehung. Didaktik und Methodik der mündlichen Kommunikation*. Königstein/Ts.: Scriptor.
- GRÜNVALDT, HANS JOACHIM (1998): Zur Didaktik und Methodik mündlicher Kommunikations-Übungen. In: *Der Deutschunterricht* 50, H. 1, S. 65–73.
- POLZ, MARIANNE (2006): Mündlicher Sprachgebrauch als Lerngegenstand. In: Kliever, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg.): *Lexikon Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 530–535.
- SPINNER, KASPAR H. (1997): Reden lernen. In: *Praxis Deutsch* 144, S. 16–22.
- WINTERSTEINER, WERNER u. a. (2011): *Positionspapier: Standardisierte kompetenzbasierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch*. Online: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2011-05-02.pdf [Zugriff: 24.9.2011].
- ZIENER, GERHARD (2008): *Bildungsstandards in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Manuela Glaboniat, Günther Sigott

Das Konzept der kriterienorientierten Bewertung

Dimensionen und Niveaus

Je nach Ziel und Funktion einer Prüfung oder eines Tests¹ wird in der Testtheorie zwischen verschiedenen *Testarten* unterschieden. Im Bereich der schulischen Leistungsmessung und -evaluation werden vor allem Verfahren zur Messung des Lernfortschritts bzw. der schulischen Leistung (*Lernfortschritts- und Leistungstests*) eingesetzt. Sie verfolgen vor allem das Ziel, Lehrenden und Lernenden aufzuzeigen, ob und in welchem Ausmaß Fortschritte erzielt und Lernziele einer bestimmten Themeneinheit oder eines Schuljahres erreicht werden konnten. Daher beziehen sich diese Testverfahren und die daraus resultierenden Beurteilungen (Noten) in erster Linie auf die im Unterricht jeweils bearbeiteten Inhalte. Hinsichtlich der Beurteilung kommt hinzu, dass im schulischen Kontext meist *norm-* oder *individualorientiert* beurteilt wird.

Normorientiert bedeutet, dass – selbst bei Verwendung von (individuellen, schulinternen) Beurteilungskriterien – die Leistung eines Schülers/einer Schülerin (z. B. ein Aufsatz) *relativ* zur Gruppe (Mitschüler/innen in der Klasse) bzw. dem Klassendurchschnitt bewertet wird. Die jeweilige Note hängt also davon ab, wie gut die Leistungen der anderen sind.

MANUELA GLABONIAT → siehe Seite 66.

GÜNTHER SIGOTT ist Professor am Institut für Anglistik und Amerikanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Mitglied der Klagenfurt Applied Linguistics Research Group und Gründer des Language Testing Centre. Forschungsschwerpunkt: Sprachtestforschung und -entwicklung.
E-Mail: guenther.sigott@aau.at

1 Die Begriffe »Test« und »Prüfung« werden hier synonym verwendet.

Eine *individualorientierte* Beurteilung berücksichtigt (zusätzlich noch) die individuellen Faktoren eines/einer Lernenden (z. B. persönliche Schwächen und Stärken, der individuelle Leistungs- und Lernzuwachs u. Ä.). Beide Bezugsnormen sind aus pädagogischen und lernpsychologischen Gründen legitim und haben ihren festen Platz in schulischer Leistungsmessung. Allerdings sind die daraus resultierenden Noten (wegen ihrer Abhängigkeit von den oben genannten Faktoren) immer relativ und sagen daher nur wenig über die konkreten Fähigkeiten einer Person aus – was im Rahmen der alltäglichen schulischen Leistungsmessung auch nicht oberstes Ziel ist.

Anders ist es bei der Reifeprüfung. Diese Prüfung soll nicht nur möglichst valide und zuverlässig über die Fähigkeiten einer Person Auskunft geben können (Berichtsfunktion), sondern darüber hinaus auch noch eine Prognose über zukünftige »Bewährung« der Prüfungskandidat/inn/en erlauben (z. B. Ist jemand »reif« für das Studium/eine bestimmte Arbeit etc.?). Die Reifeprüfung ist somit auch ein Selektionsinstrument (Berechtigungs- und Selektionsfunktion), d. h. wichtige Entscheidungen (wie z. B. spezifische Studienplätze bzw. der allgemeine Zugang zu Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen, Stipendien, Auswahlverfahren am Arbeitsmarkt u. Ä.) hängen vom Bestehen bzw. den Noten bei diesen Prüfungen ab.

Es zeigt sich, dass die Reifeprüfung ganz andere Ziele als die oben genannten (nicht standardisierten) Test- und Beurteilungsverfahren verfolgt und daher anderen – und als ein sogenannter »High Stakes Test« auch höheren – Qualitätsstandards verpflichtet ist.

Aus testtheoretischer Sicht entspricht die Reifeprüfung ihren Anforderungen zufolge den Prinzipien einer standardisierten *Feststellungsprüfung* (auch: *Qualifikationstest*, *Proficiency Test*). Ein Hauptmerkmal von Feststellungsprüfungen ist, dass sie den Ausprägungsgrad von vorab definierten Fähigkeiten und Anforderungen in Bezug auf abschätzbare bzw. mögliche zukünftige Verwendungssituationen erfassen, d. h. sie beziehen sich auf vorher festgelegte Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzbeschreibungen.

Das Kompetenzmodell bzw. die Kompetenzbeschreibungen bilden in weiterer Folge die Grundlage für die konkreten Prüfungsaufgaben sowie die Beurteilungskriterien, die für die Bewältigung der jeweiligen Aufgabe relevant sind (z. B. Erfüllung der Aufgabe, Textaufbau, formale Korrektheit u. Ä.).

Im Unterschied zu den im schulischen Alltag meist stärker norm- und individualorientierten Beurteilungsverfahren setzen Feststellungsprüfungen in jedem Fall eine sach- und kriterienorientierte Beurteilung voraus (Sachnorm). Das bedeutet, die Leistungen eines Schülers/einer Schülerin müssen hauptsächlich in Relation zu den erwarteten Kompetenzen und Lernzielen gemessen (festgestellt) werden. Alle anderen Faktoren (wie die Leistungen der anderen Lernenden, individuelle Vorlieben und Erwartungen von Lehrenden) sollten dabei eine möglichst geringe Rolle spielen. Zusätzlich erfordern standardisierte Feststellungsprüfungen mit hoher Berichtsfunktion und Selektionsfunktion (»High Stakes Tests«) wie erwähnt die Einhaltung höchster Qualitätsstandards, die sich vor allem in den klassischen Gütekriterien der Reliabilität und Validität zeigen.

Eine besondere Herausforderung bei der schriftlichen Reifeprüfung liegt dabei in der zuverlässigen Beurteilung von Aufsätzen, also in der Auswertungsreliabilität bzw. Beurteilungsübereinstimmung. Mehr oder weniger unproblematisch ist in dieser Hinsicht das Testen und Beurteilen von Sachwissen (z. B. Geographie, Geschichte, Mathematik) oder rezeptiver Sprachkompetenzen (Hörverstehen, Leseverstehen). In diesen Bereichen können geschlossene oder halboffene Testformate (Multiple Choice-Aufgaben, Lückentexte, usw.) eingesetzt werden, die nicht nur einfach und schnell auswertbar sind, sondern a priori auch eine sehr hohe Übereinstimmung bei der Beurteilung ergeben, da meist lediglich die richtigen Antworten gezählt werden müssen. Dies ist bei der Beurteilung von Aufsätzen selbstverständlich nicht möglich, denn hier entsteht das Urteil aus dem Zusammenspiel bestimmter Eigenschaften der Schülertexte, die bei der Beurteilung (Rater) einen Eindruck hinterlassen. Der Ansatz zur Kompetenzmessung bei der schriftlichen Reifeprüfung ist somit nicht »itemorientiert«, sondern »performanzorientiert«. Beim performanzorientierten Testen kommt der Rolle der Beurteilenden (Rater) große Bedeutung zu, da ihre Einschätzung der Schülerperformanzen bzw. ihre Interpretation der Beurteilungskriterien und -skalen wesentlich die Reliabilität und Validität des Tests bestimmen. Und genau darin liegt das große Problem: Verschiedene BeurteilerInnen kommen nicht selten zu höchst unterschiedlichen Beurteilungen bzw. Noten.

Um diesem Problem Rechnung zu tragen, sind bei der Aufsatzbeurteilung einige Schritte unerlässlich. Zunächst muss ganz grundsätzlich festgelegt werden, worauf bei der Beurteilung überhaupt geachtet werden soll. Dies erfordert im Vorfeld oft nochmals einen kritischen Blick auf Testaufgaben, Kompetenzmodell und Testkonstrukt mit der Frage, ob und inwieweit auch wirklich (nur) das überprüft wird, was überprüft werden soll. In einem weiteren Schritt muss geklärt werden, welche Aspekte des sprachlichen Handelns für die Erfüllung der Testaufgaben schwerpunktmäßig eine Rolle spielen und bei der Beurteilung erfasst werden sollen. In der schulischen Beurteilungspraxis finden sich hier zum Teil große Unterschiede. Viele Lehrende konzentrieren sich in diesem Zusammenhang gerne auf das Zählen von formalsprachlichen Fehlern – oft im guten Glauben, damit den Anforderungen der Reliabilität und Validität Genüge zu leisten. Dabei ist ihnen oft nicht bewusst, dass auf diese Art und Weise nur ein kleiner Teil (Orthografie) der schriftlichen Kompetenzen beurteilt wird und die daraus resultierenden Noten nur begrenzt aussagekräftig sind. Andere Lehrende achten bei der Beurteilung der Aufsätze vielleicht stärker auf den Inhalt oder Textaufbau, wieder andere definieren für sich Kriterien wie »Gedankliche Komplexität«, »Kreativität« usw.

Wie auch immer, um eine möglichst hohe Beurteilungsreliabilität zu erzielen, ist es notwendig, sich auf der Basis des Testkonstrukts (Kompetenzmodells) auf gemeinsame »Beurteilungskriterien« (Dimensionen) zu einigen und diese möglichst genau zu definieren. In einem nächsten Schritt gilt es für jede einzelne dieser Dimensionen verschiedene Qualitäts- oder Niveaustufen der erwarteten Leistung festzulegen und so eine analytische Skala zu entwickeln (siehe Beurteilungsraster unten). Ein letzter Schritt liegt schließlich in der Festlegung, in welchem Verhältnis

die einzelnen Dimensionen zueinander stehen und wie aus der Beurteilung einer Leistung nach verschiedenen Dimensionen eine Gesamtnote ermittelt wird.

Mit der Ausarbeitung eines solchen Beurteilungssystems ist eine hohe Auswertungsreliabilität jedoch noch nicht gewährleistet, denn hohe Übereinstimmung lässt sich erst durch intensives Beurteilungstraining erzielen. Dabei werden die Beurteilenden (Rater) vor allem an Hand von ausgewählten Schülertexten (»Benchmarks«) geschult.

Bevor im Folgenden die analytische Skala der Schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch vorgestellt wird, sei noch darauf hingewiesen, dass zur Gewährleistung von Reliabilität und Validität noch eine Reihe weiterer Maßnahmen gehören: Viele davon befinden sich auf der Ebene der Testentwicklung und Aufgabenerstellung. Es ist zum Beispiel ein Grundprinzip, dass die Testaufgaben und Anweisungen klar und präzise formuliert sind und alle wichtigen Informationen – auch in Bezug auf die Beurteilung – enthalten (z. B. zur erwünschten Textlänge, Textsorte, Abhandlung der Leitpunkte etc.). In diesem Zusammenhang spielt gerade bei der Zielgruppe der Jugendlichen auch die »face validity« (»Augenscheinvalidität«) eine große Rolle. Sie bezeichnet den »auf den ersten Blick« gewonnenen Globaleindruck einer Prüfung. Eine hohe »face validity« ist dann gegeben, wenn die Testaufgabe als angemessen, sinnvoll, ansprechend, realitätsnah, transparent und nachvollziehbar eingeschätzt wird, und somit nicht nur inhaltlich, sondern auch emotional hohe Akzeptanz findet. Testaufgaben wirken oft allein auf Grund ihrer äußerlich attraktiven und authentischen Aufbereitung (Layout, grafische und akustische Gestaltung) motivierender.

1. Das Beurteilungssystem in der SRDP

Wie oben skizziert, werden in der SRDP Deutsch die zum Bestehen der Prüfung relevanten Kompetenzen durch Beurteilen von Schreibperformanzen gemessen. Dies bedeutet, dass es hier nicht um das *Zählen* von gelösten Aufgaben geht, sondern um die *Beurteilung* von jeweils zwei längeren Texten anhand klar definierter Dimensionen einer analytischen Skala. Diese Beurteilungen kommen nicht durch Zählen von diskreten, d. h. klar abgegrenzten Aufgaben, die entweder gelöst wurden oder nicht, zustande.

Der performanzorientierte Ansatz legt eine kriteriumsorientierte Interpretation der Prüfungsergebnisse nahe. Dabei wird die Leistung eines Kandidaten/einer Kandidatin nicht unter Bezugnahme auf die Leistungen anderer Kandidat/inn/en oder unter Bezugnahme auf den Mittelwert aller Kandidat/inn/en interpretiert. Vielmehr wird die Leistung unter Bezugnahme auf Beschreibungen von Kompetenzen interpretiert, die für bestimmte Niveaus bzw. Noten typisch sind. Der Vorteil der kriteriumsorientierten Interpretation von Prüfungsergebnissen besteht darin, dass sich die Anforderungen nicht von Schule zu Schule und auch nicht im Laufe der Zeit, also bei verschiedenen Maturaterminen, ändern. Außerdem verlangt dieser Ansatz, die Bedeutung von Prüfungsergebnissen inhaltlich zu definieren und stellt damit das Erfordernis der Validität in den Vordergrund.

Da das Resultat der Prüfung in hohem Maß vom Urteil der Rater abhängt, ist es notwendig, den Prozess der Urteilsbildung zu standardisieren. Dies erfolgt durch die Verwendung einer analytischen Skala, die einerseits Dimensionen und andererseits Niveaustufen auf jeder dieser Dimensionen vorgibt. Die Urteilsbildung des einzelnen Raters erfolgt innerhalb dieses konzeptuellen Rahmens.

Die Dimensionen und die Niveaubeschreibungen wurden von der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch in ausführlicher Diskussion und unter Bezugnahme auf authentische Schüler/innen/texte entwickelt. Aus diesem Prozess ging eine analytische Skala mit den vier Dimensionen

- Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht
- Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht
- Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck und
- Aufgabenerfüllung hinsichtlich formaler Richtigkeit hervor.

Auf jeder dieser Dimensionen werden vier Niveaustufen beschrieben, die den Schulnoten Genügend, Befriedigend, Gut und Sehr gut entsprechen und diesen somit konkrete Bedeutung in kriteriumsorientierter Sicht verleihen. Die Niveaustufen stehen zueinander in implikatorischer Beziehung, das heißt, dass jede Niveaustufe die Kompetenzen der niedrigeren Niveaustufe(n) einschließt.

Schriftliche SRDP Deutsch, Bewertungsraster (vorläufige Version: 2.2.2012)

	4	3	2	1
Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht	Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte überwiegend erkennbar	Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte weitgehend realisiert	Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert.	Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert.
	Alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet	Alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	Alle Arbeitsaufträge erfüllt	Alle Arbeitsaufträge erfüllt
	Wichtige Einzelaussagen/-aspekte des Inputtexts erfasst	Kernaussage des Inputtexts erfasst	Inputtext vollständig erfasst	Inputtext vollständig erfasst
	In elementaren Punkten überwiegend sachlich richtig	In elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig	In zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	Sachlich richtig
		Ansätze zur Eigenständigkeit	Über den Inputtext hinaus eigenständig	Nachvollziehbare Entwicklung eines eigenen Standpunktes
				Komplexität und Ideenreichtum

	4	3	2	1
Aufgaben- erfüllung aus textstrukturer Sicht	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar	Text gedanklich und formal überwiegend der Textsorte angemessen strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen klar strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen klar strukturiert
	Erkennbare Bezugnahme auf den Inputtext	Eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext	Weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	Gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext
	Überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze	Gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	Leicht nachvollziehbare Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedanken-sprüngen	Leicht nachvollziehbare Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisationsmitteln; kohärent und frei von Gedanken-sprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln
Aufgaben- erfüllung in Bezug auf Stil und Aus- druck	Ansätze zur schreibhandlungs- und situationsadäquaten Sprachverwendung	Überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	Weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	Durchwegs schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung mit gegebenenfalls entsprechenden Stilmitteln
	In den Schlüsselbegriffen treffend, überwiegend angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, geringe Varianz in Wortwahl	Weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in Wortwahl	Präzise und variantenreiche Wortwahl, idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	Durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache; idiomatisch gewandt; feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten deutlich
	In Ansätzen erkennbare Varianz in Satzstruktur	Erkennbare Varianz in Satzstruktur	Weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen	Variantenreiche und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen
	An den Inputtext angelehnte Formulierungen, vieles wortwörtlich übernommen	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	Weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	Eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext

	4	3	2	1
Aufgaben- erfüllung hinsicht- lich nor- mativer Sprach- richtig- keit	Überwiegend richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung	Weitgehend richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung	Richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung	In Orthographie nahezu fehlerfrei
	Überwiegend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	Weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	Richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	In Bezug auf Zeichensetzung nahezu fehlerfrei
	Überwiegend grammatikalisch korrekt	weitgehend grammatikalisch korrekt	Frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	Grammatikalisch nahezu fehlerfrei

Im Folgenden werden die vier Dimensionen im Detail beschrieben und diskutiert.

1.1 Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht

Diese Dimension beschreibt zunächst, inwieweit die Intention oder der Zweck des Outputtextes erkennbar ist. Dafür wird die Bezeichnung Schreibhandlung verwendet. In der Regel erfordert die Aufgabenstellung die Produktion von Texten, in denen zwei oder mehrere Schreibhandlungen (z. B. Zusammenfassen und Argumentieren) realisiert werden müssen. Das Spektrum reicht von der bloßen Erkennbarkeit der Schreibhandlungen bis zu deren makelloser Realisierung, die sie für den Leser oder die Leserin mühelos identifizierbar macht. Dies wird bereits ab Niveau 2 gefordert. Performanzen auf Niveau 2 unterscheiden sich in dieser Hinsicht nicht von jenen auf Niveau 1. Weiters beinhaltet diese Dimension die Erfüllung der drei oder vier in der Aufgabenstellung explizit aufgelisteten Arbeitsaufträge. Zur Erreichung von Niveau 4 müssen alle Arbeitsaufträge angesprochen und zwei davon eingehend behandelt worden sein. Bei der Beurteilung ist zwischen angesprochenen und bearbeiteten Arbeitsaufträgen zu unterscheiden. Ein Arbeitsauftrag gilt als bearbeitet, wenn eine deutliche vertiefte Auseinandersetzung (z. B. ausführliche Begründung, detaillierte Beschreibung) erfolgt ist. Ab Niveau 2 müssen alle Arbeitsaufträge bearbeitet worden sein. Ein weiterer Aspekt dieser Dimension ist das Verstehen des Inputtextes. Zur Erreichung von Niveau 4 muss aus dem Outputtext hervorgehen, dass die wichtigen Einzelaussagen des Inputtextes verstanden wurden. Für Niveau 3 ist es überdies erforderlich, die Kernaussage des Inputtexts zu verstehen, während ab Niveau 2 vollständiges Verstehen einschließlich relevanter Textdetails nachzuweisen ist. Außerdem beinhaltet diese Dimension den Aspekt der sachlichen Richtigkeit. Damit wird allgemeines Weltwissen angesprochen. Aber bereits zur Erreichung des Niveaus 4 müssen die für den Outputtext wesentlichen Punkte frei von objektiv überprüfbar falschen Behauptungen sein. Dasselbe gilt auch für Niveau 3. Niveau 2 erfordert überdies, dass die zentralen Passagen, somit ausgedehnte Textabschnitte, frei von solchen Behauptungen sind. Texte auf Niveau

1 müssen durchgehend sachlich richtig sein. Ein weiterer Aspekt dieser Dimension ist die gedankliche Loslösung vom Inputtext, ohne jedoch diesen zu ignorieren. Dies ist in Ansätzen für Niveau 3 erforderlich, während für Niveau 1 die Entwicklung eines klar nachvollziehbaren eigenen Standpunktes typisch ist, sofern die Aufgabenstellung dies zulässt bzw. erfordert. Performanzen des Niveaus 1 zeichnen sich überdies durch Komplexität und Vielfalt der dem Outputtext zu Grunde liegenden Ideen aus.

1.2 Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht

Auf dieser Dimension geht es um Kohärenz und Kohäsion sowohl innerhalb des Outputtextes als auch zwischen dem Inputtext und dem Outputtext. Ein wichtiger Aspekt ist die Anordnung der Ideen im Sinne von Absätzen und der Anordnung der Absätze zueinander sowie die grafische Signalisierung von Absätzen durch Einrückungen oder Freizeilen im Outputtext. Das Spektrum reicht von der bloßen Erkennbarkeit der inhaltlichen Grobstruktur für Niveau 4 bis zu einem inhaltlich und grafisch klar strukturierten Text, in dem die Anordnung der Ideen mit der grafischen Markierung im Einklang steht, für die Niveaus 2 und 1. Darüber hinaus beschreibt diese Dimension den Grad der Markierung der (gedanklichen) Kohärenzbeziehungen durch kohäsive (sprachliche) Mittel und damit die Leichtigkeit, mit der die Kohärenzbeziehungen durch den Leser nachvollzogen werden können. Dies reicht von durch Kohäsionsmittel gut erkennbar gemachter Kohärenz innerhalb der Absätze auf Niveau 3 über die durch Kohäsionsmittel explizit markierte und dadurch leicht nachvollziehbare Kohärenz zwischen den Absätzen, die Binnengliederung, auf Niveau 2, bis zu Niveau 1, wo die Kohärenz zwischen den Absätzen zusätzlich durch den zielgerechten Einsatz von metakognitiven Mitteln verdeutlicht wird.² Weiters umfasst diese Dimension die Beziehung zwischen Inputtext und Outputtext, wobei das Spektrum von einer erkennbaren Bezugnahme auf Niveau 4 über eine eindeutige Bezugnahme auf Niveau 3 bis zu einer gelungenen Bezugnahme auf Niveau 1 reicht.

1.3 Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck

Diese Dimension beschreibt den Grad der Angemessenheit der sprachlichen Mittel, insbesondere der Wortwahl und des Satzbaus, für die jeweilige Schreibhandlung und die kommunikative Situation. Dabei werden für Niveau 4 Ansätze zur Verwendung für die jeweilige Schreibhandlung und Situation typischer sprachlicher Mittel gefordert, während für Niveau 1 zusätzlich zur durchgehenden registeradäquaten Sprachverwendung, sofern die Textsorte dies zulässt, auch die Verwen-

2 Metakognition: Wissen über das eigene Wissen. Gemeint sind hier Formulierungen, die den Textzusammenhang erläutern. Um diese verfassen zu können, bedarf es eben eines Wissens um die Schwierigkeiten der Textrezeption und die Fähigkeit, einen Text bewusst zu strukturieren.

dung entsprechender Stilmittel gefordert wird. In puncto Wortwahl zeichnen sich Performanzen des Niveaus 4 durch oftmals unpräzise Wortwahl wegen der Verwendung von verallgemeinernden Wörtern aus und durch eine schmale Bandbreite des Wortschatzes. Auf Niveau 3 ist die Wortwahl präzise, wenngleich die Variationsbreite des Wortschatzes begrenzt bleibt. Niveau 2 zeigt treffende und variantenreiche Wortwahl, wobei auch idiomatische – d. h. für das Deutsche natürliche und typische – Wendungen auftreten. Niveau 1 ist gekennzeichnet durch große Präzision in der Wortwahl, die bis zur korrekten Verwendung von Fachvokabular reicht, sowie durch eine große Varianz des Wortschatzes, wodurch auch bei komplexen Sachverhalten feine Bedeutungsnuancen ausgedrückt werden. Darüber hinaus besteht ein bemerkenswertes Maß an idiomatischer Gewandtheit. In Bezug auf die geforderte Textsorte ist das Repertoire an Satzstrukturen auf Niveau 4 gering, wesentlich breiter auf Niveau 3 und paart sich auf den Niveaus 2 und 1 mit bemerkenswerter Komplexität im Satzbau. Schließlich kennzeichnet diese Dimension auch den Grad der Eigenständigkeit der Formulierung in Bezug auf den Inputtext. Das Spektrum reicht hier von einer Tendenz zur wörtlichen Übernahme von Formulierungen aus dem Inputtext auf Niveau 4 bis zur eigenständigen Formulierung, ohne dass dadurch der Konnex zum Inputtext leidet, auf den Niveaus 2 und 1.

1.4 Aufgabenerfüllung hinsichtlich formaler Richtigkeit

Obwohl formale Richtigkeit durch die Präsenz oder Absenz von Verstößen gegen Konventionen und Regeln auf Wort- und Satzebene definiert ist, zielt diese Dimension nicht auf das Zählen solcher Phänomene ab. Vielmehr ist der Eindruck zu beschreiben, der durch das Auftreten von Regelverstößen auf lexikalischer oder syntaktischer Ebene entsteht. So sind Performanzen des Niveaus 4 und 3 frei von Verstößen gegen Orthographie und Zeichensetzung, die kommunikationsstörend wirken. Der Grad der Fehlerfreiheit steigert sich bis zu Niveau 1, wo Verstöße gegen Orthographie und Zeichensetzung sehr selten sind und eher den Charakter von Flüchtigkeitsfehlern haben. In puncto Grammatik (Wortgrammatik, Satzgrammatik) weisen Performanzen des Niveaus 4 Verstöße gegen mehrere Grammatikregeln (z. B. Wortbildung, Tempusverwendung, Satzbau, Modus in indirekter Rede) auf. Wiederholte Verstöße gegen mehr als eine Grammatikregel kommen jedoch nicht vor. Performanzen der Niveaus 3 und 2 sind grammatikalisch überwiegend fehlerfrei, während auf Niveau 1 Grammatikfehler kaum vorkommen. Es ist bei alle dem zu betonen, dass nicht die numerische Häufigkeit bestimmter Fehler(typen) entscheidend ist, sondern der Gesamteindruck.

2. Die Gesamtnote

Da die Prüfung aus zwei getrennten Aufgaben besteht, werden diese getrennt voneinander beurteilt. Jede der beiden Aufgaben wird zunächst auf allen vier Dimensionen beurteilt. Aus den Beurteilungen auf den vier Dimensionen wird der ungewichtete Mittelwert gebildet. Dabei kommt die sogenannte Vetoregel zum Tragen:

Ist die Beurteilung auf der Dimension *Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht* negativ, dann ist die Beurteilung für die Aufgabe negativ. Die Beurteilung für die Aufgabe ist auch negativ, wenn die Beurteilung auf mindestens zwei Dimensionen negativ ist. Schließlich ist die Beurteilung einer Aufgabe auch negativ, wenn die Aufgabe nicht bearbeitet wurde. Aus den Teilbeurteilungen der beiden Aufgaben wird sodann die Gesamtnote wiederum durch Bildung des ungewichteten Mittelwertes ermittelt, wobei Dezimalwerte von 0.5 und darüber auf die nächstgrößere ganze Zahl aufgerundet werden.

Durch die Anwendung dieser Vorgangsweise wird den Erfordernissen der Reliabilität und Validität Rechnung getragen und die Beurteilung für alle Beteiligten nachvollziehbar gemacht.

Literatur

- BACHMANN, LYLE (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- GLABONIAT, MANUELA (2006): Das Papier nicht wert. Zum Problem schulischer Leistungsbeurteilung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards. in: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, H. 4 (»Leistungsbeurteilung«), S. 32–51.
- INGENKAMP, KARLHEINZ (Hg., ⁹1995): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim: Beltz.
- VIERLINGER, RUPERT (1999): *Leistung spricht für sich selbst*. Heinsberg: Diek.

Claudia Kreutel

Praxis der Bewertung im kompetenzorientierten Unterricht

1. Präambel

Bewertungskompetenz ist eine grundlegende Fähigkeit, die von jedem verlangt und benötigt wird, um in verschiedenen Situationen bestehen zu können. Im Besonderen ist dies eine unerlässliche Kompetenz für Lehrpersonen. Letztlich müssen aber auch Lernende diese (Selbst)Kompetenz erwerben. Die Schule ist der Ort, wo diese Kompetenz entwickelt und gefördert werden kann, sie kann die entsprechenden Strategien vermitteln. Ein wichtiges Ziel dabei ist, vom defizitorientierten Beurteilen, wie es in der Unterrichtspraxis noch immer üblich ist, durch sachangemessene und pädagogisch-didaktisch überlegte Bewertungs- oder Beurteilungsverfahren wegzukommen. Es gilt eher vom Bewerten als vom Beurteilen zu sprechen, zumal in dem Begriff Bewerten die Wertschätzung der Leistung bzw. des Fortschritts im Lernprozess zu finden ist. In diesem Beitrag wird deshalb ausschließlich vom Bewerten die Rede sein.

Angesichts der Arbeit an Kerncurricula bzw. »kompetenzbasierten« Lehrplänen, der Einführung von Bildungsstandards für die 4., 8. und 13. Schulstufe, Planungen in Bezug auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung (ab 2013/2014

CLAUDIA KREUTEL ist Lehrbeauftragte am Fachdidaktischen Zentrum Deutsch des Instituts für Germanistik der Universität Wien, Mitglied der AG Reifeprüfung Neu am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC Deutsch) der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Bundeskoordinatorin für Deutsch im kaufmännischen Schulwesen, Lehrerin an der Bundeshandelsakademie Wien 10. E-Mail: claudia.kreutel@univie.ac.at

an allen Allgemeinbildenden höheren Schulen Österreichs) bzw. die standardisierte, kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung (ab 2014/2015 an allen Berufsbildenden höheren Schulen Österreichs) kommen Bewertungsverfahren wie der förderlichen Leistungsbewertung große Bedeutung zu.

Das Was und Wie der Bewertung spielt in der theoretischen und praktischen Auseinandersetzung um den kompetenzorientierten Unterricht eine zentrale Rolle. Gilt es doch, die Funktion des Bewertens und Benotens sinnvoll zu nutzen: Einerseits sollen Bewertungen und Ziffernnoten über den Lernstand informieren, andererseits sollen sie zur Leistungssteigerung motivieren und über den Unterrichtserfolg Auskunft geben. Lernen und Bewerten sind untrennbar miteinander verbunden, geht es schließlich auch darum, Lernprozesse zu fördern und nicht nur Leistung zu messen. Heute setzt sich der Kompetenz- gegenüber dem Lernbegriff allmählich durch, insbesondere wenn es um Bewertung im Kontext von Bildungsstandards geht. Wenn es darum geht, das schulische Lernen und Lehren zu verbessern, ist es nahezu unerlässlich, der Anwendung erworbenen Wissens mehr Aufmerksamkeit als bisher zu schenken. Für die Lösung bzw. Bearbeitung neuer Aufgaben sind differenzierte Kenntnisse eine sehr wichtige Grundlage.

Kompetenzorientiert unterrichten bedeutet im Wesentlichen, angestrebtes Können in einem angestrebten Handlungsbereich unter Berücksichtigung der gegebenen Voraussetzungen im Auge zu behalten. In didaktischer und unterrichtstechnischer Hinsicht dafür notwendig sind ein genaues Lehr- und Lernziel, die Entwicklung des angestrebten Könnens und Möglichkeiten der Überprüfung. Es muss auf einen Teilbereich bezogene Kriterien geben, die die jeweilige Kompetenz genauer beschreiben. Deshalb ist man seit Jahren bemüht, Kompetenzmodelle zu fachlich bestimmten Fähigkeiten zu formulieren. Diese Modelle werden auch heftig diskutiert und unterliegen Veränderungen. Die Ausrichtung an Kompetenzen sollte allerdings nicht nur im Dienst der Leistungsüberprüfung stehen, sondern auch Lernprozesse sinnvoll unterstützen. Wo Schwächen wahrgenommen werden, kann der Kompetenzbegriff bei der Lösung einer Reihe praktischer Probleme helfen und eine neue Problemsicht vermitteln. Feindt nennt sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts, nämlich individuelle Lernbegleitung, Metakognition, Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten, Übung und Überarbeitung, kognitive Aktivierung sowie lebensweltliche Anwendung. Umrahmt werden diese Merkmale von Bildungsstandards, Kompetenzmodellen und Lehrplänen bzw. Kerncurricula sowie curricularen Zielvorgaben. Das »Herz« bildet der Unterricht mit der Trias Wissen, Können und Wollen, geht es doch um Anforderungs- bzw. Anwendungssituationen, in denen die Lernenden Kompetenzen zeigen müssen (vgl. Feindt 2010, S. 87). Man spricht von Performanzen, wenn Schüler/innen Wissen, Können und Wollen aktivieren, um anwendungsorientierte Aufgaben selbstständig und kreativ zu bearbeiten.

Die Vielfalt der Unterrichtsformen vom Frontalunterricht bis zum eigenverantwortlichen Lernen sowie die Prozess- und Produktorientierung als Ergänzung öffnen das Unterrichtsgeschehen. Entscheidend ist immer die Abstimmung mit der jeweils angestrebten Kompetenz, die das primäre Anliegen des Unterrichts ist! Oft stehen anspruchsvolle didaktische Konzeptionen im Gegensatz zu den tatsächlich

beobachteten Fähigkeiten der Schüler/innen. Kompetenzorientierung bedeutet daher, die Konzepte an ihren Ergebnissen zu messen und den Blick konsequent auf das angestrebte Können zu richten. Dafür müssen allerdings die Voraussetzungen geschaffen werden. Unterricht braucht verschiedene, auf das Können in verschiedenen Handlungsbereichen bezogene Modelle der Teilfähigkeiten. Auf diese Teilfähigkeiten kommt es an. Kompetenzen sind hier auf fachlich bestimmte Domänen bezogen und müssen differenziert betrachtet werden. Die Kompetenzkriterien wiederum müssen einerseits empirisch abgesichert werden und andererseits fachlich haltbar sowie sach- und entwicklungsangemessen sein.

2. Bewertungsverfahren und ihre Verlässlichkeit

Bei den Planungen in Bezug auf die standardisierte, kompetenzorientierte, schriftliche Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung in Deutsch war es unabdingbar, einen »Beurteilungsraster« zu entwickeln, der der Leistungsbeurteilungsverordnung folgt und die vier Dimensionen Inhalt, Textstruktur, Stil und Ausdruck sowie normative Sprachrichtigkeit beschreibt. Eine weitere Überlegung war, ob man textsortenspezifische Kriterien anlegen oder einen Raster entwickeln sollte, der auf alle Textsorten anwendbar ist. Herausgekommen ist ein Kompromiss: Es gibt nun einen so genannten »Textsortenkatalog«, der die Kriterien der einzelnen Textsorten enthält, die bei der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung verlangt werden, sowie einen »Beurteilungsraster«, der alle Textsorten berücksichtigt. So heißt es etwa bei der inhaltlichen Dimension »Schreibhandlung im Sinne der Textsorte erfüllt«.¹

Bei der Bewertung der Klausur bei der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung spielen die drei Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* eine große Rolle, wobei Validität ohne Objektivität und Reliabilität nicht denkbar ist. In Österreich wird die Bewertung der schriftlichen Klausur im Rahmen der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung dem/der jeweiligen Klassenlehrer/in überlassen, womit das Gütekriterium der Objektivität nicht gewährleistet scheint. Es wird deshalb Fortbildungen geben müssen, wo Lehrpersonen im Umgang mit Bewertungsrastern bzw. Bewertungskriterien im Hinblick auf Klausuren geschult werden, um eine einheitliche Einschätzung und somit eine stabile Bewertung zu erzielen. Gegenstand dieser Fortbildungen werden sowohl die Ermittlung (vermeidbarer) Bewertungsfehler als auch die Vermittlung geeigneter Bewertungsverfahren sein. Sprachwandelphänomene sind beispielsweise nicht nur in der gesprochenen, sondern auch in der geschriebenen Sprache zu beobachten. Viele sprachliche Veränderungen, die von Lehrpersonen als Normbruch bewertet werden, sind mittlerweile zur Norm geworden und deshalb müssen solche Verände-

1 Der Bewertungsraster und der Textsortenkatalog finden sich auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: www.bifie.at

rungen aufmerksam verfolgt werden. Hilfreich ist in dieser Hinsicht der *Duden: Richtiges und gutes Deutsch* (72011).

Für die Bewertung schriftlicher Arbeiten bieten sich laut Baurmann/Dehn drei Verfahren besonders an: die Mehrfachbeurteilung nach globalem Eindruck durch Raterteams, die Arbeit mit Textkollektionen und der Einsatz von Kriterienkatalogen. Was die Übereinstimmung betrifft, so schneidet die Mehrfachbeurteilung nach globalem Eindruck am besten ab, während die Kriterienkataloge eher im mittleren Bereich rangieren (vgl. Baurmann/Dehn 2004, S. 9). Bei der Erstellung von Aufgaben für die standardisierte Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung gilt es festzustellen, ob auch wirklich das geprüft wird, was man messen will, wobei in einer zentralen Prüfung kriterienorientierten Verfahren (horizontale Dimension) der Vorzug zu geben ist, geht es doch ausschließlich um *produktorientiertes* Bewerten. Zu bedenken ist, dass beim Bewerten verschiedene Bezugsnormen herangezogen und diese je nach Bewertungszusammenhang unterschiedlich gewichtet werden. Im Wesentlichen unterscheidet man zwischen *fachlicher* und *individueller* Bezugsnorm. Ein weiteres Problem ist die vergleichende Einstufung, für die man *gruppenbezogene, interindividuelle Bezugsnormen* heranziehen muss. Im Rahmen der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung bleibt die Bewertung der individuellen Lernentwicklung unberücksichtigt, weil es hier nicht um prozess-, sondern um produktorientiertes Bewerten geht.² Schon im Vorfeld der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung zeigt sich erfreulicherweise in Lehrerfortbildungen und in Seminaren zu *Schreiben und Texterstellung* an der Universität Wien, dass die Bewertung schriftlicher Arbeiten mithilfe des Bewertungsrasters, der für die standardisierte Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung entwickelt wurde, die Bewertung schriftlicher Arbeiten positiver als bisher ausfällt. Dafür gibt es mehrere Erklärungen: Die Deskriptoren bzw. Beschreibungen von Teilkompetenzen im Bewertungsraster sind positiv formuliert, damit entsteht kein defizitorientiertes »Fehlerzählen«, sondern die Rater/innen prüfen, welche Kriterien erfüllt wurden bzw. was die/der Schüler/in kann. Die vier Dimensionen werden getrennt bewertet; das bedeutet u. a., dass Fehler im Bereich der normativen Sprachrichtigkeit nicht mehr einziges Kriterium für die Gesamtbewertung sein können. Die Aufgabenkultur tut ihr Übriges: Es gibt klare Handlungsanweisungen, die mithilfe von Operatoren in drei zunehmend komplexer werdenden Anforderungsbereichen formuliert werden, und jede Aufgabe hat zumindest einen so genannten »Erwartungshorizont«. Die Lehrperson muss sich daher bei der Erstellung einer Aufgabe dieser sozusagen selbst stellen, was wiederum positive Auswirkungen auf die Unterrichtspraxis hat: Die Aufgaben sind erfüllbar, oft sind sie das nämlich nicht, weil die Lehrperson, die die Aufgabe erstellt, nicht selbst schreibt, und eine Lehrperson kann die Arbeit von Schreibenden nur dann »wahrhaftig wertschätzen«, wenn sie selbst schreibt (vgl. Bräuer 2000).

2 Zur Bewertung der neuen SRDP Deutsch vgl. auch Glaboniat/Sigott in diesem Heft.

Die fördernde Würdigung von Schülerleistungen durch »konstruktive Kommentare« auf der vertikalen Dimension ist im kompetenzorientierten Unterricht unerlässlich. Baumann/Dehn unterscheiden vier Modi des prozessorientierten Bewertens: das *produktüberschreitende*, das *summative*, das *entwicklungsorientierte* und das *explizite* Bewerten von Lernprozessen. Unbestritten bedeutet prozessorientiertes Bewerten eine wichtige Orientierung im Lernprozess und darüber hinaus bietet es eine Möglichkeit, *Dialogisches Lernen* und somit die Demokratisierung in der Schule zu fördern. Gerade in der Schreibdidaktik bieten sich hier verschiedene Modelle an, vor allem was den vierten Teilprozess des Schreibens, das Revidieren von Texten, betrifft. Der Lerngewinn, besonders hinsichtlich der Entwicklung von Sprachbewusstsein, und die Nachhaltigkeit sind von unschätzbarem Wert.

3. Verbessern und Bewerten im Dialog

Wenn es um Demokratisierung in der Schule geht, dann ist die Beteiligung der Schüler/innen an der Bewertung unverzichtbar. In der Regel sind Schüler/innen bzw. Schreibende mit einem singulären »Lehrerurteil« konfrontiert, also mit einer Fremdbewertung, auf die sie keinen Einfluss nehmen können oder dürfen. Das Bewerten als Teil des Lernprozesses einzuführen, macht aus vielerlei Gründen Sinn: Schüler/innen lernen

- die Schwierigkeit von Aufgaben einzuschätzen und sich mit der Aufgabe ernsthaft auseinanderzusetzen
- ihr eigenes Vorgehen zu reflektieren
- kooperatives Schreiben, zum Beispiel im Rahmen von Textwanderungen.

In der Unterrichtspraxis muss allerdings zwischen Situationen standardisierter Leistungsmessung in Form von Vergleichsarbeiten oder normierten Tests und Lernsituationen, in denen es um das Selbst- und Fremdbewerten einzelner Schüler/innen untereinander geht, klar getrennt werden. Bei Schularbeiten bzw. Klausuren bietet es sich an, diese zwar mit »konstruktiven Kommentaren« bzw. Randnotizen zu versehen, diese aber ohne Ziffernnote zurückzugeben und damit einen Lernprozess anzuleiten und auszulösen, in dem es darum geht, dass die Schreibenden ihre eigenen Texte kommentieren, revidieren und schließlich mithilfe der (idealerweise aufgabenspezifischen) Bewertungskriterien, die sie zu den Aufgaben als Orientierungshilfe bekommen haben, bewerten. Beim Kommentieren verhält es sich so, dass die Lehrperson nicht alles kommentiert, sondern einige »Kommentarblasen« nicht füllt, weil sie entweder im Text dasselbe Phänomen wie etwa »immer Komma vor *um zu* - Infinitivgruppe« bereits kommentiert hat oder weil sie annimmt, dass die Schreibenden erkennen müssten, was an dieser Stelle nicht passt. Es geht jedoch primär nicht darum, nur Schwächen konstruktiv zu kommentieren, sondern um Wertschätzung, wo diese gerechtfertigt ist. Die »konstruktiven Kommentare« sollen den Schreibenden beim Revidieren ihrer Texte helfen und das eigene Kommentieren soll dazu beitragen, dass sich die Schreibenden noch einmal mit ihren Texten intensiv beschäftigen. Bei der Selbstbewertung sind sie aufgefor-

dert, mithilfe der Bewertungskriterien zu prüfen, was sie können bzw. inwieweit sie die Aufgabe erfüllt haben. Die Frage ist somit nicht »Was habe ich alles falsch gemacht?«, sondern »Was kann ich?« bzw. »Welche Kriterien wurden erfüllt?« Interessant sind die Reaktionen der Schreibenden: Ein Abschlussjahrgang, den ich im Jahr der Matura/des Abiturs übernommen hatte, reagierte vorerst befremdet bis ablehnend, als ich die Schularbeiten bzw. Klausuren ohne Ziffernnote zurückgab und dann mitteilte, was mein »Plan« war. Ein anderer Jahrgang, den ich nach drei Jahren wegen eines Schulwechsels abgeben musste, war wenig erfreut, das Verbessern im Dialog aufgeben zu müssen. Ein weiterer Jahrgang, der nach zwei Jahren von meinem Unterrichtspraktikanten für die Dauer eines Schuljahres übernommen wurde, kam etwa eine Woche nach Schulbeginn, um sich zu vergewissern, ob das Verbessern im Dialog trotz Lehrerwechsel beibehalten würde.

Spannend sind die Kommentare der Schreibenden, die ein Zeugnis für deren Reflexionskompetenz sind. Manche Schüler/innen monologisieren, wenn sie etwa fragen: »Wann werde ich mir endlich merken, dass DASS eine Subjunktion ist, die einen Nebensatz einleitet, daher Komma!:-)« Andere übernehmen die Rolle der Lehrperson, wenn sie sich fast »anherrschen«: »Darf ich dich darauf aufmerksam machen, dass ...« oder »Vielleicht merkst du dir doch einmal, dass ...« Durch das Verbessern im Dialog gewinnen neben der Produktion von Texten die Rezeption und Reflexion an Bedeutung. Außerdem erfahren die Schüler/innen Wertschätzung und fühlen sich ernst genommen, in dem für sie wichtigen Bewertungsprozess, der übrigens eine ungeahnte Dynamik erfährt, weil die Schüler/innen letztlich doch zu einer Ziffernnote kommen wollen. – In diesem Fall haben Ziffernnoten ihr Gutes! Die Anregungen zum Verbessern im Dialog verdanke ich dem Aufsatz »Insgesamt überzeugend – weiter so!« von Simone-Tatjana Stehr, die gleich am Beginn ihres Beitrags folgende Feststellung macht: »Denn trotz gemeinsam erarbeiteter Kriterien und ausführlicher Kommentare, die Schwächen und Stärken differenziert aufzeigen, ist für die Schülerinnen und Schüler meist doch nur der Blick auf die Note entscheidend.« (Stehr 2004, S. 54)

Angesichts der Tatsache, dass Schüler/innen selten so viel pädagogische Zuwendung wie bei der Verbesserung und Kommentierung ihrer Klausurarbeiten erfahren, war diese Situation für mich als Lehrperson äußerst unbefriedigend, und diese Unzufriedenheit meinerseits ist durch das Verbessern im Dialog völlig verschwunden. Ich will allerdings nicht verhehlen, dass der Weg von der Fremd- zur Selbstbewertung behutsam und didaktisch gut überlegt angeleitet werden muss und dass es dafür Strategien, Zeit und Geduld (auf beiden Seiten) braucht.

4. Entwicklungsorientiertes Bewerten am Beispiel der Textwanderung

Um Schreibenden die grundlegenden Kriterien der Textbewertung nahezubringen, empfiehlt es sich, Texte wandern zu lassen. Die Bewertungskriterien ergeben sich aus der Textsorte, Textart und der Schreibaufgabe; die einzelnen Textwanderungen bestehen aus einem Arbeitsauftrag, der die Schreibenden anhält, die Texte anderer unter einem gewissen Aspekt zu kommentieren. Im Folgenden findet sich

ein Beispiel für eine Textwanderung aus einem Kursportfolio zum *Autobiographischen Schreiben* (vgl. Kreutel 2009).

Durch die Textwanderung lernen Schreibende unterschiedliche Lösungen zu einer Schreibaufgabe kennen, darüber hinaus müssen sie die ihnen vorliegenden Texte differenziert einschätzen können. Voraussetzungen dafür sind einerseits das Textverständnis und andererseits der Vergleich mit den durch die Schreibaufgabe formulierten Erwartungen an den Text. Die/Der Kommentierende wechselt zwischen der Leser- und Schreiber-Perspektive. Bei Textwanderungen zeigt sich, dass die Reflexion auf fremde Texte besser gelingt als auf eigene und dass die Schreibenden allmählich einen Blick für die Qualität von Texten bekommen. Geht es doch schließlich darum, unterschiedliche Lösungswege kritisch zu prüfen und gelungene Lösungen kennenzulernen. Gleichzeitig wird die eigene Schreibkompetenz im Sinne des »vereinigten Schreibens« oder »unified writing« (vgl. Müller 2007, S. 61), bei dem das Geschriebene beim Überprüfen bzw. Revidieren differenziert in Bezug auf die Erwartungen einer Schreibaufgabe und deren Lösung bzw. Realisierung bewertet wird, erweitert. Der Blick für das eigene Textprodukt wird geschärft und die Fähigkeit zur Selbstbewertung entwickelt. Durch diese Sensibilisierung für eigene Texte entstehen bessere Texte und die Lese- und Schreibmotivation werden gestärkt, weil die Schüler/innen Beachtung und Wertschätzung für ihre eigenen Texte erfahren. Das »Urteil« der Mitschüler/innen birgt zudem einen hohen Wert, während das singuläre »Lehrerurteil« nie so viel Resonanz und Interaktionsdichte erzielen kann. Die Schreibmotivation steigt, wenn man weiß, dass die Texte tatsächlich von anderen gelesen und somit ernst genommen werden. Was die Lehrperson angeht, profitiert auch sie von der Textwanderung, zumal sie die Texte aus verschiedenen Schülerperspektiven betrachtet und ihre eigene Bewertungskompetenz verbessert. Die Rückmeldungen aus den Textwanderungen können zum Gegenstand der Diskussion im Unterricht herangezogen werden und als Basis für die Textüberarbeitungen dienen.

5. Qualitäten finden

Das Finden von Qualitäten in Schülerarbeiten bzw. Schülertexten spielt beim Dialogischen Lernkonzept für den Fortgang des Unterrichts eine wichtige Rolle. Lehrpersonen fällt es jedoch manchmal schwer, sich auf das, was in den Schülerarbeiten gelungen ist, zu konzentrieren und die Qualitäten bzw. Leistungen der Schüler/innen auszumachen. Pfau/Winter haben dafür eine einfache Erklärung parat:

Wir sind durch unsere doppelte Schulsozialisation – als Schüler und Lehrer – vielmehr darauf trainiert, auf die Fehler zu schauen und sie zu finden. Dieses Phänomen hat noch einen anderen Grund: Fehler machen gewissermaßen fast von selbst auf sich aufmerksam, sie springen der Lehrperson buchstäblich ins Auge. Daher ist es oft ein Leichtes, die Fehler zu entdecken. (Pfau/Winter 2008, S. 222)

A) Schreibenanlässe zum autobiographischen Erzählen

Versuchen Sie nun, selbst autobiographisch zu erzählen. Eine der folgenden Schreibenanregungen soll Ihnen helfen, einen Text für Ihr Kursportfolio zu schreiben; wählen Sie eine aus:

- **Ort der Erinnerung:** Sie beginnen mit einem Text, indem Sie einen Ort beschreiben, an dem Sie in der Vergangenheit öfters gewesen sind und an den Sie sich erinnern können (lebhaft oder verzerrt). Welche Bilder sehen Sie vor sich, welche Geräusche, Gerüche usw. nehmen Sie wahr? – Stellen Sie sich vor, dass an diesem Ort ein Geschehen stattfindet, das damals dort nicht stattgefunden hat. Eine kleine Begebenheit, eine kleine Episode, die vielleicht an einem anderen Ort oder nur in Gedanken stattfand oder die Ihnen jetzt gerade zu diesem Ort einfällt. (Vorschlag – Zeitstufe: Präsens)
- **Brief der Erinnerung:** Ein weiterer Vorschlag wäre, Sie stellen sich diesen Ort der Erinnerung vor und schreiben an diesem Ort einen Brief (Sie vergessen dabei aber typische Anreden und Floskeln, Sie schreiben eher einen Brief in Tagebuchform!) an ein gegenwärtiges Du, mit Ihrem gegenwärtigen Wissensstand, nur die sinnlichen Eindrücke sind von damals und dort.
- **Museum der Kindheit:** Ihre Kindheitserinnerungen als Rundgang durch ein imaginäres Museum – Orte, Gegenstände, Bilder von Personen, Räume werden angeordnet und nacheinander besichtigt.

B) Textwanderungen

Vorbemerkung zum Kommentarblatt: Geben Sie Ihren eigenen Text anonymisiert mit dem Kommentarblatt um zwei Plätze weiter!

Kommentarblatt **Texte wandern**

Lesen Sie den Ihnen vorliegenden Text und kommentieren Sie ihn auf dem Kommentarblatt nach der Aufgabenstellung des jeweiligen »Wanderdurchgangs«.

- **Wanderung:** Schreiben Sie auf, was Ihnen an dem Text gut gefällt.
- **Wanderung:** Prüfen und kommentieren Sie, inwiefern der Schreibenanlass tatsächlich berücksichtigt wurde.
- **Wanderung:** Prüfen und kommentieren Sie, ob der Text inhaltlich und sprachlich dem autobiographischen Schreiben zugeordnet werden kann.

Abschluss der Textwanderungen

Im Anschluss an die Textwanderungen fassen Sie die Kommentare zu Ihrem Text zusammen und beantworten Sie folgende Fragen:

- Welche Texte, die Sie gelesen und kommentiert haben, halten Sie für besonders gelungen?
- Was haben Sie aus den Texten, die Sie gelesen haben, gelernt (z. B. inhaltlich oder strukturell)?
- Was möchten Sie jetzt an Ihrem Text ändern?

Dem Lernnachweis sind das Kommentarblatt, die Zusammenfassung der Kommentare, die beantworteten Fragen und eventuell bzw. im Idealfall eine Überarbeitung Ihres Textes unbedingt beizulegen!

Pfau/Winter machten folgendes Experiment: Sie trafen mit Lehrpersonen ein Arrangement, in dem es ausdrücklich verboten war, auf Fehler zu achten, es sollten nur Qualitäten gefunden werden. Nach einigen Anlaufschwierigkeiten erlebten es die Lehrpersonen nahezu als Befreiung, einmal nicht auf Fehler schauen zu müssen. Letztendlich machte es den Lehrpersonen sogar Spaß, »Jagd« auf die besten Ideen und Lösungen in Schülertexten zu machen (vgl. Pfau/Winter 2008, S. 223).

Es bietet sich an, konsequent nur die Qualitäten in Schülerarbeiten zu entdecken und zu benennen, was aber nicht heißt, Schwächen zu ignorieren und nicht zu kommentieren oder zu verbessern. Es ist selbstredend wichtig, diese zu sehen, zu verbessern, zu analysieren, zu kommentieren und mit ihnen produktiv im Unterricht zu arbeiten.

Es ist zu hoffen, dass sich die Praxis der Bewertung angesichts der Arbeit an Kerncurricula bzw. »kompetenzbasierten« Lehrplänen, der Einführung von Bildungsstandards für die 4., 8. und 13. Schulstufe sowie der Planungen in Bezug auf die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung zugunsten einer förderlichen Leistungsbewertung (vgl. Stern 2010) entwickelt und pädagogisch-didaktisch überlegt im Interesse der Schüler/innen bewertet und die Bewertung allmählich Gegenstand des Unterrichts wird. Das Dialogische Lernkonzept bietet dafür interessante Ansätze, und geeignete Bewertungsverfahren wie das Bewerten mit Bewertungsrastern sind (diagnostische) Hilfsmittel, die nicht nur Transparenz herstellen, sondern auch die Eigenaktivität, Selbständigkeit und Reflexionskompetenz der Lernenden fördern (vgl. Gläser-Zikuda/Hascher 2007).

Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN; DEHN, MECHTHILD (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 184, S. 6–13.
- BRÄUER, GERD (2000): *Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- DUDEN (2011): *Richtiges und gutes Deutsch*. Bd. 9. Mannheim: Dudenverlag.
- FEINDT, ANDREAS (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit. In: *Friedrich Jahresheft XXVIII*, S. 86–89.
- GLÄSER-ZIKUDA, MICHAELA; HASCHER, TINA (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KREUTEL, CLAUDIA (2009): *Kursportfolios zu zeit und wort*. Bd. 3. Wien: Braumüller.
- MÜLLER, ASTRID (2007): »Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen«. In: *Praxis Deutsch*, H. 203, S. 58–64.
- PEAU, ANITA; WINTER, FELIX (2008): Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In: Keller, Stefan; Ruf, Urs; Winter, Felix (Hg.): *Besser lernen im Dialog*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 214–229.
- STEHR, SIMONE-TATJANA (2004): »Insgesamt überzeugend – weiter so!« In: *Praxis Deutsch*, H. 184, S. 54 f.
- STERN, THOMAS (2010): *Förderliche Leistungsbewertung*. Hrsg. von özepts. Wien, 2. aktualisierte und erg. Aufl. Online: <http://www.ozepts.at> [Zugriff: 5.1.2012].
- WEINERT, FRANZ EMANUEL (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Ders. (Hg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 27 f.

Konstanze Edtstadler

Reifeprüfung mit Kompetenz

Informations- und Diskussionsbeiträge (Bibliographie)

Diese Bibliographie soll interessierten LeserInnen zu den für die neue teilzentrierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch relevanten Bereichen aktuelle Literaturhinweise für eine vertiefende Beschäftigung bereitstellen. Für jeden der sechs Abschnitte dieser Bibliographie gilt, dass kein Werk aufgenommen wurde, das älter als zehn Jahre ist oder das in den letzten zehn Jahren nicht zumindest neu aufgelegt wurde, außerdem wurde auf die Aufnahme von Lehrplänen und Gesetzestexten verzichtet.

Ausgehend von einigen eher allgemeinen Werken zum kompetenzorientierten Deutschunterricht werden im darauffolgenden Abschnitt Quellen aufgelistet – darunter finden sich auch viele online verfügbare Dokumente –, die Informationen zur neuen Reife- und Diplomprüfung Deutsch beinhalten.

In den verbleibenden vier, vor allem für die schulische Praxis relevanten Abschnitten werden Werke zum kompetenzorientierten Unterricht des Schreibens und Lesens, hauptsächlich in Hinblick auf die Sekundarstufe II, vorgestellt. Auch der noch immer und ebenso in Zukunft relevanten Literaturdidaktik ist ein eigener Abschnitt gewidmet, bevor schließlich im sechsten Abschnitt Publikationen zur neu eingeführten Vorwissenschaftlichen Arbeit vorgestellt werden. Dieser letzte Bereich ist auch der einzige, in dem sich Lehrwerke oder lehrwerksähnliche Publikationen finden, da – im Gegensatz zu den anderen Bereichen – naturgemäß noch wenige Forschungsarbeiten vorliegen.

1. Theorie und Praxis des kompetenzorientierten und modernen Deutschunterrichts

Kompetenzorientiert unterrichten (2007): Praxis Deutsch, H. 203.

Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes (2010). In: Zeitschrift für Pädagogik (Beiheft 56). Online: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3324/pdf/Beiheft56_komplett_D_A.pdf [zuletzt aktualisiert: 08.11.2010, zuletzt geprüft: 26.01.2012].

Beck, Bärbel; Klieme, Eckhard (Hg., 2007): Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung; DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International). Weinheim-Basel: Beltz.

Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hg., ²2006): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1 und 2. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.

Budde, Monika; Riegler, Susanne; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2011): Sprachdidaktik. Berlin: Akademie-Verlag.

DESI-Konsortium (Hg., 2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim-Basel: Beltz.

Drieschner, Elmar (2008): Bildungsstandards praktisch. Perspektiven kompetenzorientierten Lehrens und Lernens. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Erpenbeck, John; Rosenstiel, Lutz von (Hg., 2007): Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2., überarb. u. erw. Aufl.

Frederking, Volker (Hg., 2008): Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Gailberger, Steffen; Krelle, Michael (2007): Wissen und Kompetenz. Entwicklungslinien und Kontinuitäten in Deutschdidaktik und Deutschunterricht: Heiner Willenberg zum 65. Geburtstag gewidmet. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Glässing, Gabriele; Schwarz, Hans-Hermann; Volkwein, Karin (2011): Basiskompetenz Deutsch in der Oberstufe. Ein Konzept für Unterricht und Schulentwicklung; mit Praxismaterial als Download. Weinheim-Basel: Beltz.

Gnahn, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld: Bertelsmann.

Kliwer, Heinz-Jürgen; Pohl, Inge (Hg., 2006): Lexikon Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Knapp, Werner; Rösch, Heidi (Hg., 2010): Sprachliche Lernumgebung gestalten. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Koch, Claudia; Punz, Elisabeth; Römer, Elke (2010): Bausteine eines kompetenzorientierten Unterrichts. In: Erziehung und Unterricht, H. 3–4, S. 319–338.

Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg., ⁴2010): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Maurer, Hanspeter; Gurzeler, Beat (⁵2010): Handbuch Kompetenzen. Strategien zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. Bern: hep.

- Ossner, Jakob (2006): Kompetenz und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch 21, S. 5–19.
- Ossner, Jakob (2006): Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.
- Rösch, Heidi (Hg., 2008): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt/M. u. a.: Lang, 2., überarb. und erw. Aufl.
- Schott, Franz; Ghanbari, Shahram Azizi (2008): Kompetenzdiagnostik, Kompetenzmodelle, kompetenzorientierter Unterricht. Zur Theorie und Praxis überprüfbarer Bildungsstandards. Münster u. a.: Waxmann.
- Stückrath, Jörn; Strobel, Ricarda (Hg., 2005): Deutschunterricht empirisch. Beiträge zur Überprüfbarkeit von Lernfortschritten im Sprach-, Literatur- und Medienunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Thonhauser, Josef (Hg., 2008): Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. Münster u. a.: Waxmann.
- Ulrich, Winfried (Hg., 2008 ff.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP). Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kämper van den Boogaart, Michael; Spinner, Kaspar H. (Hg., 2010): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP 11, 1–3).
- Willenberg, Heinar (Hg., 2007): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Auf der Basis des DESI-Projekts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zeitlinger, Edith (2009): Kompetenzorientierung, Kompetenzaufbau und Nachhaltigkeit. Die Bedeutung von Bildungsstandards für den Deutschunterricht. In: ide. Informationen zur deutschdidaktik, H. 3, S. 51–62.
- Ziener, Gerhard (2009): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

2. Standardisierte Leistungsüberprüfung – Informationen und Diskussionen

- Zentralabitur Deutsch (2010): Der Deutschunterricht, H. 1.
- Abraham, Wulf; Jonas, Hartmut; Kämper-van den Boogaart, Michael; Kammler, Clemens u. a. (2008): Zentral+föederal=Katastrophal? Ein Länderbericht zum Zentralabitur. In: Didaktik Deutsch 25, S. 52–77.
- BIFIE (2011): Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung. Online: <https://www.bifie.at/node/560> [zuletzt aktualisiert: 24.08.2011, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- BIFIE (2011): Textsortenkatalog SRDP Deutsch. Online: <https://www.bifie.at/node/1498> [zuletzt aktualisiert: 9.11.2011, zuletzt geprüft: 10.01.2012].
- BIFIE (2011): Positionspapier der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch (Stand Mai 2011). Online: <https://www.bifie.at/node/596> [zuletzt aktualisiert: 3.5.2011, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Blüml, Karl; Reif-Breitwieser, Susanne; Staud, Herbert; Taubinger, Wolfgang (2011): Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch | BIFIE. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien

- in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer Handreichung. Online: <https://www.bifie.at/node/765> [zuletzt geprüft: 28.11.2011].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung Deutschland) (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Online: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf [zuletzt aktualisiert: 27.6.2007, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2011): Mündliche Reifeprüfung. Eine Handreichung zur 3. Säule. Schuljahr 2013/14. bmukk. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20710/reifepruefung_ahs_lfm.pdf [zuletzt aktualisiert: 3.11.2011, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2011): Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21356/reifepruefung_ahs.pdf [zuletzt aktualisiert: 3.11.2011, zuletzt geprüft: 17.1.2012].
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2011): Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS, Schuljahr 2013/14. 1. Säule: Vorwissenschaftliche Arbeit – eine Handreichung. Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20130/reifepruefung_ahs_vwa.pdf [zuletzt aktualisiert: 4.11.2011, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig; Oswald, Vadim (Hg., 2009): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität. Ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Halbheer, Ueli; Reusser, Kurt (2008): Outputsteuerung, Accountability, Educational Governance – Einführung in Geschichte, Begrifflichkeiten und Funktionen von Bildungsstandards. In: Beiträge zur Lehrerbildung 26, S. 253–266.
- Kammler, Clemens (2010): Zentralabitur Deutsch. Anmerkungen zur aktuellen Lage. In: Der Deutschunterricht 62, S. 2–4.
- Köster, Juliane (2005): Was heißt »veränderte Aufgabenkultur im Deutschunterricht«? (Impulsreferat). Online: <http://www.didaktikdeutsch.de/vortraege/G%C3%B6ttingen%20Vortrag%201.pdf> [zuletzt aktualisiert: 13.10.2005, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Odendahl, Johannes (2008): Zentral, nicht zerebral. Wider die Benotung zentral gestellter Klausuren anhand eines Bewertungsrasters. In: Pädagogische Rundschau 62, S. 451–457.
- Paul, Ingwer; Thielmann, Winfried; Tangermann, Fritz (Hg., 2008): Standard, Bildung. Blinde Flecken der deutschen Bildungsdiskussion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Stern, Thomas (2011): Förderliche Leistungsbewertung (2., aktualisierte und ergänzte Aufl.). Online: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/mat_stern.pdf [zuletzt aktualisiert: 24.1.2011, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Symposium Deutschdidaktik (2009): Stellungnahme des Vereins »Symposion Deutschdidaktik e.V.« zu den Bildungsstandards der KMK im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) April 2004. Online: <http://www.symposion-deutschdidaktik.de/fileadmin/template/download/beitraege/statements/03%20SDD-BildStandGS04-05.pdf> [zuletzt aktualisiert: 20.4.2009, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Winter, Felix (⁴2011): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

3. Schreiben

Lernen durch Schreiben (2008): Praxis Deutsch, H. 210.

Schreiben in der Sekundarstufe II (2010). ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4.

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule [Ortwin Beisbart zum 65. Geburtstag]. Donauwörth: Auer.

Abraham, Ulf; Kupfer-Schreiner, Claudia; Maiwald, Klaus (2005): Schreibförderung und Schreiberziehung. Eine Einführung für Schule und Hochschule. Donauwörth: Auer.

Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text – Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt/M. u. a.: Lang.

Baurmann, Jürgen (2002): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hg., 2007): Texte schreiben. Duisburg: Gilles & Francke.

Beckert, Christine (2011): Schreibend und lesend Textkompetenz entwickeln. Eine sozialisationstheoretisch orientierte Untersuchung des Erwerbs von Schriftlichkeit bei Jugendlichen. Tübingen-Basel: Francke.

Bilut-Homplewicz, Zofia; Mac, Agnieszka; Smykala, Marta; Szwed, Iwona (2010): Text und Stil. Frankfurt/M. u. a.: Lang.

Boland, Jan Hendrik (2011): Vier Augen sehen mehr als zwei. Computergestütztes Peer-Feedback im Deutschunterricht. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

Böttcher, Ingrid; Becker-Mrotzek, Michael; Speckgens, Carolin (³2008): Texte bearbeiten, bewerten und benoten. Schreibdidaktische Grundlagen ; unterrichtspraktische Anregungen; für die Klassen 1 bis 4. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Bräuer, Gerd (1998): Schreibend lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (ide-extra, 6).

Bräuer, Gerd (²2003): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (2010): Authentische Schreibaufgaben im schulischen Fachunterricht. Online: http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/braeuer_schindler_Schreibaufgaben.pdf [zuletzt aktualisiert: 14.1.2010, zuletzt geprüft: 9.1.2012].

Bräuer, Gerd; Schindler, Kirsten (Hg., 2011): Schreibarrangements für Schule, Hochschule, Beruf. Freiburg im Breisgau: Fillibach.

Fix, Martin (2004): Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung: Empirische Untersuchungen in achten Klassen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2. veränderte Aufl.

Fix, Martin (²2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.

Frommer, Harald (2009): Grundzüge einer Didaktik des Erörterns. Erörtern im Sprach- und Literaturunterricht der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kruse, Otto; Berger, Katja; Ulmi, Marianne (Hg., 2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern: Haupt.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010): Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge (mit CD-ROM). Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.
- Pohl, Thorsten; Steinhoff, Torsten (Hg., 2010): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke.
- Portmann-Tselikas, Paul R.; Schmölzer-Eibinger, Sabine (2002): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Saxalber-Tetter, Annemarie; Esterl, Ursula (Hg., 2010): Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (ide-extra, 17).
- Scherner, Maximilian; Ziegler, Arne (Hg., 2006): Angewandte Textlinguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine (2011): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr, 2. durchges. Aufl.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (2007): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung; [Festschrift für Paul R. Portmann-Tselikas zum 60. Geburtstag]. Unter Mitarbeit von Paul R. Portmann-Tselikas. Tübingen: Narr.
- Steiner, Anne (2007): Anders schreiben lernen. Von der Gegenwart zur Zukunft des Schreibunterrichts – ein Konzept zur Entwicklung und Förderung schreibstrategischer Kompetenzen in der Sekundarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Weinert, Franz E. (Hg., 2002): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim-Basel: Beltz.

4. Lesen

- Baurmann, Jürgen (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht (mit CD-ROM). Seelze: Kallmeyer-Klett.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.) (2007): Lesekompetenz, Leseleistung, Leseförderung. Grundlagen, Modelle, Materialien. Seelze-Velber-Zug: Kallmeyer & Klett und Balmer.
- Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hg., 2009): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim-München: Juventa.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007): Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Unter Mitarbeit von Cordula Arelt u. a. Berlin (Bildungsforschung, 17). Online: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf [zuletzt aktualisiert: 30.5.2007, zuletzt geprüft: 28.11.2011].
- Fix, Martin; Jost, Roland (2010): Sachtexte im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Garbe, Christine; Holle, Karl; Jesch, Tatjana (2009): Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB.
- Graf, Werner (2007): Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (Hg.) (2004): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München: Juventa.

- Groeben, Norbert; Hurrelmann, Bettina (²2006): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim-München: Juventa.
- Köster, Juliane; Lütgert, Will; Creutzburg, Jürgen (2004): Aufgabenkultur und Lesekompetenz. Deutschdidaktische Positionen. Frankfurt/M. u. a.: Lang.
- Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (Hg., 2010): Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Tübingen: Narr.
- Rosebrock, Cornelia (2007): Anforderungen von Sach- und Informationstexten, Anforderungen literarischer Texte. Online: http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sprachfoerderung.bildung-rp.de/sprachunterricht/Rosebrock_Anf-Texte.pdf [zuletzt aktualisiert: 20.5.2007, zuletzt geprüft: 10.1.2012].
- Rosebrock, Cornelia; Nix, Daniel (2011): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 4. korrl. und ergänzte Aufl.
- Schiefele, Ulrich; Artelt, Cordula; Schneider Wolfgang; Stanat, Petra (Hg., 2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schreblowski, Stephanie (2004): Training von Lesekompetenz. Die Bedeutung von Strategien, Metakognition und Motivation für die Textverarbeitung. Münster u. a.: Waxmann.
- Studienseminar Koblenz (Hg., 2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer-Klett.

5. Literaturdidaktik

- Abraham, Ulf; Kepser, Matthis (³2009): Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Berlin: E. Schmidt.
- Białek, Edward; Huszcza, Krzysztof (Hg., 2009): Förderung der Lesekompetenz im schulischen und universitären Bereich. Beiträge zur Literatur- und Fremdsprachendidaktik. Dresden-Wrocław: Neisse.
- Bogdal, Klaus-Michael; Korte, Hermann (Hg., ⁵2010): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv.
- Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (2007): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. Trier: WVT.
- Fiebich, Peggy; Thielking, Sigrid (Hg., 2010): Literatur im Abitur – Reifeprüfung mit Kompetenz? Bielefeld: Aisthesis.
- Fingerhut, Karl Heinz (2008): Die didaktische Funktionalisierung literarischer Texte in kompetenzorientierten Unterrichteinheiten integrierter Deutschbücher. In: Didaktik Deutsch 24, S. 5–23.
- Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hg.) (2009): Schnittstellen – Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (ide-extra, 14).
- Kammler, Clemens (Hg., 2006): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Lange, Günter; Petzoldt, Leander (⁶2011): Textarten – didaktisch. Grundlagen für das Studium und den Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Leubner, Martin; Saupe, Anja; Richter, Matthias (2010): Literaturdidaktik. Berlin: Akademie-Verlag.
- Roick, Thorsten; Stanat, Petra; Dickhäuser, Oliver; Frederking, Volker; Meierl, Christel; Steinhauer, Lydia (2010): Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (Beiheft 56), S. 165–174.
- Rösch, Heidi (Hg., 2010): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Šlibar, Neva (2011): Wie didaktisiere ich literarische Texte? Neue Maturatexte und viele andere im DAF-Unterricht. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Waldmann, Günter (2006): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Grundriss einer produktiven Hermeneutik; Theorie, Didaktik, Verfahren, Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

6. Vorwissenschaftliche Arbeit und ihre Präsentation

- Sprechen (2009): ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 4.
- Abenteuer Wissenschaft (2005): ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 3.
- Präsentieren (2005): Praxis Deutsch, H. 190.
- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg., 2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (DTP 3).
- Berkemeier, Anne (2006): Präsentieren und Moderieren im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne (2009): Präsentieren lehren. Vorschläge und Materialien für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Braukmann, Werner (2010): Facharbeit. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2., vollständig überarb. Aufl.
- Brenner, Gerd (2010): Die Facharbeit: von der Planung zur Präsentation. Arbeitsheft mit eingelegtem Lösungsheft. Berlin: Cornelsen.
- Brugger, Paul (2004): Wissen schaffendes Schreiben. Herausforderungen für den (Deutsch) Unterricht. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (ide-extra, 11).
- Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hg., 2008): Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hg., 2003): Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen. Berlin-New York: de Gruyter.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2012): Richtig wissenschaftlich schreiben. Paderborn u. a.: Schöningh-UTB, 2., durchges. Aufl.
- Fenkart, Gabriele; Lembens, Anja; Erlacher-Zeitlinger, Edith (Hg., 2010): Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (ide extra, 16).
- Franke, Fabian; Klein, Annette; Schüller-Zwierlein, André (2010): Schlüsselkompetenzen. Literatur recherchieren in Bibliotheken und Internet. Stuttgart: J. B. Metzler.

- Gläser-Zikuda, Michaela; Hascher, Tina (Hg., 2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gruber, Helmut; Huemer, Birgit; Rheindorf, Markus (2009): Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Studierende der Geistes- und Sozialwissenschaften. Wien u. a.: Böhlau.
- Henz, Katharina (²2011): Vorwissenschaftliches Arbeiten. Ein Praxisbuch für die Schule. Wien: Dornier.
- Karmasin, Matthias; Ribing, Rainer (⁵2010): Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten. Ein Leitfaden für Seminararbeiten, Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen. Wien: wuv-UTB.
- Kornmeier, Martin (⁴2011): Wissenschaftlich schreiben leicht gemacht. Für Bachelor, Master und Dissertation. Bern u. a.: Haupt-UTB.
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UVK-UTB.
- Mertlitsch, Carmen; Perschak, Katharina; Hainscho, Thomas; Senger, Heimo (2010): Starke Texte schreiben. Anregungen für Menschen im Arbeitsfeld Schule. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung der Universität Klagenfurt.
- Nicolini, Maria (2011): Wissenschaft ist Sprache. Form und Freiheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch. Klagenfurt/Celovec: Wieser.
- Notzon, Konrad; (Hg., 2009): Alles mit Methode. Wissenschaftliches Arbeiten in der Oberstufe. München: Oldenbourg.
- Pinter, Karl; Stefanits, Günther (2003): Von der Fachbereichsarbeit zur Diplomarbeit. Erste wissenschaftliche Arbeiten in Schule und Universität. Linz: Veritas.
- Prenner, Monika; Samac, Klaus unter Mitarbeit von Schwetz, Herbert (2011): Durchstarten zur Vorwissenschaftlichen Arbeit. Für die 6., 7. und 8. Klasse AHS. Linz: Veritas.
- Raps, Christian; Hartleb, Florian (2011): Leitfaden zur Erstellung einer Facharbeit/ Seminararbeit. Gymnasiale Oberstufe. Braunschweig: Schroedel.
- Rathmayr, Jürgen; Zillner, Friederike (2010): Schreibarbeit. Wissenschaftliches Arbeiten im schulischen Umfeld. Wels: Edition Buch.Zeit.
- Sacher, Nicole (2010): Die Facharbeit. Planen – strukturieren – schreiben. Stuttgart: Klett.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer.
- Uhlenbrock, Karl-Heinz (2007): Fit fürs Abi. Referat und Facharbeit planen, erstellen, präsentieren. Braunschweig: Schroedel.
- Wolfsberger, Judith (2007): Frei geschrieben. Mut, Freiheit & Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten. Wien u. a.: Böhlau.
- Zöllner, Nicole; Schmitz, Martina (2007): Der rote Faden. 25 Schritte zur Fach- und Maturaarbeit. Zürich: Orell Fuessli.

Das Gedicht im Unterricht

Christoph Janacs

»Schreibt jeden Tag sie ein Gedicht«

Wie man zeitgenössischer
Lyrik mit allen Sinnen
begegnen könnte

Es ist schon einige Zeit her, da erklärte mir eine Deutschlehrerkollegin, sie lese im Unterricht keine zeitgenössischen Gedichte: Zum einen verstünden ihre SchülerInnen diese nicht und zum anderen könne sie, ehrlich gestanden, mit moderner Lyrik nichts anfangen. Abgesehen vom Zusammenhang zwischen der Unlust von Lehrenden an einer Materie und dem daraus fast zwingend erwachsenden Unverständnis des zu Lehrenden gab und gibt mir die Aussage der im Übrigen sehr engagierten Kollegin zu denken: In der Tat neigen viele deutschsprachige DichterInnen der Gegenwart dazu, ihre Texte äußerst intellektuell (manche würden sagen: »verkopft«) und (sprach-)experimentell zu gestalten, was einen spontanen Zugang erschwert und für ungeübte LeserInnen fast unmöglich macht; dazu kommen die oft fehlende

Sinnlichkeit der Texte und die je eigene Poetik, in die sich die Lesenden zunächst einmal einarbeiten müssen. Das schreckt verständlicherweise viele ab. Dem wäre allerdings entgegenzuhalten, dass Gedichte vergangener Epochen nicht wirklich einfacher zu verstehen sind, nur weil sie sich etwa gereimt und in einem vertrauten Versschema präsentieren. Diesem Irrtum begegnet man im Übrigen in der Bildenden Kunst ebenso wie in der Musik. Hier soll es um die Begegnung mit einem zeitgenössischen Gedicht gehen und wie diese möglichst fruchtbringend für die SchülerInnen (etwa ab dem 14./15. Lebensjahr) gestaltet werden könnte.

In der Folge präsentiere ich keine Entwürfe von Stundenbildern, sondern zunächst das Gedicht und dann verschiedene Zugänge, die nicht nur ein tieferes Verständnis von moderner Lyrik, sondern sogar Lust auf Poesie ermöglichen, wenn diese synästhetisch – also mit allen Sinnen – erfahrbar gemacht wird. Auf konkrete Handlungsanleitungen verweist das Symbol ✓.

- ✓ **Einstieg 1** (zunächst Einzelarbeit, dann Plenum)
 - Welches Gedicht fällt dir spontan ein, das du auswendig rezitieren kannst? Warum hast du es im Gedächtnis behalten? Gefällt es dir? Wenn ja: Was gefällt dir daran?
 - Welches Gedicht hast du zuletzt gelesen? Und welches freiwillig?

- ✓ **Einstieg 2** (zunächst Gruppenarbeit, dann Plenum)
 - Sammelt in Kleingruppen (drei, vier Personen) eure Erfahrung mit Gedichten: Was spricht euch

grundsätzlich an und warum? Was spricht euch nicht an und warum? Warum, glaubt ihr, schreibt jemand Gedichte? Sucht zu Hause nach Antworten bekannter LyrikerInnen im Internet! (Überlegt euch davor geeignete Stichworte!)

- Auch Liedtexte zählen zur Gattung Lyrik. Bringt – eventuell durch Recherche im Internet – Beispiele für eurer Meinung nach gelungene Liedtexte und diskutiert deren Eigenart und Qualität!

✓ **Einstieg 3** (Plenum)

Ilse Aichinger sagte in einem Interview: »Vielleicht schreibe ich deshalb, weil ich keine bessere Möglichkeit zu schweigen sehe!« (Aichinger 2011, S. 16) Was könnte dieser – paradoxe – Satz bedeuten? Wie könnten Schweigen und Schreiben zusammenhängen? Sucht in der Schulbibliothek Gedichte der Dichterin und überprüft diese auf die Äußerung!

1. Das Gedicht

XIII

Schreibt jeden Tag sie ein
Gedicht das ist als ob der See
den Berg erträgt die sanfte
schwere Zeichnung in der Haut
das ist als ob der See den Berg
sich holen will der manchmal
zärtlich Steine schickt.
(Schlag 1989, S. 41)

2. Textimmanente Betrachtung

Als Lehrer wie als Autor bin ich nach wie vor ein Vertreter der textimmanenten Methode: Ein Text sollte aus sich heraus lesbar und verständlich sein;

nachträgliche Recherchen können das Verständnis vertiefen und erweitern und Fragen klären, aber zunächst steht für mich der Text im Zentrum.

✓ **Textanalyse** (zunächst Gruppenarbeit, dann Plenum)

Lest das Gedicht mehrmals halblaut, sowohl einzeln als auch gemeinsam! Was fällt euch auf? Markiert im Text etwaige Besonderheiten und notiert eure Eindrücke!

Mögliche Ergebnisse

Das titellose Gedicht – es trägt lediglich die Nummer XIII, was bedeutet, dass es einer Textreihe entstammt – umfasst sieben reim- und interpunktionslose Verse von unterschiedlicher Länge (die einzige Interpunktion ist der Punkt am Ende des Gedichts). Die zahlreichen Enjambelements sowie das Fehlen von Satzzeichen wie auch der Rhythmus, der erst beim lauten Lesen vollends zur Geltung kommt, halten das Gedicht in der Schwebelage; dazu trägt auch die ungewöhnliche Wortstellung im ersten Vers bei. Subjekt ist eine nicht näher genannte »sie« (die Dichterin?), die jeden Tag ein Gedicht schreibt. Diese Tätigkeit wird mit einem See verglichen, der einmal einen Berg und »die sanfte Zeichnung in der Haut« bloß »erträgt« (was einerseits die Spiegelung im Wasser, andererseits aber auch die – liebende? – Berührung durch einen Menschen evozieren lässt), beim zweiten Mal diesen sogar »holen will« (ein Ausdruck von Sehnsucht oder gar Verlangen?), »der manchmal zärtlich Steine schickt« (was an Lawinen oder zumindest Steinabbrüche, aber auch an unverhoffte, überraschende Berührungen gemahnt). Mit diesem ersten Befund ist bereits klar, dass es sich um ein Liebesgedicht handelt, das

zugleich auch den Schreibprozess zum Thema macht.

3. Recherche zu Autorin, Buch und Gedichttitel

- ✓ **Recherche 1** (Einzelarbeit)
Das Gedicht stammt von Evelyn Schlag aus dem Band *Ortswechsel des Herzens*. Suche mittels Internet, Lexika und anderen Medien Informationen zu Person und Werk sowie speziell zu dem Buch, dem das Gedicht entnommen ist!
- ✓ **Recherche 2** (Gruppenarbeit)
Alternativ dazu könnte der/die LehrerIn Informations- und Textmaterial zur Verfügung stellen (das Buch ist nur noch schwer erhältlich), das die SchülerInnen, ergänzt durch Internetrecherche, bearbeiten.

Mögliche Ergebnisse

Bei der Dichterin handelt es sich um Evelyn Schlag. Sie wurde 1952 in Waidhofen an der Ybbs geboren, studierte Germanistik und Anglistik in Wien und unterrichtet seit 1979 Deutsch und Englisch. Seit den frühen 1980er-Jahren publiziert sie Romane, Erzählungen und Gedichte und übersetzt aus dem Englischen. Bestimmende Themen ihrer Werke sind die Geschlechterbeziehung, die Emanzipation der Frau, Krankheitserfahrungen, vor allen Dingen aber die Liebe. 2011 erschien ihr bislang letzter Roman *Die große Freiheit des Ferenc Puskás*.

Das Gedicht entstammt *Ortswechsel des Herzens* (1989), einer Lyriksammlung in zwei Teilen: der erste – *Orpheus, weiblich* – versammelt achtzehn Gedichte in freirhythmischen Versen und verschränkten Satzgebilden, in denen ein – weibliches – Ich seine Sehnsucht nach Liebe ins Wort bringt; der zweite – *Septemtriones* – umfasst 84 mit römischen Ziffern durch-

nummerierte Siebenzeiler in stark rhythmisierten Versen (fast ausnahmslos Jamben und Trochäen), in denen sich spärlich Reime verbergen; auch hier spricht ein Ich ein geliebtes Du an, verbindende Bilder/Metaphern sind Berg, See, Nacht, die Frage nach Sprache und Dichtung durchzieht den gesamten Zyklus.

Der Titel *Septemtriones* ist der Astrologie und Mythologie entlehnt: das Sternzeichen des Großen Wagens besteht aus sieben Sternen des Großen Bären, die sich die Römer als die sieben Ochsen dachten, welche vor den Pflug gespannt waren; die Plejaden wiederum – auch Siebengestirn, eben Septemtriones genannt – waren bei den Griechen Nymphen, die sieben Töchter des Atlas und der Okeanide Pleione.

- ✓ **Recherche 3** (Gruppenarbeit)
Informiere dich genauer über die dem Zyklustitel zugrunde liegenden Mythen! Wie hat die Dichterin den Titel *Septemtriones* in den Gedichten umgesetzt?

4. Methoden des vertiefenden/kreativen Zugangs

Auf die überwiegend intellektuellen Methoden (die allerdings nötig waren, um das Gedicht aufzuschlüsseln und in seiner Tiefe mit seinen Konnotationen nachvollziehbar zu machen) folgen kreative Verarbeitungen, die darauf abzielen, einerseits die Schönheit des Gedichts zu visualisieren und andererseits den eigenen Zugang zu dokumentieren.

- ✓ **Hörbuch** (Gruppenarbeit)
Gestaltet auf unterschiedliche Weise (Einzelvortrag, im Chor, die Verse abwechselnd, mit Rhythmusinstrumenten usw.) den Gedichtvortrag

und führt ihn vor der Klasse auf! Nehmt außerhalb der Unterrichtsstunde euren Vortrag nochmals auf (ev. unter Einsatz von Spezialeffekten)!

✓ **Illustration** (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)

- Illustriere/Illustriert das Gedicht mittels eines dir/euch genehmen Materials (Wasserfarbe, Ölfarbe, Bleistift, Tusche, Collage ...)!
- Verarbeite/t einen der Mythen mittels eines dir/euch genehmen Materials (Wasserfarbe, Ölfarbe, Bleistift, Tusche, Collage ...)!

✓ **Fotoessay** (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)

Visualisiere/Visualisiert das Gedicht in Form eines Fotoessays (also nicht in Gestalt eines einzelnen Bildes, sondern einer Bilderabfolge)! Dazu können auch Textpassagen verwendet, eventuell auch eigene Texte gegenübergestellt werden.

✓ **Filmessay** (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit)

Visualisiere/Visualisiert das Gedicht in Form eines Filmessays (mit oder ohne Ton)! Es können alle Methoden (Schwarz-Weiß, Farbe, Verfremdungen, usw.) zum Einsatz kommen.

✓ **Plenum/Präsentation**

Am Ende des Projekts, das mehrere Unterrichtseinheiten und viel Zeit und Arbeit auch außerhalb des Unterrichts von allen Beteiligten erfordert, sollte die Präsentation aller Werke stehen, und zwar am besten in Form einer öffentlichen Darbietung vor LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen auch anderer Klassen. Dies wäre eine angemessene Würdigung der Arbeit der SchülerInnen wie der Dichterin (die auch eingela-

den werden könnte, ev. zu einer eigenen Lesung) und eine wirkungsvolle Werbung für die Poesie.

5. Resümee

Christian Lehnert sagte in der Dankrede zur Verleihung des Lessing-Förderpreises: »Gedichte entstehen dort, wo die Sprache versagt ... Im Gedicht ziehen die Worte aus den Behausungen der gewohnten Sprache aus wie Nomaden.« (Lehnert 2011, S. 65) Eine wie hier skizzierte intensive Beschäftigung mit Schlags Gedicht bietet Jugendlichen die Gelegenheit, sich nicht bloß einem einzigen Gedicht zu nähern, sondern durch ihren eigenen kreativen Umgang einen Zugang zur Poesie zu finden und selbst schöpferisch zu werden. Und das heißt: die Alltagssprache zu überwinden und die Worte vom Korsett des Banalen zu befreien.

Literatur

AICHINGER, ILSE (2011): *Es muss gar nichts bleiben. Interviews 1952–2005*. Herausgegeben und mit einem Nachwort von Simone Fässler. Wien: Edition Korrespondenzen.

LEHNERT, CHRISTIAN (2011): Dankrede zum Lessing-Förderpreis des Freistaates Sachsen 2003. In: Hammerbacher, Franz; Ziegler, Reto: *Korrespondenzen. Die ersten 10 Jahre. Zugaben*. Wien: Edition Korrespondenzen.

SCHLAG, EVELYN (1989): *Ortswechsel des Herzens*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

CHRISTOPH JANACS, 1955 in Linz geboren, lebt als Schriftsteller und Lehrer in Niederalmbach bei Salzburg; zuletzt erschien *Der Duft der Dichtung. Schriften zu Literatur und Biographie*.

E-Mail: christoph.janacs@utanet.at

Kommentar

Georg Gombos

Was heißt hier »Deutsch lernen!«?

Der bekannte Kabarettist Gerhard Bronner beschreibt seine Kindheit in Wien-Favoriten:

Ich lernte verhältnismäßig spät sprechen. Die Sprache, die ich lernte, war der Favoritner Slang. Ein derbes Vorstadt-Wienerisch, durchsetzt mit allen möglichen böhmischen Vokabeln, denn ein großer Teil der Favoritner Bevölkerung war böhmischer Herkunft. Daher sagte man in Favoriten nicht Kartoffeln oder Erdäpfel, sondern »Bramburi«. Und wenn man spazieren ging, dann ging man »na lep-schi«. Die Nase war »der Frnjak«, ein Küsschen war ein »Hubitschku«, und der Durchfall hieß »Stratschka«. Es gab in meinem Heimatbezirk die Komensky-Schule, in der nur Tschechisch unterrichtet wurde, es gab einen tschechischen Fußballklub namens »Slovan«. Es gab böhmische Gesangs-, Geselligkeits-, Turn- und Trachtenvereine. Zweisprachige Geschäftsschilder waren keine Seltenheit. (Bronner 2004, S. 8)

Wenn man heute durch Favoriten geht, so kann man eine ganze Reihe von Sprachen vernehmen. Die Hauptverkehrssprache ist aber Deutsch – und die setzt sich, so wie damals, auch heu-

te durch. So manche, deren Vorfahren selbst zugewandert sind, gehören zu jenen, die die von Medien und Politik transportierte Botschaft »Ausländer, lern Deutsch!« selbst vertreten, selbst verstärken. Welche Funktionen hat diese Botschaft eigentlich, was soll sie heißen? Der oberflächliche Sinn leuchtet nämlich ein: Es macht Sinn, in einer Gesellschaft, in der Deutsch die offizielle Staatssprache und die dominante Alltagssprache ist, diese auch zu erlernen. Zu meinen, dass dies weite Teile der Migrantinnen und Migranten nicht so sehen würden, ist eine Unterstellung, die sie in die Nähe von Dummheit rückt. Eine weitere Funktion dieser Aufforderung scheint eine klassische Projektion zu sein: Sie soll vom eigenen Unwillen, sich mit anderen Sprachen auseinandersetzen zu müssen, ablenken. »Die anderen sollen auf uns zugehen, sie sollen Deutsch lernen, wir wollen nicht auf sie zugehen.« Auch da ist natürlich etwas dran: Niemand erwartet, dass die Menschen jetzt plötzlich beginnen, wie wahnsinnig andere Sprachen (welche eigentlich?) zu lernen. Gleichzeitig steckt die Botschaft »Ihr müsst euch anpassen, nicht wir« darin, »ihr müsst euch bemühen, mit uns zu kommunizieren, wir müssen das nicht«. Manchmal scheint es, als würde das auch bedeuten: »Wir wollen gar nicht mit euch, die ihr vermeintlich so anders seid, in Kontakt treten – zumindest solange ihr nicht völlig unauffällig und angepasst seid«. Die genannten Faktoren führen zu einer nicht-förderlichen Lernatmosphäre: Wer lernt schon gerne eine Sprache, deren Sprecherinnen und Sprecher zu verstehen geben, dass sie sich für etwas Besseres halten, an Kommunikation gar nicht interessiert

sind und Anders-Sein (Hautfarbe, Kleidung, sprachlicher Akzent, Religion) nicht akzeptieren?

Ein weiterer Aspekt besteht darin, dass die Illusion geweckt wird, dass mit dem Erlernen der deutschen Sprache eine »Integration« erreicht werden könne. Selbstverständlich wird eine gute Sprachkompetenz sinnvoll und nützlich sein, eine »Integration«, wie sie heute allgemein verstanden wird, findet dadurch noch nicht statt. Zum einen suggeriert dies, dass die Migrantinnen und Migranten zuerst die Sprache lernen müssten und dann erst integriert würden – so, als ob man eine Sprache im stillen Kämmerlein oder ausschließlich im Sprachkurs erlernen könnte und nicht durch die tägliche sinnvolle Anwendung. Den Begriff der »Integration« setze ich bewusst zwischen Anführungszeichen, meint er doch meist eher Assimilation, denn gleichberechtigte Teilhabe. Zum niedrigen Status von Migrantinnen und Migranten und ihren Sprachen tragen Politik und Medien das Ihre bei, wenn sie sie in erster Linie als Gefahr für die Gesellschaft darstellen und immer neue gesetzliche Hürden suggerieren (Medien) bzw. errichten (Politik).

Was wäre also zu tun? Zum einen braucht es ein Eingeständnis, dass Österreich ein Einwanderungsland war und ist – und dass es davon profitiert hat. Die restriktiven Gesetze zu ändern wäre eine wichtige Voraussetzung, um einerseits den gesellschaftlichen Integrationsprozess zu befördern und andererseits den Status der Migrantinnen und Migranten zu heben. Ein Perspektivenwechsel wäre vonnöten: weg von der Vorstellung der Migranten als defizitäre Wesen hin zur Vorstellung, dass sie Ressourcen mitbringen, die zum Wohle aller sinnvoll genutzt werden könnten. Auf institutioneller Ebene bräuchte es neben den gesetzlichen Änderungen kommunikationsfördernde Maßnahmen – von Kommunikationsräumen, über Dolmetscher bis hin zu Sprachkursen (positive Beispiele gibt es bereits – siehe zum Beispiel »Okay – zusammen leben«, Vorarlberg, www.okay-line.at).

Literatur

BRONNER, GERHARD (2004): *Spiegel vorm Gesicht. Erinnerungen*. München: DVA.



ao.Univ.-Prof. Dr. **Georg Gombos**
ist Professor am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung.
E-Mail: georg.gombos@aau.at

© Foto Furgler

ide empfiehlt



Ralph Köhnen (Hg.) **Einführung in die Deutschdidaktik**

Stuttgart-Weimar: J. B. Metzler, 2011.

276 Seiten.

ISBN 978-3-4760-2283-7 ● EUR 19,95

Wenn man zu einer *Einführung in die Deutschdidaktik* greift, darf man erwarten, in die theoretischen Grundlagen des Deutschunterrichts eingeführt zu werden, was seine vergangenen und gegenwärtigen Aufgaben und Funktionen betrifft, und die einzelnen Lernbereiche des Deutschunterrichts sowie Methoden der Vermittlung kennenzulernen. Dies alles soll so aufgearbeitet sein, dass LeserInnen nicht nur einen Überblick über die Deutschdidaktik bekommen, sondern zugleich auch einzelne Lernbereiche vertieft studieren können, um den Anforderungen einer veränderten Berufspraxis und einer reformierten Lehramtsausbildung gerecht zu werden.

Die Gliederung des Bandes erfolgt in die Lernbereiche des Deutschunterrichts:

Sprachdidaktik (Thomas Lischeid),
Literaturdidaktik (Ralph Köhnen) und

Mediendidaktik (Gerhard Rupp), sowie Kapitel zur *Entwicklungspsychologie* (Sabine Walper) und zur *Deutschdidaktik in der Grundschule* (Petra Hütts-Graff). Letztere sind vor allem für (angehende) LehrerInnen interessant, die mehr über die Sprach-, Lese- und Schreibentwicklung bei Kindern erfahren möchten oder als GrundschullehrerInnen selbst diese grundlegenden Kulturtechniken vermitteln. Auch für LehrerInnen weiterführender Schulformen ist das eine interessante Lektüre, denn wer die Prozesse um den Erwerb von Sprache kennt, weiß auch, »Fehler« besser einzuschätzen und kann entsprechend helfen. Die Kapitel versuchen zunächst in *Einleitungen* ihren spezifischen Gegenstand zu beschreiben, bevor sie auf Schwerpunkte eingehen. Das sind bei den klassischen Lernbereichen des Deutschunterrichts in der Sprachdidaktik etwa die schriftliche und mündliche Kommunikation sowie die Sprachreflexion, bei der Literaturdidaktik Probleme des Lesens und die Didaktik der drei Gattungen, bei der Mediendidaktik akustisch-auditive (Hörbücher) und audio-visuelle Medien (Film) sowie Neue Medien.

Das Kapitel *Sprachdidaktik* geht neben der hohen fachdidaktischen Diskussion auch unmittelbar auf den Schulalltag ein und bietet LehrerInnen Hilfen an, die sie direkt umsetzen können: etwa das Kreative Schreiben oder das Gestaltende Sprechen. Auch das Kapitel *Mediendidaktik* überzeugt mit einer vertieften Kenntnis der Materie, etwa bei der Definition und Klassifizierung einzelner Medien und der Darstellung der medialen Entwicklungsgeschichte von der Oralität über die Literalität zur Digitalität.

Die einzelnen Kapitel liefern fundiertes Grundlagenwissen sowie Hinweise zur Vertiefung. Übersichtlich werden die Kapitel dadurch, dass wichtige Begriffe in Lernkästchen erläutert werden. Anschaulich werden sie durch zahlreiche Beispiele aus dem Berufsalltag. Daneben werden auch einzelne Methoden erläutert, wie Kompetenzen gefördert werden können. Durch die farbliche Absetzung wirkt der Band übersichtlich und aufgeräumt. Grafiken und Tabellen unterstützen diese Wirkung.

Das Kapitel *Literaturdidaktik* wurde von Ralph Köhnen selbst verfasst: Es ist gegliedert in die Unterkapitel »Einleitung«, »Probleme des Lesens«, »Gattungsdidaktik« sowie »Ausblick« und deckt damit einen großen Bereich der Literaturdidaktik ab. In der Einleitung geht Köhnen zunächst auf den Unterschied von Didaktik und Methodik ein und skizziert kurz die Entwicklung des Literaturunterrichts vom Humanismus bis in die aktuelle Debatte. Er reißt auch – neben der obligatorischen Vermittlung von Kompetenzen – andere Funktionen und Aufgaben des Literaturunterrichts an, wie eine ästhetische und kulturelle Bildung, und versucht damit eine Verbindung zur klassischen Bildungsidee zu schaffen. Diese ist sicherlich noch heute attraktiv, denn Literatur darf nicht bloß ein Steinbruch für den kompetenzorientierten Unterricht sein, sondern besitzt einen eigenen Wert, ist Zweck an sich. Im folgenden Unterkapitel »Probleme des Lesens« geht Köhnen genauer auf die literaturdidaktische Forschung ein: Er thematisiert den Textbegriff und referiert die Funktionen literarischer Sprache und die Dispositionen literarischer Texte, bevor er zur

Hermeneutik übergeht. Hier zeigt Köhnen auf, dass das Textverstehen – und das ist gerade relevant für LeserInnen, die Literatur *vermitteln* möchten – auf unterschiedlichen Grundlagen und Voraussetzungen beruht und Interpretationen immer von verschiedenen Faktoren abhängen, wie historischen und sozialen Kontexten (vgl. S. 140).

Das Unterkapitel »Gattungsdidaktik« geht auf Vermittlungsaspekte ein, nicht aber ohne vorher eine theoretische Einbettung zu liefern. Aufgezeigt wird, mit welchen Begründungen Dramen im Deutschunterricht gelesen werden, welche Auswahlkriterien es für literarische Texte gibt, um in den Schulkanon aufgenommen zu werden. Sind die Kriterien »Aktualität, Historizität, Exemplarität und Strukturalität« (S. 163) erfüllt und ist die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Schüler gewährleistet, können Dramen etwa als »Schlüssel zu Epochenfragen« (S. 162) behandelt werden. Im Unterkapitel »Ausblick« stellt Köhnen dar, welchen kulturellen und ästhetischen Wert Literatur besitzt, auch gerade was Erkenntnisgewinne anbelangt.

Insgesamt liegt mit dem Band eine gute Einführung in die Deutschdidaktik vor, die vor allem durch ihre Übersichtlichkeit und den Versuch besticht, Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Sie eignet sich für Studierende, ReferendarInnen und LehrerInnen, fachliche Grundlagen setzt sie allerdings voraus.

STEFAN DÜFEL

STEFAN DÜFEL unterrichtet Deutsch und Philosophie an einer Gesamtschule in Deutschland (Iserlohn/Nordrhein-Westfalen).

E-Mail: stefan.duefel@rub.de

Neu im Regal

Jasmin Merz-Grötsch **Texte schreiben lernen**

Grundlagen, Methoden,
Unterrichtsvorschläge. Mit CD-ROM.-
(= Reihe Praxis Deutsch).
Seelze: Klett-Kallmeyer, 2010. 240 Seiten.
ISBN 978-3-7800-1043-8 ● EUR 29,95

»Schreiben ist wichtig«, »Schreiben ist schwierig«, »Schreiben kann man lernen« – ausgehend von diesen drei Thesen entwickelt Jasmin Merz-Grötsch ihre Grundlagen zu einer zeitgemäßen Schreibdidaktik (nicht nur für den Deutschunterricht); wobei sie die Notwendigkeit, aber auch die Schwierigkeiten schulischen Schreibens aufzeigt und die Bedeutung von SchülerInnen- und Prozessorientierung unterstreicht. Darüber hinaus betont sie die Wichtigkeit eines integrativen, fächerübergreifenden Schreibunterrichts, denn nur dank einer kompetenten Verbindung von Lesen und Schreiben werden SchülerInnen in der Lage sein, schreiben(d) zu lernen. In kleinen Schritten erstellt Merz-Grötsch einführend, theoretisch fundiert und doch übersichtlich einen Überblick über den aktuellen Stand der Schreibforschung; darauf aufbauend werden didaktische und methodische

Anregungen geboten, die Lehrenden und Lernenden beim Aufbau von Schreibkompetenz helfen können. Der große Praxisbezug sowie die beiliegende CD-ROM mit zahlreichen Übungsblättern auf Basis der in den Bildungsstandards festgelegten Kompetenzen zum Bereich »Schreiben«, wobei insbesondere ihre Ausführungen zur Textbeurteilung und zu den Feedback-Methoden hervorzuheben sind, erhöhen den Nutzen dieser Publikation und helfen, Anregungen unmittelbar im eigenen Unterricht umzusetzen.

Diese klar strukturierten, gut verständlichen Ausführungen zum großen Themenkomplex Schreiben verbinden Theorie und Praxis und sind somit für LehrerInnen aller Schulformen als auch für Studierende gleichermaßen zu empfehlen.

URSULA ESTERL
(AECC Deutsch)

Birgit Holzner **Österreichische Identität in Text und Hypertext**

Zur Literatur und Landeskunde
im Fach Deutsch als Fremdsprache.
Innsbruck: innsbruck university press, 2010.
226 Seiten.
ISBN 978-3-9027-1936-2 ● EUR 24,90

Seitdem das alte Konzept der »Landeskunde« mit seinem traditionellen Kultur-Verständnis ausgedient zu haben scheint, stellt die Frage, wie die Besonderheit einer Kultur in ihrer Vielschichtigkeit FremdsprachenlernerInnen vermittelt werden kann, eine besondere Herausforderung der Fremdsprachendidaktik dar. Claus Altmayer plädiert in seinem 2004 erschienenen Buch *Kultur*

als Hypertext für die Neubestimmung der Landeskunde als »kulturwissenschaftliche Textanalyse« und auch Birgit Holzners Buch setzt bei dieser notwendigen Neuorientierung der DaF-Didaktik an. Ihre leitende Frage ist, wie man für die österreichische Kultur typische »kulturelle Deutungsmuster« – d. h. das im kollektiven Gedächtnis der österreichischen Kultur gespeicherte und in Texten kodierte Wissen – für fremdkulturelle Studierende vermitteln kann. Diese Frage versucht sie jedoch nicht nur ausgehend vom Altmayers Ansatz zu beantworten, sondern sie schlägt einen zweiten Weg ein. Altmayer gegenüber stellt sie Texte der österreichischen Gegenwartsliteratur in den Mittelpunkt ihrer Untersuchung und geht somit der Rolle der Literatur im Fremdsprachenunterricht nach. Holzner sucht somit nach einer sinnvollen Verbindung von Literatur und Landeskunde, indem sie das u. a. von Weinrich (1983) und Hunfeld (1990) vertretene Konzept einer »Literatur als Sprachlehre« fruchtbar zu machen versucht. Dies tut sie in einem speziellen Lernkontext – in Frankreich –, indem sie sich einem nicht unproblematischen Thema, der Ausarbeitung des »kulturellen Deutungsmusters« der österreichischen Identität, widmet. Sie nimmt dabei Altmayers methodischen Zugang als Grundlage, der darin besteht, dass neben die literarischen Texte so genannte Paralleltexte (Plakate, Zeitungsartikel, Fotos) gestellt werden, die die gleichen »kulturellen Deutungsmuster« veranschaulichen oder reflektieren. Die Verknüpfung und das »Zusammenlesen« der Texte – daher der Begriff des Hypertextes – ermöglicht dem Leser, die den Texten eingeschrie-

benen, kulturellen Wissensstrukturen aufzudecken. Holzner gruppiert die literarischen Texte und die Paralleltexte um die gut ausgewählten Identitätskomponenten wie Neutralität, Opfermythos, Heimat, Beziehung zum Tod, Musik und stellt Aufgaben, die sowohl auf die literarische als auch auf die sprachliche Bildungsziele und das »vernetzte Lernen« – Verbindungen zwischen Texten und Hypertexten – fördern. Somit entsteht zwar eine heterogene Aufgabensammlung, die jedoch eher mit »Halblösungen« arbeitet, wo entweder das Literarische oder das Kulturelle zu kurz kommt und wo literarische Texte oft als Träger eines kulturellen Musters instrumentalisiert werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten, Grenzen, vor allem aber den Differenzen der verwendeten Ansätze hätte viel mehr Platz in der Argumentation einnehmen können, was eine differenziertere Methodenreflexion auch auf der unterrichtspraktischen Ebene mit sich gebracht hätte. Holzners komplexe Unterfangen zeugt jedoch von der Notwendigkeit der Neuorientierung nicht nur der Landeskunde im DaF-Bereich.

HAJNALKA NAGY
(AECC Deutsch)

TEXT + KRITIK

Herausgegeben von Heinz Ludwig Arnold

TEXT+KRITIK

Zeitschrift für Literatur · Herausgeber Heinz Ludwig Arnold · I/12

193

Ingo Schulze



ne
u

»Auf welche Weise kam der Westen in meinen Kopf? Und was hat er da angerichtet?«, lautet ein zentraler Satz in Ingo Schulzes pointiertem Wenderoman »Neue Leben«. Die Beiträge widmen sich diesem Roman ebenso, wie Ingo Schulzes Anfängen, seinem poetischen Verfahren und literarischen Orten sowie seinen jüngsten Publikationen.

Heft 193

Ingo Schulze

100 Seiten, € 18,-

ISBN 978-3-86916-145-7

Seit »Vor den Vätern sterben die Söhne« (1976) konfrontierten Braschs Gedichte, seine Prosa, Theaterstücke und Filme die deutschen Nachkriegsgesellschaften geschichtsbewusst und feinsinnig mit ihren Widersprüchen. Schriftsteller, Kritiker und Wissenschaftler, darunter Weggefährten des Autors, öffnen neue Blicke auf frühere Arbeiten Thomas Braschs.

Heft 194

Thomas Brasch

etwa 100 Seiten, ca. € 17,-

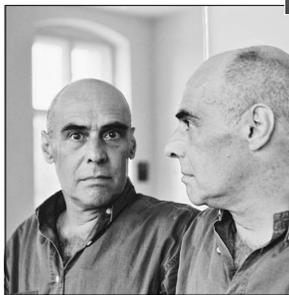
ISBN 978-3-86916-168-6

TEXT+KRITIK

Zeitschrift für Literatur · Herausgeber Heinz Ludwig Arnold · IV/12

194

Thomas Brasch



ne
u

et+k

edition text+ kritik

Levelingstraße 6 a
81673 München

info@etk-muenchen.de
www.etk-muenchen.de