

# NEWSLETTER

## *Deutsch*

### 1. Beitrag:

Albert Wogrolly befasst sich in seinem zweiten Beitrag einer dreiteiligen Serie zum Thema „Kompetenzen der Lehrpersonen“ mit der „Individualisierung“. Für Ulrike Kempfer ist selbstbestimmtes Lernen Voraussetzung für individualisierenden und kompetenzorientierten Unterricht.

### 2. Beitrag:

Claudia Kreutel sieht in der Bewertung schriftlicher Arbeiten mithilfe dialogischer Verfahren eine wichtige Orientierung im Lernprozess und eine Förderung der Demokratisierung in der Schule.

### 3. Beitrag:

Wolfgang Schörkhuber beleuchtet die RDP-Textsorte „Meinungsrede“ unter dem Aspekt „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“ und bringt ein den RDP-Richtlinien entsprechendes Aufgabenbeispiel.

### 4. Beitrag: SchulbuchPlus zu „KOMPETENZ:DEUTSCH. Trainingsteil für die neue Reife- und Diplomprüfung“

Reinhard Stockinger erläutert für Ihre Schüler/innen nach den aktuellen Vorgaben des bifie die formalen Vorschriften, Aufgabenstellungen, Beurteilung und Notengebung der Kompensationsprüfung aus Deutsch inkl. Musterbeispiel.

### 5. Beitrag: SchulbuchPlus zu „SPRACHEXPRESS“

Franz Weitzer stellt Ihnen und Ihren Schülern/Schülerinnen eine Hörverständnisübung inkl. Audio-Datei zum Thema „Seemannsgrab im Eis der Arktis“ zur Verfügung. Die Lösungen und das Tapeskript finden Lehrer/innen im SchulbuchPlus für Lehrer/innen unter [www.hpt.at/schulbuchplus/lehrerinnen](http://www.hpt.at/schulbuchplus/lehrerinnen).

*Die Beiträge spiegeln die Meinung der Autorinnen und Autoren zum Zeitpunkt des Erscheinens des Newsletters (Dez. 2013) wider.*

# NEWSLETTER

## *Deutsch*

### LEHRER/INNENKOMPETENZEN 2: INDIVIDUALISIERUNG

*von Albert Wogrolly – mit einem Beitrag von Ulrike Kempfer*

Individualisierung lässt uns unwillkürlich an einklassige, mehrstufige Volksschulen denken, die wir in den späten 70er-Jahren endlich überwunden glaubten und die – angereichert um Elemente u. a. der Montessoripädagogik – sich derzeit wieder steigender Beliebtheit erfreuen. Der Abteilungsunterricht sucht nach Möglichkeiten, verschiedene Schulstufen in einer Klasse zu integrieren.

Im Regelunterricht der Sekundarstufe 1 oder 2 geht es auch um die Binnendifferenzierung einer Gruppe, allerdings einer, die in sich nicht gegliedert ist. Es gibt zwar mehr oder weniger gut dokumentierte Schulversuche, was Binnendifferenzierung betrifft, diese sollen hier aber nicht erörtert werden.

Uns geht es hier darum, sich dem Problem für den Deutschunterricht zu stellen und Wege zu finden, die sich in der schulischen Praxis als gangbar erweisen könnten.

Individualisierung ist ein Schlagwort. Dahinter können eine Reihe von Konzepten und Ideen stecken, wie man den je unterschiedlichen Vorkenntnissen, Begabungen, Arbeitstempi etc. der Lernenden gerecht wird. Dass wir es heute selbst in der gymnasialen Unterstufe nicht mehr mit einer homogenen Lernergruppe zu tun haben, dürfte mittlerweile dem Status Quo entsprechen. Auch die Oberstufe bietet reichlich Anlass zu Überlegungen hinsichtlich Individualisierung des Unterrichts (BORG, BHS, BMS).

Welche Rolle dabei der Lehrer/die Lehrerin spielen könnte und tatsächlich kann (im Sinne von Im-Stande-Sein), ist Gegenstand unserer Denkanstöße. Sonst entstünde der Eindruck, man brauchte nur einen „neuen Lehrertyp“ mittels „neuer Lehrerausbildung“ zu schaffen, und alle Probleme immer heterogener werdender Klassen wären damit beseitigt.

Im Folgenden werden nun also stellvertretend für zahlreiche Möglichkeiten zwei Überlegungen zum Thema vorgestellt. Im Beitrag von Ulrike Kempfer geht es um selbstbestimmtes Lernen. Der Text von Albert Wogrolly stellt das dialogische Lernen vor, ein didaktisches Konzept samt Methodenbündel, das von den Schweizer Didaktikern Urs Ruf und Peter Gallin entwickelt wurde.

# Selbstbestimmtes Lernen als Voraussetzung für individualisierenden und kompetenzorientierten Unterricht

von Ulrike Kempter

Die Forderung nach mehr Individualisierung im Unterricht ist der Tatsache geschuldet, dass unterschiedliche Lernbedürfnisse, Fähigkeiten und Voraussetzungen sich auch im Lernprozess widerspiegeln. Daher sind Pädagogen und Pädagoginnen aufgerufen, ihren Unterricht so zu gestalten, dass Lernende das bekommen, was sie für ihre jeweils optimale Lernvoraussetzung brauchen.

Aber wissen Lernende immer, was sie brauchen? Verstehen Lernende immer ihr eigenes Lernen? Sind sie sich ihrer Fähigkeiten und Bedürfnisse bewusst? Kennen sie die Voraussetzungen für ihr eigenes gelingendes Lernen?

Andererseits: Können Pädagogen und Pädagoginnen den Unterricht überhaupt individualisierend – oder für mich besser: personalisierend – gestalten, ohne dass die Lernenden diese Fragen für sich selbst geklärt haben? Fällt Lehren nicht nur dann auf fruchtbaren Boden, wenn diese Voraussetzung, diese „readiness“, gegeben ist? Andernfalls würde Unterricht auf Vermutungen darüber basieren, was ein Schüler und eine Schülerin brauchen *könnten*, welche Fähigkeiten sie haben könnten. Das aber würde wiederum Pädagogen und Pädagoginnen überfordern, die in ihrem jeweiligen Fach zahlreiche Lernende in zahlreichen Klassen unterrichten.

Wenn daher Lernen heißt, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in einem gemeinsamen Prozess zu erwerben, dann wird es zur Aufgabe der Lehrenden, Schülern und Schülerinnen den Zugang zu ihren eigenen Ressourcen und Bedürfnissen aufzuzeigen und ihnen Werkzeuge an die Hand zu geben, damit sie dazu auch fähig werden. Das Ziel dieser Unterweisung ist *selbstbestimmtes Lernen*.

Ein Lernen also, in dem Lernende z. B. Bescheid wissen:

- über ihre Stärken, bei denen sie anknüpfen können und die durchaus auch außerschulisch erworben wurden,
- über ihre bevorzugten Denkgänge und über alternative Denkwege,
- über ihre Art des Fragens und alternative Fragetechniken,
- über für sie jeweils förderliche und hemmende Lernumgebungen,
- über Möglichkeiten, die Rahmenbedingungen des Lernens zu beeinflussen und
- über Kooperationsformen des Lernens.

Erst dann ist es Lernenden möglich, die Lerninhalte für sich selbst aufzuschließen und einen Lernprozess gemeinsam mit Lehrenden zu gestalten. Diese Möglichkeit der Mitgestaltung des eigenen Lernens befördert die Grundvoraussetzung jeden Lernens, nämlich Motivation.

Es geht also nicht nur darum, das Lernen selbst zu organisieren, sondern um einen Bewusstseinsprozess, um reflektierendes Beobachten der eigenen Denk- und Lernmuster und um bewusste Entscheidungen für oder gegen Lernwege, um Unterstützung von Seiten der Pädagogen und Pädagoginnen im Experimentieren mit unterschiedlichen Techniken und Werkzeugen und um Unterstützung durch geeignete Materialien und Schulbücher. Erst wenn die ganze Bandbreite der Selbst- und Fremdeinschätzungsmöglichkeiten ausgelotet werden kann, ist für den Schüler und die Schülerin der Weg frei für Zugänge zu neuen Inhalten, für den Erwerb von Kompetenzen und das Erreichen von Standards. Diese Hinführung zu selbstbestimmtem Lernen ist ein Prozess, der anknüpft an die ursprüngliche Neugier und Wissbegier von Kleinkindern, und sollte daher nicht erst wieder beginnen, wenn die Lernfreude schon wieder abgeflaut ist. Selbstbestimmtes Lernen ist eine Aufgabe für jede Schulstufe!

## Das Konzept des dialogischen Lehrens und Lernens nach Urs Ruf und Peter Gallin

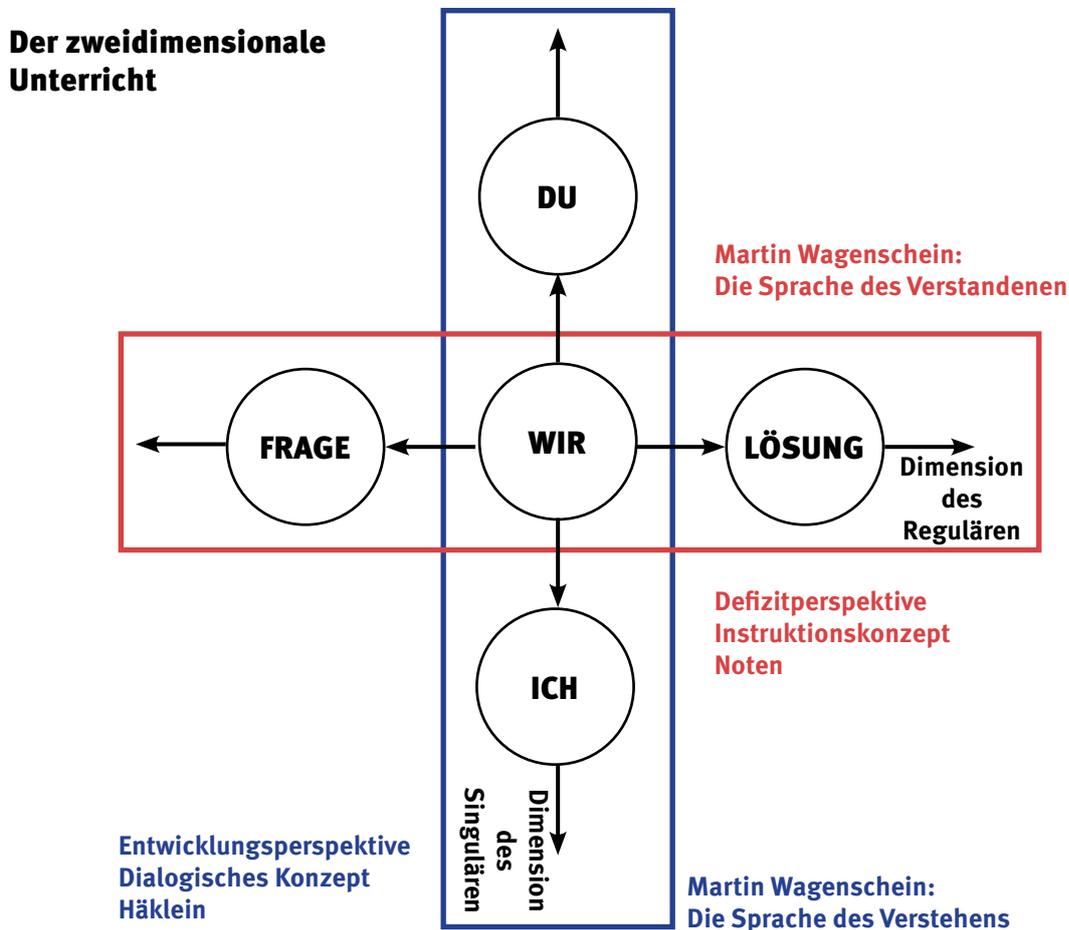
von Albert Wogrolly

„Schule ist der Ort, wo Lernen organisiert wird. Im Unterschied zum alltäglichen Lernen in zufälligen Situationen sind Fragen und Lösungen im schulischen Lernen fein säuberlich aufeinander abgestimmt und in einem [...] Lehrplan festgehalten. Das kann dazu verleiten, die Menschen mit ihren je individuellen Nöten, Fragen und Interessen ganz außer Acht zu lassen und alle Energie darauf zu verwenden, die Stoffe streng logisch zu ordnen, in bekömmliche Häppchen zu zerlegen und in einer klar definierten Reihenfolge allen gleichzeitig zu verabreichen. [Dies] bringt es mit sich, dass man das Geschäft Schule ganz ohne innere Anteilnahme betreiben kann: für die einen ein mehr oder weniger spannendes, aber oft belangloses Spiel, in dem sie immer wieder bestätigt werden; für die anderen ein zermürender Kampf ums Überleben.“<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Ruf, U. und Gallin, P. (1998): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 19.

Das Zitat spiegelt einen gängigen Unterricht wider und ist zugleich der Ausgangspunkt für die Überlegungen von Ruf und Gallin. Der Kritikpunkt der beiden Didaktiker ist die Tatsache, dass in der Schule Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, indem allgemeine Muster und Methoden zur Problemlösung angeboten werden, von denen der Lehrende annimmt, sie führten zum Ziel, also zur Lösung eines aufgeworfenen Problems. Dabei ist der Weg folgender: Frage/Problem → Verfahren/Algorithmus → Lösung. Es geht also um die Vermittlung von Lösungsformeln für Routineaufgaben: Wenn du das erreichen willst, musst du es so machen. Was im Bereich der Mathematik plausibel erscheint (und dort aber genauso wenig zielführend scheint, wie Ruf und Gallin zeigen), ist im Deutschunterricht kaum praktikabel. Wir wissen, dass selbst bei scheinbar so klar zu lösenden Problemen wie der das/dass-Schreibung eine typische Faustregel bei vielen Schülern/Schülerinnen dennoch nicht zum Ziel der fehlerfreien Schreibung führt.

Hier nun setzt das „dialogische Lernen“ an. Ausgehend von der Frage, welche Rollen Fertiges und Eigenes beim Lernen spielen könnten, kommen Ruf und Gallin zum Befund, dass diese Rollen neu verteilt werden müssen. Für das Fertige führen sie den Begriff *Reguläres*, für das Eigene *Singuläres* ein. Wenn man nun den Schülern/Schülerinnen nur *Reguläres* vorsetzt, dann geht das auf Kosten des Interesses und des Verstehens. Angewandt auf unser Beispiel der das/dass-Schreibung bedeutet das, wir präsentieren den Schülern/Schülerinnen die Regel (Ersatzworte), lassen sie diese lernen und erwarten dann, dass sie fortan dieses Teilproblem der Rechtschreibung beherrschen. Nach Ruf/Gallin bedarf es hier neben dem *Regulären* des *Singulären*, das heißt, der Schüler/die Schülerin hat seinen/ihren ganz individuellen Zugang zu einer Aufgabe und ihrer möglichen Lösung. Darauf aber muss sich der Lehrer/die Lehrerin einlassen. Demnach durchläuft ein Schüler/eine Schülerin in diesem Fall folgende Phasen: „Ich mache das so!“, „Wie machst du es?“ und „Das machen wir nach.“ Dabei kommen zweierlei Sprachen zum Einsatz: In der Dimension des *Singulären* gilt die „Sprache des Verstehens“ (ein Begriff von Martin Wagenschein<sup>2</sup>).



Grafik nach: Ruf, U./Gallin, P. (1998): *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*

Der Lehrer/die Lehrerin legt ein Problem vor, das gelöst werden soll, erzählt dabei persönlich interessiert, stellt Fragen, gibt einen Auftrag. Er/sie präsentiert die Aufgabenstellung in Form einer *Kernidee*. Die Schüler/innen erkunden, probieren, Fehler sind in dieser Phase normal und sogar erwünscht, denn sie geben dem Lehrer/der Lehrerin Rückmeldung über den Verstehensprozess und bringen ebendiesen voran. In dieser Phase begleitet der Lehrer/die Lehrerin die Entwicklung des Schülers/

<sup>2</sup> Martin Wagenschein unterscheidet die *Sprache des Verstehens* (persönliche Sprache im Prozess des Lernens und Begreifens) und *Sprache des Verstandenen*, wenn der Schritt von der individuellen sprachlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zur „offiziellen“ Sprache der Wissensgesellschaft getan wurde und der Lernschritt vollzogen worden ist. Vgl. Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*. Weinheim und Basel: Beltz 1999.

der Schülerin, indem er/sie mit ihm/ihr in einen *Dialog* tritt. Dabei wird dem Schüler/der Schülerin ein Feedback für seine/ihre Leistung gegeben. Bei Ruf/Gallin erfolgt das durch sogenannte *Häkchen*.

✓	noch nicht erfüllt
✓	erfüllt
✓✓	klar erkennbare Eigenleistung
✓✓✓	Wurf (großer Erfolg)

Zur Dokumentation der persönlichen Auseinandersetzung des Schülers/der Schülerin mit der Problemlösung, begleitet durch den Dialog mit dem Lehrer/der Lehrerin, verwenden die Schüler/Schülerinnen ein Lernjournal, das sogenannte *Reisetagebuch*. Dann werden die je eigenen Zugänge und Lösungsversuche auf die Ebene des Regulären gehoben, also der kulturellen Norm, der tradierten Verfahren. Nachdem der Schüler/die Schülerin sich singulär mit dem Thema beschäftigt hat (Ich), lernt er/sie andere Ideen und Zugänge kennen (Du), worauf es eine thematische Zusammenführung gibt (Wir). Hier nun herrscht die Sprache des Verstandenen, die Sprache des Wissens, die Bildungssprache. Der Lehrer/die Lehrerin hat als Experte/Expertin die Bildungshoheit und benotet schließlich defizitär, was bei einer Prüfung nicht gekonnt wurde.

Das Ich des Schülers/der Schülerin sucht nach einer Lösung – mit dem, was er/sie kann, was er/sie versteht.	Das, was ich verstanden habe, teile ich mit. Gleichzeitig wird gefragt: „Wie hast du das gemacht?“	Der Lehrer ist der Verwalter des Regulären, seine Expertise ist gefragt.
Dies wird schriftlich dokumentiert zur Vertiefung und Schärfung der Gedanken. Das Produkt ist SINGULÄR.	Darauf folgt der Austausch als wesentliches Element des <i>Dialogischen Lernens</i> – mit der Lerngruppe und/oder mit dem Lehrer, der die Aufgabe hat, sie dann zum REGULÄREN hinzuführen.	Die Schüler lernen auch an seiner Rolle, seinen Zugängen, seiner Begeisterung.

### Zwei gegensätzliche Unterrichtskonzepte<sup>3</sup>

<b>Instruktionskonzept</b> Wissen vermitteln und einüben	<b>Dialogisches Lernen</b> Authentische Begegnungen zwischen Stoffen und Menschen ermöglichen
<b>Pädagogische Kernidee</b> Alle Lernenden sollen die Sache so behandeln, wie es in den Fachbüchern beschrieben ist.	<b>Pädagogische Kernidee</b> Jeder Lernende soll einen persönlichen Dialog mit der Sache aufnehmen und sich in seinem engen Kreis so verhalten wie die Fachleute beim Forschen.
<b>Aufgabe</b> Man muss ein vorgegebenes Ziel erreichen. Wer es nicht schafft, ist ausgeschlossen. <i>Wie viel ist x?</i> <i>Interpretiere das Gedicht!</i>	<b>Auftrag</b> Alle machen sich auf den Weg. Jeder/jede nutzt seine/ihre Möglichkeiten, so gut er/sie kann. <i>Achte beim Lesen dieses Gedichtes/dieser Gleichung auf deine Gedanken und Gefühle. Schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht.</i>
<b>Übungs- und Prüfungsarbeit</b> Die Lernenden versuchen, fachliches Wissen und normierte Verfahren so professionell wie möglich zu handhaben.	<b>Reisetagebuch</b> Die Lernenden erzählen die Geschichten ihrer persönlichen Begegnung mit den Stoffen.
<b>Korrektur unter einer Defizitperspektive</b> Die Lehrperson stellt Mängel fest und misst die Abweichungen gegenüber den fachlichen Normen.	<b>Rückmeldung unter einer Entwicklungsperspektive</b> Die Lehrperson interpretiert die Spuren singulärer Lernprozesse und gibt Empfehlungen für die Weiterarbeit.

<sup>3</sup> Tabelle aus Ruf, U. und Gallin, P. (2005): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 49.

Die Grenzen dieser und ähnlicher Verfahren liegen auf der Hand: Habe ich mehr als 3 Deutschklassen (in der BHS in der Regel 8 bis 10), dann scheitert diese intensive Form der Einlassung am Mangel der zur Verfügung stehenden Zeit.

Diese Probleme ergeben sich wegen der Forcierung des eigenverantwortlichen Lernens weniger im Zusammenhang mit COOL (cooperatives offenes Lernen), worauf hier noch verwiesen sei, ohne näher darauf einzugehen. Vor allem im BHS-Bereich erfreut sich dieses Methodenbündel steigender Beliebtheit. Wollen wir allerdings der Hattie-Studie Glauben schenken, die als Quintessenz die Botschaft vermittelt, „Auf den Lehrer kommt es an“, dann ist bei derartigen Entwicklungen zumindest Skepsis angebracht.

Diese kleine Serie endet im nächsten Newsletter mit Gedanken zum Problem der Heterogenität.



NR. 2/2013

**Mag. Albert Wogrolly** ist Lehrer an einer HTL in der Steiermark und am Institut für Germanistik der Karl-Franzens-Universität Graz im Bereich Fachdidaktik tätig. Albert Wogrolly ist Lehrbuchautor der Schulbuchreihe „SPRACHEXPRESS“.

**OStR Mag. Ulrike Kempter** unterrichtet an einer gymnasialen Oberstufe und ist an der PH Oberösterreich im Bereich Begabten- und Begabungsförderung sowie Schulentwicklungsberatung tätig.

# NEWSLETTER

## Deutsch

### BEWERTUNG IM KOMPETENZORIENTIERTEN UNTERRICHT MIT HILFE DIALOGISCHER VERFAHREN

von *Claudia Kreutel*

#### 1. Bewertungsverfahren und ihre Verlässlichkeit mit Blick auf die SRDP

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“<sup>1</sup>.

Die Bewertung der schriftlichen Klausur bei der standardisierten Reife- bzw. Reife- und Diplomprüfung scheint nur auf den ersten Blick in mehrfacher Hinsicht problematisch. Immer wieder wird auf die drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität verwiesen, 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 der/dem jeweiligen Klassenlehrer/-in überlassen, womit das Gütekriterium der Objektivität nicht gewährleistet scheint. Es gibt Fortbildungen, 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. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Ermittlung (vermeidbarer) Bewertungsfehler neben der Vermittlung geeigneter Bewertungsverfahren unbedingt Gegenstand dieser Fortbildungen sein sollte. 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 Veränderungen aufmerksam verfolgt werden. Hilfreich ist in dieser Hinsicht der Duden, Band 9: Richtiges und gutes Deutsch, 7. Auflage (2011).

Für die Bewertung schriftlicher Arbeiten bieten sich laut Baurmann/Dehn drei Verfahren besonders an: die Mehrfachbeurteilung nach globalem Eindruck durch Rater-Teams, die Arbeit mit Textkolektionen 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

<sup>1</sup> Der Bewertungsraster und der Textsortenkatalog finden sich auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: [www.bifie.at](http://www.bifie.at).

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. 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 Schülerin oder der Schüler 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).

Die fördernde Würdigung von Schülerleistungen durch „konstruktive Kommentare“ auf der vertikalen Dimension ist im kompetenzorientierten Unterricht unerlässlich. Baurmann/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.

## 2. 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, z. B. 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. förderorientierten 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 aufgefordert, 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 Reife- und Diplomprüfung 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. Die Schüler/-innen eines weiteren Jahrgangs, die nach zwei Jahren von meinem Unterrichtspraktikanten für die Dauer eines Schuljahres übernommen wurden, kamen 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 in dem für sie wichtigen Bewertungsprozess ernst genommen, der übrigens eine ungeahnte Dynamik erfährt, weil die Schüler/-innen letztlich doch zu einer Ziffernote kommen wollen. – In diesem Fall haben Ziffernoten 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 Schul- bzw. 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.

In der Fachkoordination Deutsch für kaufmännische Schulen wurde im Rahmen eines Projektes des Stadtschulrates für Wien im September 2013 ein Schularbeitsleitfaden veröffentlicht, in dem sich u. a. ein Bewertungsraster findet, der sich an dem Bewertungsraster der SRDP orientiert und für Schüler/-innen adaptiert wurde, sodass diese den Raster bei Schularbeiten bzw. Klausuren verwenden können, um ihre Texte selbst zu bewerten. Dieser Raster hat sich bisher im Rahmen des Verbesserns im Dialog sehr bewährt, weil Schüler/-innen lernen, kriterienorientiert zu bewerten, und gleichzeitig sehen, dass Bewertung auf klaren Kriterien in vier Dimensionen beruht. Im Anhang findet sich der Bewertungsraster des Schularbeitsleitfadens mit entsprechenden Empfehlungen zur Handhabung. Darüber hinaus haben die Schüler/-innen das Thema und die Arbeitsaufträge zur Verfügung und möglicherweise auch die Bewertungskriterien für die geforderte Textsorte, um zu einer Selbstbewertung zu kommen.

Für die Lehrpersonen finden sich im Schularbeitsleitfaden zu jedem Thema und zu allen Arbeitsaufträgen so genannte *Erwartungshorizonte*, weil die Operatoren in den Arbeitsaufträgen Handlungsanweisungen sind, die *Könnenserwartungen* formulieren, und klar sein muss, welche Kompetenzen bzw. Teilkompetenzen überprüft werden sollen.

Prinzipiell gilt es, sich hinsichtlich der Bewertung von Textprodukten als Lehrperson zwei Fragen zu stellen:

- **Was braucht es**, um dem Text einer Schülerin bzw. eines Schülers gerecht zu werden?
- **Wie** werde ich dem Text einer Schülerin/eines Schülers gerecht?

Sollte der *Bewertungsraster für Schularbeiten* zum Einsatz kommen, wird folgende Vorgangsweise empfohlen:

1. Für jede Dimension – **Inhalt, Textstruktur, Stil und Ausdruck sowie Normative Sprachrichtigkeit** – sind **25 % der Gesamtnote** vorgesehen, somit werden **alle Dimensionen gleich gewichtet**.
2. Für die Dimension **Inhalt** gilt eine so genannte „**Vetoregel**“, das bedeutet, dass eine negative Beurteilung dieser Dimension eine negative Beurteilung des Textes bzw. der Arbeit zur Folge hat.
3. Sollte eine andere Dimension als die inhaltliche negativ sein, bedeutet das nicht, dass die Arbeit negativ zu beurteilen ist.
4. **Im Fall von zwei negativ beurteilten Dimensionen**, z. B. *Stil und Ausdruck* sowie *normative Sprachrichtigkeit*, ist die Arbeit **negativ zu beurteilen**.
5. Es empfiehlt sich außerdem, von Zwischennoten in den einzelnen Dimensionen abzusehen.

### 3. Bibliographische Hinweise

Jürgen Baumann u. Mechthild Dehn (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. In: Praxis Deutsch 184, S. 6 – 13.

Gerd Bräuer (2000): Schreiben als reflexive Praxis: Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.

Simone-Tatjana Stehr (2004): „Insgesamt überzeugend – weiter so!“. In: Praxis Deutsch 184, S. 54 f.

**Mag. Dr. Claudia Kreutel** ist Lehrerin an einer Wiener Handelsakademie, Lektorin am Institut für Germanistik der Universität Wien im Bereich Fachdidaktik mit dem Schwerpunkt Schreibdidaktik sowie Betreuungslehrerin der Universität Wien im Pädagogischen Praktikum und im Fachpraktikum.

Nicht genügend (5)	Text 1	Text 2	Genügend (4)	Text 1	Text 2	Befriedigend (3)	Text 1	Text 2	Gut (2)	Text 1	Text 2	Sehr gut (1)	Text 1	Text 2
Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte nicht oder nur in Ansätzen erkennbar			Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte überwiegend erkennbar			Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte weitgehend umgesetzt			Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend umgesetzt			Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend und sehr gut umgesetzt		
nicht alle Arbeitsaufträge angesprochen bzw. weniger als die Hälfte bearbeitet			alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens die Hälfte bearbeitet			alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens die Hälfte erfüllt			alle Arbeitsaufträge erfüllt			alle Arbeitsaufträge in einem weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt		
Textvorlage unzureichend erfasst			eine wichtige Aspekte/Aussagen/Informationen der Textvorlage erfasst			Kernaussage der Textvorlage erfasst			Textvorlage über die Kernaussage hinausgehend erfasst			Textvorlage vollständig erfasst		
wichtige (Teil-)Inhalte sachlich unrichtig			wichtige Teilinhalte im Wesentlichen sachlich richtig			wichtige Teilinhalte zur Gänze sachlich richtig			Mehrheit der Textabschnitte durchgehend sachlich richtig			sachlich durchgehend richtig		
keine Eigenständigkeit			kaum Eigenständigkeit			Ansätze zur Eigenständigkeit			über die Textvorlage hinaus eigenständig*			Entwicklung von klar nachvollziehbaren eigenen Standpunkten und eigenständigen Argumentationslinien, die über die Textvorlage deutlich hinausgehen*		
keine Ideen*			kaum Ideen*			einige Ideen*			Ideenreichtum*			Vielschichtigkeit und Ideenreichtum*		

Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht

Gliederung des Textes nicht erkennbar			grobe gedankliche Gliederung des Textes erkennbar			Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte (z. B. Brief) angemessen gegliedert			Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar gegliedert			Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig gegliedert		
Bezugnahme auf die Textvorlage nicht erkennbar			Bezugnahme auf die Textvorlage in einigen Punkten erkennbar			eindeutige Bezugnahme auf die Textvorlage			weitgehend gelungene Verknüpfung mit der Textvorlage			durchgehend gelungene Verknüpfung mit der Textvorlage		
kein zusammenhängender Aufbau erkennbar			überwiegend zusammenhängender Aufbau innerhalb der Absätze			durchgehend erkennbarer Zusammenhang innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von sprachlichen Verknüpfungsmitteln (z. B. aber ...; aufgrund, trotz ...; einerseits – andererseits ...)			weitgehend klare Gliederung innerhalb der Textabschnitte, zielgerichteter und sicherer Einsatz von sprachlichen Verknüpfungsmitteln im Text; durchgehend zusammenhängend und frei von Gedankenstrüngen; zielgerichteter Einsatz von gliedernden, verweisenden sprachlichen Mitteln (erstens, zweitens, ...; im Folgenden seien zwei Punkte diskutiert ...)			durchgehend klare Gliederung innerhalb der Textabschnitte, zielgerichteter und sicherer Einsatz von passenden sprachlichen Verknüpfungsmitteln im Text; durchgehend zusammenhängend und frei von Gedankenstrüngen; zielgerichteter Einsatz von gliedernden, verweisenden sprachlichen Mitteln (erstens, zweitens, ...; im Folgenden seien zwei Punkte diskutiert ...)		

Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht

## Bewertungsroster für Schularbeiten aus Deutsch

	Text 1	Text 2	Genügend (4)	Text 1	Text 2	Befriedigend (3)	Text 1	Text 2	Gut (2)	Text 1	Text 2	Sehr gut (1)	Text 1	Text 2
Nicht genügend (5)	Text 1	Text 2	Genügend (4)	Text 1	Text 2	Befriedigend (3)	Text 1	Text 2	Gut (2)	Text 1	Text 2	Sehr gut (1)	Text 1	Text 2
Sprachverwendung weitgehend weder der Schreibhandlung noch der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung überwiegend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung überwiegend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung weitgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst	Sprachverwendung durchgehend der Schreibhandlung und der vorgegebenen Situation angepasst
kaum Abwechslung in der Wortwahl	kaum Abwechslung in der Wortwahl	wenig Abwechslung in der Wortwahl	wenig Abwechslung in der Wortwahl	erkennbare Abwechslung in der Wortwahl	erkennbare Abwechslung in der Wortwahl	erkennbare Abwechslung in der Wortwahl	erkennbare Abwechslung in der Wortwahl	erkennbare Abwechslung in der Wortwahl	treffende und abwechslungsreiche Wortwahl	treffende und abwechslungsreiche Wortwahl	treffende und abwechslungsreiche Wortwahl	durchgehend treffende, fein abgestufte und abwechslungsreiche Wortwahl	durchgehend treffende, fein abgestufte und abwechslungsreiche Wortwahl	durchgehend treffende, fein abgestufte und abwechslungsreiche Wortwahl
Textteile sind aus sprachlichen Gründen inhaltlich schwer/kaum zu verstehen	Textteile sind aus sprachlichen Gründen inhaltlich schwer/kaum zu verstehen	in den Schlüsselbegriffen treffend, überwiegend passende Ausdrucksweise	in den Schlüsselbegriffen treffend, überwiegend passende Ausdrucksweise	weitgehend genaue Wortwahl und angemessene Ausdrucksweise	weitgehend genaue Wortwahl und angemessene Ausdrucksweise	weitgehend genaue Wortwahl und angemessene Ausdrucksweise	weitgehend genaue Wortwahl und angemessene Ausdrucksweise	weitgehend genaue Wortwahl und angemessene Ausdrucksweise	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	richtiger Einsatz von Redewendungen, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend
kaum Abwechslung in der Satzstruktur; einfache Satzstrukturen	kaum Abwechslung in der Satzstruktur	in Ansätzen erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	in Ansätzen erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	erkennbare Abwechslung in der Satzstruktur	abwechslungsreiche und komplexe Satzstrukturen					
kaum eigenständige Formulierungen	kaum eigenständige Formulierungen	an die Textvorlage angelehnte Formulierungen und vieles wortwörtlich übernommen	an die Textvorlage angelehnte Formulierungen und vieles wortwörtlich übernommen	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textvorlage

Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck

	Text 1	Text 2	Genügend (4)	Text 1	Text 2	Befriedigend (3)	Text 1	Text 2	Gut (2)	Text 1	Text 2	Sehr gut (1)	Text 1	Text 2
nicht ausreichende Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	nicht ausreichende Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung; nur vereinzelte Fehler	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung; nur vereinzelte Fehler	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Rechtschreibung; nur vereinzelte Fehler	Rechtschreibung fast fehlerfrei	Rechtschreibung fast fehlerfrei	Rechtschreibung fast fehlerfrei
nicht ausreichende Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	nicht ausreichende Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte Fehler	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte Fehler	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte Fehler	Zeichensetzung fast fehlerfrei	Zeichensetzung fast fehlerfrei	Zeichensetzung fast fehlerfrei				
nicht ausreichende Anwendung der Regeln der Grammatik	nicht ausreichende Anwendung der Regeln der Grammatik	grammatikalisch überwiegend richtig	grammatikalisch überwiegend richtig	grammatikalisch weitgehend richtig	grammatikalisch weitgehend richtig	grammatikalisch weitgehend richtig	grammatikalisch weitgehend richtig	grammatikalisch weitgehend richtig	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	grammatikalisch fast fehlerfrei	grammatikalisch fast fehlerfrei	grammatikalisch fast fehlerfrei

Aufgabenerfüllung/normative Sprachrichtigkeit

# NEWSLETTER

## Deutsch

### DIE TEXTSORTE MEINUNGSREDE

von Wolfgang Schörkhuber

#### 1. Anmerkungen zur Textsorte

Wenn die verschiedenen meinungsorientierten Textsorten aus dem Katalog der SR(D)P nicht einfach Hülsen für den immer selben argumentierenden Einheitsbrei sein sollen – als solche sind sie gewiss nicht gedacht –, dann tut man gut daran zu unterscheiden, was die jeweilige Textsorte ganz genau ausmacht. Auf den ersten Blick erhält man allerdings von den Beschreibungen im Textsortenkatalog nicht immer gleich die erhoffte Hilfe.

Das gilt in besonderem Maße für die Meinungsrede. Ihre Beschreibung ist die kürzeste im ganzen Katalog und die Definition „geplante mündliche Mitteilung an mehrere Personen, gegliedertes Redemanuskript/Druckfassung einer Rede“<sup>1</sup> scheint – abermals auf den ersten Blick – wenig angetan, weitere Aufschlüsse zu bieten. Die angeführten „Grundfunktion(en) des Schreibens“ stimmen exakt mit jenen überein, die bei Leserbrief, Empfehlung, Kommentar und Erörterung angeführt sind. Und selbst die Qualitätskriterien „sachliche Richtigkeit, Relevanz/Haltbarkeit der Argumente, Adressatenorientierung, Angemessenheit der Gliederung“ und „adressaten- und situationsangemessene Sprache“ (ebd.) sind so allgemein, dass wir sie gerne als Gütemerkmale eines jeden argumentierenden, meinungsorientierten Textes durchgehen lassen. Natürlich ist auch die Adressaten- und Situationsadäquatheit nicht textsortenspezifisch. Denn da die Schreibaufgaben der SR(D)P in der Regel situiert sind, schreiben die Schüler/innen für bestimmte Adressaten/Adressatinnen, an denen Sprache und Stil, der Text insgesamt zu orientieren ist, welche Textsorte auch immer sie umsetzen.

Doch halt: Ganz am Ende der knappen Aufzählung von Qualitätskriterien der Textsorte Meinungsrede heißt es fast ein wenig verschämt, ohne eigenen Aufzählungspunkt, geradezu als Anhängsel von „adressaten- und situationsangemessene Sprache“: „rhetorische Figuren vor allem der Publikumsansprache“ (ebd.).

#### 1.1 Rhetorische Mittel müssen sein

Gute (Meinungs-)Reden spielen immer auf der Klaviatur der Emotionen, sie wirken affektiv und sind dadurch einprägsam. Dazu braucht es das Talent zum Reden sowie das Gespür für Situationen und für die Zuhörer/innen. Aber es gibt auch etwas „Handwerkliches“, das man einsetzen kann, um seinen Formulierungen Wirkung zu verleihen. Das sind die rhetorischen Figuren und stilistischen Mittel. Keine Rede, vor allem keine, die ein Publikum überzeugen will, wird ohne rhetorische Figuren auskommen. Wir sollten daher das Qualitätskriterium „rhetorische Figuren“ als unverzichtbares Merkmal der SR(D)P-Textsorte betrachten.

Wenn hier von Handwerklichem die Rede ist, dann meint das, dass rhetorische Figuren gut erlernbar und nach Mustern einsetzbar sind. Schüler/innen sollen rhetorische Figuren in produktiver Hinsicht als Techniken kennen (lernen), mit denen

<sup>1</sup> Staud, Herbert/Taubinger, Wolfgang: Textsortenkatalog, Stand: 8. November 2011.  
[https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp\\_d\\_textsortenkatalog\\_2013-04-16.pdf](https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2013-04-16.pdf)

sie Texten und Textpassagen größere Wirkung verleihen können. Diesem Handwerklichen darf durchaus der Eindruck des Gemachten anhaften, wie es etwa im zweiten Absatz von Patrick Süskinds Roman „Das Parfum“ der Fall ist:

„Zu der Zeit, von der wir reden, herrschte in den Städten ein für uns moderne Menschen kaum vorstellbarer Gestank. Es stanken die Straßen nach Mist, es stanken die Hinterhöfe nach Urin, es stanken die Treppenhäuser nach fauligem Holz und nach Rattendreck, die Küchen nach verdorbenem Kohl und Hammelfett, die ungelüfteten Stuben stanken nach muffigem Staub, die Schlafzimmer nach fettigen Laken, nach feuchten Federbetten und nach dem stechend süßen Duft der Nachttöpfe. Aus den Kaminen stank der Schwefel, aus den Gerbereien stanken die ätzenden Laugen, aus den Schlachthöfen stank das geronnene Blut. Die Menschen stanken nach Schweiß und nach ungewaschenen Kleidern; aus dem Mund stanken sie nach verrotteten Zähnen, aus ihren Mägen nach Zwiebelsaft und an den Körpern, wenn sie nicht mehr ganz jung waren, nach altem Käse und nach saurer Milch und nach Geschwulstkrankheiten. Es stanken die Flüsse, es stanken die Plätze, es stanken die Kirchen, es stank unter den Brücken und in den Palästen. Der Bauer stank wie der Priester, der Handwerksgeselle wie die Meistersfrau, es stank der gesamte Adel, ja sogar der König stank, wie ein Raubtier stank er, und die Königin wie eine alte Ziege, sommers wie winters. Denn der zersetzenden Aktivität der Bakterien war im achtzehnten Jahrhundert noch keine Grenze gesetzt, und so gab es keine menschliche Tätigkeit, keine aufbauende und keine zerstörende, keine Äußerung des aufkeimenden oder verfallenden Lebens, die nicht von Gestank begleitet gewesen wäre. [...]“<sup>2</sup>

An Beispielen wie diesen lassen sich – unabhängig von der Textsorte Meinungsrede – rhetorische Mittel, insbesondere syntaktische Figuren, mit Schülern/Schülerinnen gut einüben.<sup>3</sup>

## 1.2 Wie aus einer Textsorte zwei werden

Im Zusammenhang mit der SR(D)P-Textsorte Meinungsrede kann es nicht darum gehen, jede/n Schüler/in zu einem/einer eloquenten und wirkungsmächtigen Redner/in zu machen. Es muss aber darum gehen, dass Schüler/innen Textsortenbewusstsein belegen. Wenn bei einer Reihe von Textsorten das Argumentieren im Mittelpunkt steht, müssen die Kandidaten/Kandidatinnen beweisen, dass sie ihre Fähigkeit zu argumentieren unterschiedlich ausprägen und unterschiedlich kontextuieren können. Das heißt, dass sie ihrem Argumentieren unterschiedliche sprachliche Manifestationen geben können. Das heißt, dass sie sowohl sachlich-rational als auch emotionalisierend argumentieren können. Und das heißt, dass sie ihre Fähigkeit, zwischen Textsorten zu unterscheiden, mit stilistischen und sprachstrukturellen Mitteln realisieren können.

In diesem Zusammenhang wird ein Detail aus der Definition der SR(D)P-Textsorte Meinungsrede interessant: Reden werden nicht verfasst, sondern gehalten. Da es bei der SR(D)P aber klarerweise um das Verfassen von Texten geht, muss man auf eine Verschriftlichung zurückgreifen – wofür in der Definition der Textsorte das „Redemanuskript“ und die „Druckfassung einer Rede“ genannt werden. Das sind zwei sehr verschiedene schriftliche Ausprägungen der mündlichen Textsorte Meinungsrede (auch: desselben Inhalts). Während das Redemanuskript allein aufgrund seiner Funktion nichts anderes ist als die Verschriftlichung dessen, was gesagt werden soll, also der Mündlichkeit nahekommt, ist die Druckfassung einer Rede ein Text, der in jeder Hinsicht den Ansprüchen des Schriftlichen zu genügen hat.

Tatsächlich handelt es sich beim Redemanuskript und bei einer Druckfassung einer Rede also um zwei verschiedene Textsorten. Das wird deutlich, wenn man sich vor Augen führt, was eine Textsorte ausmacht: Sie ist bestimmt durch das Zusammenwirken von (1) Funktion im Kommunikationsprozess, (2) Situation/Kontext sowie (3) Strukturen (inhaltliche – z. B. Art der Themenentfaltung – und sprachliche).<sup>4</sup> Während ein Redemanuskript dazu verfasst wird, den/die Redner/in beim Halten der Rede zu unterstützen, also für eine Situation des mündlichen Sprachhandelns (Situation/Kontext!), dient die Druckfassung einer Rede der nachträglichen Lektüre, d. h., dass das Sprachhandeln ausschließlich schriftlich ist.

Damit ist bei der SR(D)P-Textsorte Meinungsrede – wie bei keiner anderen Textsorte aus dem Katalog – der Unterschied zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit angesprochen.

Koch/Oesterreicher unterscheiden in ihrem inzwischen weithin bekannten Modell Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf zwei Ebenen:<sup>5</sup> einerseits jener der Medialität der Sprache, also der Realisierung der Sprache im Lautlichen (gesprochen) oder Graphischen (geschrieben); andererseits auf der Ebene der Konzeption der Sprache: Als konzeptionell mündlich gilt für Koch/Oesterreicher die Sprache der emotionalen und raumzeitlichen Nähe; konzeptionell schriftlich dagegen ist die Sprache in raumzeitlich zerdehnten Situationen. So ist etwa ein Telefongespräch in der Regel sowohl medial als auch konzeptionell mündlich, während die Nachrichten im Radio zwar medial mündlich, in der Regel aber konzeptionell schriftlich sind. Zeitungsartikel dagegen sind sowohl medial als auch konzeptionell schriftlich.

Es ist unmittelbar nachvollziehbar, dass „konzeptionell mündlich“ eine strukturell andere Sprache verlangt als „konzeptionell schriftlich“. Mündlichkeit ist etwa durch Redundanz, situative Verweise und para- und nonverbale Unterstützung gekenn-

<sup>2</sup> Süskind, Patrick: Das Parfum. Die Geschichte eines Mörders. Zürich: Diogenes Taschenbuch 1994, S. 5 f.

<sup>3</sup> Ein Unterrichtsvorschlag zum zitierten Auszug aus „Das Parfum“ findet sich in: **KOMPETENZ:DEUTSCH 2. Sprachbuch für berufsbildende höhere Schulen. Basisteil. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky 2009, Modul 7.**

<sup>4</sup> Vgl. dazu etwa Brinker, Klaus: Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. 6., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2005.

**Didaktische Aufbereitung der Kriterien für Textsorten in: KOMPETENZ:DEUTSCH 3, Modul 1.**

<sup>5</sup> Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: Romanistisches Jahrbuch 36/1985, S. 15 – 43.

zeichnet sowie auf syntaktischer Ebene durch einfacheren Satzbau, Parataxe, redееinleitende Phrasen (etwa „Ich glaube, ...“, „Lassen Sie mich betonen, dass ...“) etc. – insgesamt durch eine lebensweltliche Orientierung. Dagegen bedeutet konzeptionelle Schriftlichkeit eine hierarchisch organisierte Sprache (etwa hypotaktischer Satzbau), ökonomische Sprachverwendung, maximale Explikation und insgesamt eine Orientierung am Sprachsystem.<sup>6</sup>

Damit sollte deutlich werden, worum es bei der Unterscheidung zwischen einem Redemanuskript und der Druckfassung einer Rede geht: Während Ersteres die Tendenz haben muss, sich sprachstrukturell der konzeptionellen Mündlichkeit anzunähern – etwa in der Syntax (eher einfacherer Satzbau; redееinleitende Phrasen) oder mit situativen Verweisen (z. B.: „Auf **diesem** Bild können Sie erkennen, ...“) – ist für Letztere konzeptionelle Schriftlichkeit konsequent zu verwenden. Denn die beiden schriftlichen Textsorten Redemanuskript und Druckfassung einer Rede haben als je eigene Ausprägung der mündlichen Textsorte Meinungsrede völlig unterschiedliche Aufgaben: Während das Manuskript für die konzeptionelle Mündlichkeit (emotionale und raumzeitliche Nähe) geschaffen wird, muss die Druckfassung einer Rede in einer raumzeitlich zerdehnten Situation funktionieren, etwa wenn sie jemand nach zehn Jahren liest. Ganz nebenbei: Das verweist natürlich auf unterschiedliche kommunikative Funktionen der Textsorten Redemanuskript und Druckfassung einer Rede.

Eine notwendige Folge aus diesen Überlegungen ist, dass in Aufgabenstellungen zur Textsorte Meinungsrede zwingend angeführt werden muss, ob es sich um ein Redemanuskript oder um die Druckfassung einer Rede handeln soll. Die Aufforderung „Lesen Sie die Textbeilage ... und verfassen Sie danach Ihre Meinungsrede!“ ist nicht nur merkwürdig – Reden werden gehalten, nicht verfasst (s. o.) –, sondern auch ungenügend, weil sie letztlich unzureichende Angaben über Situation/Kontext und somit die notwendige Sprachverwendung macht.

### 1.3 Fazit

Wenn eingangs die Frage gestellt wurde, was die Textsorte Meinungsrede (= Redemanuskript oder Druckfassung einer Rede) jedenfalls von anderen meinungsorientierten Textsorten unterscheidet, so können nun zumindest zwei Gesichtspunkte festgehalten werden: Erstens der unerlässliche Einsatz von rhetorischen Mitteln; zweitens der gezielte Umgang mit konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit, wobei die Textsorte Redemanuskript ohne Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs nicht auskommt. Man wird allerdings von einer elaborierten Mündlichkeit ausgehen.

## 2. Ein Beispiel<sup>7</sup>

### Thema: Energieverbrauch

**Aufgabe:** Verfassen Sie eine Meinungsrede.

**Situation:** Sie arbeiten in einer Gruppe Ihrer Schule, die sich im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts mit Energiequellen und Energieverbrauch beschäftigt. Dazu werden Experten/Expertinnen zu einer Podiumsdiskussion geladen. Als Einleitung zu diesem Abend halten Sie als Vertreter/in der Projektgruppe eine Meinungsrede, die sich mit der aktuellen Entwicklung beim Energieverbrauch sowie möglichen zukünftigen Entwicklungen beschäftigt. Sie nehmen Bezug auf die Infografik (Textbeilage 1), die über Beamer auf der Leinwand hinter Ihnen zu sehen ist.

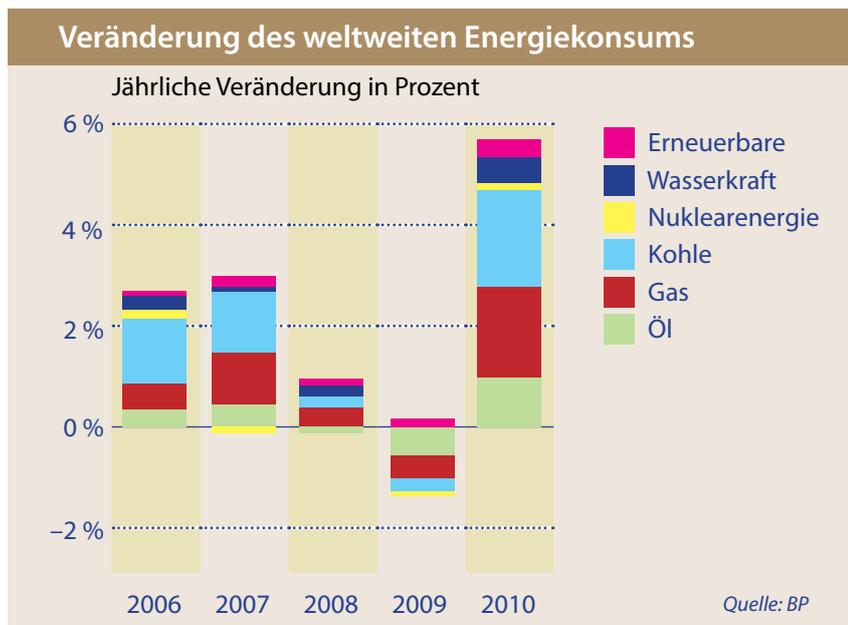
Studieren Sie die Infografik (Textbeilage 1) „Veränderung des weltweiten Energiekonsums“ und schreiben Sie dann das Redemanuskript! Bearbeiten Sie dabei die folgenden **Arbeitsaufträge**:

- Geben Sie die wesentlichsten Aussagen der Infografik wieder!
- Erläutern Sie, wie Sie zu dem von den Zahlen repräsentierten Sachverhalt stehen!
- Begründen Sie Ihre Position zu diesem Sachverhalt!
- Entwerfen Sie ein mögliches Zukunftsszenario!

Schreiben Sie zwischen **540 und 660** Wörter! Markieren Sie Absätze durch Leerzeilen!

<sup>6</sup> Wichtig und zu betonen ist, dass Koch/Oesterreicher die Sprache auf konzeptioneller Ebene als Kontinuum sehen (vorstellbar etwa als Mündlichkeit – elaborierte Mündlichkeit – gemäßigte Schriftlichkeit – Schriftlichkeit). „Schriftlich“ und „mündlich“ sind dabei die Pole; dazwischen gibt es keine Trennschärfe.

<sup>7</sup> Das Aufgabenbeispiel ist dem neuen Trainingsband für die SR(D)P entnommen: **KOMPETENZ:DEUTSCH. Trainingsteil für die neue Reife- und Diplomprüfung. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky. Erscheint im Jänner 2014. Eine Leseprobe finden Sie auf der Verlagswebsite [www.hpt.at](http://www.hpt.at).**



(Quelle nach: Der Standard, 15. November 2011)

### Arbeit einer Schülerin (fehlerbereinigt):

#### Redemanuskript: Podiumsdiskussion „Energieverbrauch“

- 1 Sehr geehrte Zuhörerinnen und Zuhörer, Expertinnen und Experten!  
Es freut mich sehr, Sie heute bei unserer Podiumsdiskussion in unserer „warmen Stube“ begrüßen zu dürfen. Inmitten der vielen Leute, geblendet von den Bühnenscheinwerfern und beeindruckt von den Bildern des Beamer ... Doch warum ist es hier so wohligh warm? Warum stehe ich nicht im Dunkeln? Und warum sehen wir alle die Bilder des Beamer?  
Alle diese Fragen finden eine Antwort in unserem heutigen Thema „Energieverbrauch“.
- 5 Zu Beginn möchte ich Sie bitten, die Grafik hinter mir kurz zu studieren. [Kurze Pause] Was wir sehen, ist die Entwicklung des weltweiten Energiekonsums der Jahre 2006 bis 2010. Grundsätzlich müssen wir, meine sehr verehrten Damen und Herren, feststellen: Wir verbrauchen immer mehr Energie – in den Jahren 2006 bis 2010 zusammen um insgesamt knapp 10 % mehr. Wegen des rückläufigen Energiekonsums im Jahr 2009 ist weder Jubeln noch Jauchzen angesagt. Er ist eine Folge der Finanz- und Wirtschaftskrise – den wir 2010 „eindrucksvoll“ kompensiert haben.
- 10 Mehr noch: Wir setzen auf die falschen Energieträger. Wie Sie der Grafik entnehmen können, sehr geehrte Damen und Herren, verzeichnen wir die größten Verbrauchszuwächse bei den schmutzigen, fossilen Energieträgern Kohle, Gas und Öl. Selbst die Atomkraft haben wir 2010 wieder aufblühen lassen. Als hätte es Three Mile Island, Tschernobyl oder zuletzt Fukushima (2011) nie gegeben.  
Ich frage mich: Wo bleibt die erneuerbare Energie, wo bleibt die saubere Wasserkraft, wo die Windkraft und Solarenergie?
- 15 Ja, auch davon verbrauchen wir mehr, sogar im Krisenjahr 2009, aber ihr Anteil am Konsumzuwachs ist verschwindend klein.  
Diese Zahlen stimmen mich sehr traurig. Ich hoffe: Sie auch. Obwohl wir oft genug gewarnt werden, greifen wir andauernd auf die heiße Herdplatte. Wie oft hört man von der drohenden Klimaerwärmung? Meine Damen und Herren: Zu oft! Doch die Grafik zeigt, dass wir die Augen davor verschließen. Die Grafik zeigt, dass wir den Klimawandel immer stärker anheizen.
- 20 Die Grafik zeigt, dass wir Leben nach und nach ausrotten.  
Ich glaube, meine Damen und Herren, die Zahlen, die wir an der Wand sehen, sind erschreckend, ja empörend. Denn auch wenn es zwischendurch Lichtblicke gibt, scheint die Menschheit im Endeffekt nicht klüger zu werden. Was aber noch viel angsteinflößender ist, ist der Gedanke an das Leben in einigen Jahren. Was haben diese Zahlen damit zu tun?  
Denken wir zum Beispiel an die Bilder aus den großen Städten Chinas: Millionen von Menschen, die sich mit Masken vor dem unerträglichen Smog schützen müssen, schleichen gebückt durch die Straßen. Die Abgase aus dem Verkehr und den Kraftwerken reizen die Augen, setzen den Lungen zu und lassen die Atemwege erkranken.
- 25 Das Problem ist aber nicht nur das Gift in der Luft, sondern das Problem sind die Mengen an Gift, die wir produzieren. Das hängt natürlich mit den Mengen an Ressourcen zusammen, die wir verbrauchen. Wir tun geradezu so, als ob Kohle, Erdöl und Erdgas unerschöpflich wären, als ob wir ewige Vorräte hätten. Obwohl wir seit vielen Jahren wissen, dass genau das Gegenteil wahr ist. Immer noch sind wir nur auf unseren Vorteil bedacht. Bei den Schornsteinen und Auspuffen pulvern wir das hinaus, was uns am billigsten erscheint.
- 30 Wer sich mit der Forderung, den Energieverbrauch radikal eindämmen zu müssen, nicht zufrieden gibt, der denke bitte an unsere Nachkommen. Wie wird das Leben in Zukunft aussehen? Werden Kinder in Schutzanzügen mehr betrübt als

vergnügt zum Spielplatz hüpfen? Oder die Leute in hauchdünner Unterwäsche und dennoch schwitzend an ihren Schreibtischen werkeln? Weil wir mit unserer Gier unsere Erde in einen heißen und „strahlenden“ Planeten verwandelt haben? Weil wir mit unserer Gier verbrannte Erde hinterlassen haben?

Diese Bilder, diese Szenerien, meine sehr geehrten Damen und Herren, mögen etwas überzogen sein. Dennoch müssen wir den Stier an den Hörnern packen. Nur durch umfassende Aufklärung und durch die Nutzung alternativer Energiequellen ohne Wenn und Aber können wir es schaffen. Packen wir das leidige Thema nicht immer in Watte, gehen wir es an! Nutzen wir unsere Energie heute, um die Energie von morgen zu verbessern, zu erneuern, zu schützen.

(651 Wörter)

Diese Lösung der Aufgabe könnte man Schülern/Schülerinnen zur Analyse vorlegen, was man – mit Blick auf die oben erläuterten Textsortenmerkmale – mit folgenden Fragen verbinden kann:

1. Überprüfen Sie, welche rhetorischen Figuren eingesetzt werden. Gruppieren Sie die eingesetzten Figuren nach morphologischen, semantischen und syntaktischen Figuren.<sup>8</sup>
2. Für wie passend halten Sie den jeweiligen Einsatz von rhetorischen Figuren? Begründen Sie Ihre Position!
3. Die Aufforderung, ein Redemanuskript zu verfassen, verlangt, dass die Sprache der Mündlichkeit angenähert wird. Überprüfen Sie, inwieweit das vorliegende Redemanuskript typische Merkmale der gesprochenen Sprache trägt. Achten Sie dabei auf:
  - einfacher vs. komplexer Satzbau (Umfang der Satzglieder, nebenordnender vs. unterordnender Satzbau; Komplexität der Unterordnung)
  - Ellipsen
  - redeeinleitende Phrasen (z. B. „Zusammenfassend können wir festhalten, ...“, „ich meine, ...“, „ich denke, ...“)
  - situative Verweise (Verweise, die man nur dann genau versteht, wenn man anwesend ist)
  - Signale, die zeigen, dass die Rezipienten/Rezipientinnen anwesend sind (und nicht etwa den Text im Nachhinein lesen)

Darüber hinaus bietet sich diese Arbeit gut an, das Augenmerk der Schüler/innen auf allgemeinere Gesichtspunkte zu lenken, z. B.:

4. Überprüfen Sie, in welcher Reihenfolge, in welchem Umfang und mit welcher Qualität die Arbeitsaufträge erfüllt worden sind.
5. Weisen Sie nach, dass die einzelnen Operatoren (nicht) bearbeitet worden sind.

**Mag. Wolfgang Schörkhuber, MAS** ist Lehrer an einer Handelsakademie in Salzburg, Lektor am Institut für Germanistik der Universität Salzburg und Lehrbuchautor der Schulbuchreihen „KOMPETENZ:DEUTSCH. BHS“ und „KOMPETENZ:DEUTSCH. AHS“.

<sup>8</sup> Vgl. dazu KOMPETENZ:DEUTSCH 2. Basisteil, Modul 9 sowie KOMPETENZ:DEUTSCH 2. Trainingsteil, Modul 3.



# SchulbuchPlus

## Kompensationsprüfung

### DIE KOMPENSATIONSPRÜFUNG AUS DEUTSCH

von Reinhard Stockinger

Die folgenden Informationen beziehen sich auf die Veröffentlichungen des **bife** (<https://www.bife.at/node/2343> und <https://www.bife.at/node/2313>), sie sind übersichtlich dargestellt und durch Beispiele erläutert.

Falls bei der RDP die schriftliche Klausur aus Deutsch mit „Nicht genügend“ beurteilt worden ist, haben Sie die Möglichkeit, diese Note durch eine sogenannte Kompensationsprüfung (Kompensation = Ausgleich) auszubessern. Dafür gelten folgende Vorgaben:

#### Formale Vorschriften:

- Die Kandidaten/Kandidatinnen **müssen** bis spätestens drei Tage nach der Bekanntgabe der negativen Beurteilung **beantragen**, eine mündliche Kompensationsprüfung abzulegen.
- Die **Aufgabenstellungen** dafür werden österreichweit **zentral vorgegeben** (werden am Morgen der Prüfung digital an die Direktion übermittelt).
- Zur **Vorbereitung** ist eine angemessene, mindestens **30 Minuten** umfassende Frist einzuräumen.
- Die **Prüfungsdauer** darf **25 Minuten** nicht überschreiten.
- Die Prüfungskommission besteht aus Prüfer/in, Beisitzer/in (vom Fach), Vorsitzende/r, Klassenvorstand/-vorständin. Prüfer/in und Beisitzer/in beurteilen gemeinsam mit einer Stimme.
- Es können die gleichen Aufgabenstellungen von bis zu 3 Kandidaten/Kandidatinnen bearbeitet werden (Organisatorisches: Die drei Kandidaten/Kandidatinnen müssen so vorbereiten, dass sie nicht miteinander kommunizieren können, und die ersten beiden müssen nach den Prüfungen im Prüfungsraum oder einem anderen Raum unter Aufsicht bleiben.)
- Die Kompensationsprüfung wird im Zeugnis vermerkt, **die bestmögliche Gesamtnote ist „Befriedigend“**.

#### Wie sind die Aufgabenstellungen gestaltet?

Die Aufgabenstellung

- ist zu einem **Thema** („unter einer thematischen Klammer“ wie Glück, Arbeitslosigkeit) gestellt,
- ist **mehrteilig**,
- geht immer **von einem Text/von Texten aus** (literarische Texte, Sachtexte, Grafiken/Diagramme usw.),
- ist **kompetenzorientiert**,
- ist in einen **situativen Kontext** gestellt (wie die Aufgabenstellungen der Klausurarbeit),

- umfasst
  - eine **monologische Sprechaufgabe** (kurze Rede, Statement ...) im Umfang von etwa 3 bis 5 Minuten und
  - einen **dialogischen Teil** (Fragen der Prüfer/innen und Antworten der Kandidaten/Kandidatinnen),
- stellt Anforderungen in den Bereichen „Rezeption und Reproduktion“ sowie „Transfer und Reflexion“, diese Anforderungsbereiche werden klar als solche ausgewiesen (siehe Beispiel).

Grundsätzlich werden **die gleichen Kompetenzen verlangt wie bei der schriftlichen Klausurarbeit**, also

- Lesekompetenz,
- Argumentationskompetenz,
- Analyse- und Interpretationskompetenz,
- Sachkompetenz,
- Reflexionskompetenz,
- Sprachbewusstsein.

Sie sollen z. B. Texte verstehen, analysieren oder interpretieren können, Sie sollen auch über diese Textvorlagen nachdenken, zu den Inhalten argumentieren, eigene Gedanken entwickeln. Ihre Antwort(en) auf diese Textbeilage sollen Sie strukturieren, stilistisch gut formulieren können und auch im Bereich Sprachbewusstsein nachweisen, dass Sie „Sprachnormen kennen und anwenden können“.

## Beurteilung und Notengebung

**Beurteilungsraster:** Die Bewertungsdimensionen sind ähnlich wie bei der schriftlichen Klausur:

- **Kompetenzbereich 1:** Aufgabenerfüllung in Bezug auf Inhalt und Textstruktur (Aufbau),
- **Kompetenzbereich 2:** Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil/Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit.

Kompetenzbereich	Teilkompetenzen	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Maß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Maß
(K1a) Inhalt und Textstruktur <b>Anforderungsbereich 1</b> (Rezeption und Produktion)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann die Textsorte der Textbeilage und ihre strukturellen Merkmale erkennen</li> <li>• kann Adressaten, situativen Kontext und Intention der Textbeilage identifizieren</li> <li>• kann Informationen, Standpunkte und Meinungen aus der Textbeilage ermitteln und zusammenfassen</li> <li>• kann Argumentationslinien identifizieren und strukturiert darstellen</li> <li>• kann sprachliche Besonderheiten der Textbeilage identifizieren und ihre Wirkung beschreiben</li> </ul>				
(K1b) Inhalt und Textstruktur <b>Anforderungsbereich 2</b> (Transfer und Reflexion)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kann Argumentationslinien der Textbeilage reflektieren und bewerten</li> <li>• kann Interpretationshypothesen formulieren und anhand von Belegen in der Textbeilage begründen</li> <li>• kann eine eigenständige Position zum Thema der Textbeilage zusammenhängend formulieren</li> <li>• kann themenbezogenes Sachwissen aktivieren und Bezüge zum eigenen Erfahrungs- und Wertesystem herstellen</li> <li>• kann zu gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Phänomenen kritisch Stellung nehmen</li> <li>• kann mindestens drei Minuten zusammenhängend monologisch zum vorliegenden Thema sprechen</li> </ul>				
(K2) Aufgabenerfüllung hinsichtlich Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kennt Sprachnormen und kann diese korrekt anwenden</li> <li>• kann einen umfassenden Wortschatz einschließlich relevanter Fachbegriffe anwenden</li> <li>• kann adressaten- und situationsangemessen formulieren</li> <li>• zeigt Varianz in Wortwahl und Satzbau</li> <li>• zeigt eigenständige Formulierungen in Bezug auf die Textbeilage</li> </ul>				

## Wer beurteilt wie?

Da die gesetzliche Regelung vorsieht, dass der Prüferin/dem Prüfer und der Beisitzerin/dem Beisitzer bei der Beurteilung des Prüfungsgebiets eine gemeinsame Stimme zukommt, erhalten beide stets die den Aufgabenstellungen beigelegten Bewertungs- und Beurteilungsraster. Die Beurteilung einer Kompensationsprüfung in der Unterrichtssprache muss unter Verwendung des standardisierten Beurteilungsrasters (siehe oben) erfolgen.

**Jeder** der zwei beschriebenen Kompetenzbereiche muss in Summe (der Teilkompetenzen) positiv bewertet werden, um ein positives Gesamtkalkül der Kompensationsprüfung zu erreichen. Wenn bei einer Prüfung **einer** der Kompetenzbereiche (1 oder 2) nicht „überwiegend“ erfüllt ist, ist die Prüfung mit **„Nicht genügend“** zu beurteilen.

Die Prüfung ist mit **„Genügend“** zu beurteilen, wenn beide Kompetenzbereiche zumindest „überwiegend“ erfüllt sind.

Die Prüfung ist mit **„Befriedigend“** zu beurteilen, wenn beide Kompetenzbereiche „zur Gänze“ erfüllt sind. Einzelne „überwiegend“ erfüllte Kriterien können durch „über das Wesentliche hinausgehend“ und „weit über das Wesentliche hinausgehend“ genannte Leistungen ausgeglichen werden.

Mit **„Gut“** oder **„Sehr gut“** ist eine Prüfung zu beurteilen, wenn die Kompetenzbereiche „in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß“ oder „in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß“ jeweils mehrheitlich erfüllt sind.

Werden alle zwei Kompetenzbereiche positiv (= „überwiegend“ und darüber) bewertet, könnte sich eine **Zwischennote** ergeben, wenn ein Kompetenzbereich etwa mit „In den wesentlichen Bereichen zur Gänze“ oder mit „In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß“, ein anderer aber nur mit „In den wesentlichen Bereichen überwiegend“ bewertet wird. In diesem Fall wird das arithmetische Mittel gezogen, und es liegt im Ermessensbereich der Prüferin/des Prüfers, ob die bessere oder die schlechtere Note gegeben wird. Für diese Entscheidung ist die Aufgabenerfüllung in den einzelnen Teilbereichen, wie etwa Argumentationsqualität oder stilistische Qualität, noch einmal heranzuziehen.

## Musterbeispiel:

### Aufgabenstellung 1

#### Thema: Industrie 4.0

**Situation:** Sie sind in einer Projektgruppe, die die Auswirkungen der Computertechnologie auf die Industrie von heute und morgen erforscht. Für ein Symposium zu diesem Thema sollen Sie sich informieren und ein Einleitungsstatement halten.

**Lesen Sie den Zeitungsbericht „Industrie 4.0 – Kochtopf mit Internetanschluss“ (Textbeilage 1) und studieren Sie die Grafik „Von Industrie 1.0 zu Industrie 4.0“ (Textbeilage 2)!**

<p><b>1. Fassen Sie den Inhalt der Textbeilage 1 zusammen!</b></p>	<p>Anforderungsbereich 1: <i>Rezeption und Reproduktion</i> <b>Prüfungszeit bis 4 Minuten</b></p>
<p><b>2. Analysieren Sie die Textbeilage 1 in Bezug auf</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• mögliche Intention des Autors,</li> <li>• sprachliche Auffälligkeiten,</li> <li>• Textstruktur,</li> <li>• Thesen und angeführte Argumente!</li> </ul>	<p>Anforderungsbereich 1: <i>Rezeption und Reproduktion und</i> Anforderungsbereich 2: <i>Transfer und Reflexion</i> <b>Prüfungszeit bis 6 Minuten</b></p>
<p><b>3. Erläutern Sie die in der Grafik „Von Industrie 1.0 bis 4.0“ (Textbeilage 2) aufgezeigte Entwicklung!</b></p>	<p>Anforderungsbereich 1: <i>Rezeption und Reproduktion und</i> Anforderungsbereich 2: <i>Transfer und Reflexion (Interpretation)</i> <b>Prüfungszeit bis 5 Minuten</b></p>
<p><b>4. Nehmen Sie zum Thema „Computer im Alltag“ in einem provokanten Statement Stellung (Einleitungsstatement zum Symposium, siehe „Situation“), wobei Sie Folgendes durchführen:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erklären Sie, was mit „Computer im Alltag“ gemeint sein kann!</li> <li>• Kommentieren Sie diese Entwicklung in Bezug auf Arbeitsplätze der Zukunft!</li> <li>• Bewerten Sie die Entwicklung von Industrie 4.0!</li> <li>• Appellieren Sie an die Zuhörenden im Sinne Ihrer Meinung zu diesem Thema!</li> </ul>	<p>Anforderungsbereich 2: <i>Transfer und Reflexion (monologischer Teilabschnitt)</i> <b>Prüfungszeit bis 5 Minuten (Minimum 3 Minuten)</b></p>

## Textbeilage 1:

### Industrie 4.0 – Kochtopf mit Internetanschluss

Industrie 4.0 heißt die neue Fertigungswelt. Ohne Software geht wenig. Die Ingenieure müssen sich darauf einstellen. Denn die Maschinen sollen internetfähig werden.

von Georg Giersberg

1 Seit einem Jahr heißt das Schlagwort Industrie 4.0, wenn  
über die technische Entwicklung in der Industrie gespro-  
chen wird. Wahlweise heißt die neue Welt der Produkti-  
onstechnik auch „Smart Factory“, intelligente Fabrik, oder  
5 „Integrated Industry“. Unter diesem Stichwort präsentie-  
ren sich kommende Woche mehr als 6000 Unternehmen  
der Investitionsgüterindustrie auf der Hannover Messe.  
Und manchmal nennt man es auch „Internet der Dinge“. Diese  
Begriffe sind Synonyme. Sie beschreiben die Vernetzung  
10 der bisher insular aufgebauten Produktion und der  
Unternehmen; oder auf gut Deutsch: Ohne Internet und  
Software geht künftig gar nichts mehr. So wie fast jeder  
Büroarbeitsplatz einen Internetzugang hat, wird zukünftig  
jede Maschine einen solchen Zugang haben. Vor allem geht  
es darum, dass die Maschinen untereinander vernetzt  
15 werden und kommunizieren können.

Wer sich heute nur auf Kenntnisse der Mechanik verlässt,  
der ist verlassen, der wird es auf dem Arbeitsmarkt immer  
schwer haben. Mehr als drei Viertel (79 Prozent) der  
deutschen Unternehmen mit 250 oder mehr Beschäftigten  
20 hätten im vergangenen Jahr ihre Mitarbeiter in IT-Fragen  
fortgebildet, geht aus einer Veröffentlichung des Branchen-  
verbandes Bitcom hervor. „Alle Ingenieure brauchen Soft-  
warekenntnisse“, sagt Wolfgang Rücker, der Vorstandsvor-  
sitzende des Ingenieurbüros Rücker aus Wiesbaden. Und  
25 er meint auch wirklich alle. Rücker sucht dringend 280  
Ingenieure für Aufträge aus dem Automobilbau. Die Be-  
werber sollten die Fachrichtungen Elektrik oder Karosserie-  
bau studiert haben und über Software- und Programmier-  
kenntnisse verfügen.

30 **Anteil der Softwareingenieure nimmt zu**  
Damit ist Rücker keine Ausnahme, sondern die Regel.  
Der Anteil der Softwareingenieure nimmt in der Industrie  
deutlich zu. Seit selbst Kochtöpfe einen Internetanschluss  
haben, wie die WMF ihn auf der diesjährigen Konsum-  
gütermesse Ambiente im Februar in Frankfurt vorstellte,  
35 oder Heizungsanlagen von Bosch internetfähig und über  
das Handy steuerbar sind, gibt es kaum einen technischen  
Bereich, der ohne elektronische Steuerungen und ohne  
Vernetzung mit anderen Steuerungssystemen oder dem  
40 Internet auskommt.

Auch wenn die Vision, dass der Ingenieur sonntags vom  
Kaffeetisch aus die Produktionsanlage per Handy über-  
wacht, noch selten verwirklicht wurde – unrealistisch ist  
sie nicht mehr. Schon heute werden viele Anlagen rund  
45 um den Globus von einer Zentrale aus überwacht. Wenn  
der Kapitän auf einem Kreuzfahrtschiff im spanischen Ha-  
fen sagt, man bleibe wegen des schönen Wetters einen Tag  
länger, dann macht er das womöglich gar nicht, um den

Gästen etwas Gutes zu tun. Viel höher ist die Wahr-  
scheinlichkeit, dass ein Ingenieur von Siemens im meerfernen  
50 Bayern per Datenfernübertragung einen Systemfehler in  
der Technik des Schiffes gefunden und den Kapitän ge-  
beten hat, im Hafen zu bleiben, um den Fehler zu beheben.  
Diese Art der Überwachung von Anlagen ist in vielen Be-  
reichen schon Alltag, von der Großanlage bis zur Stalltech-  
55 nik in der Massentierhaltung – und funktioniert, weil all  
diese Anlagen heute internetfähig sind.

#### Programmierer werden gesucht

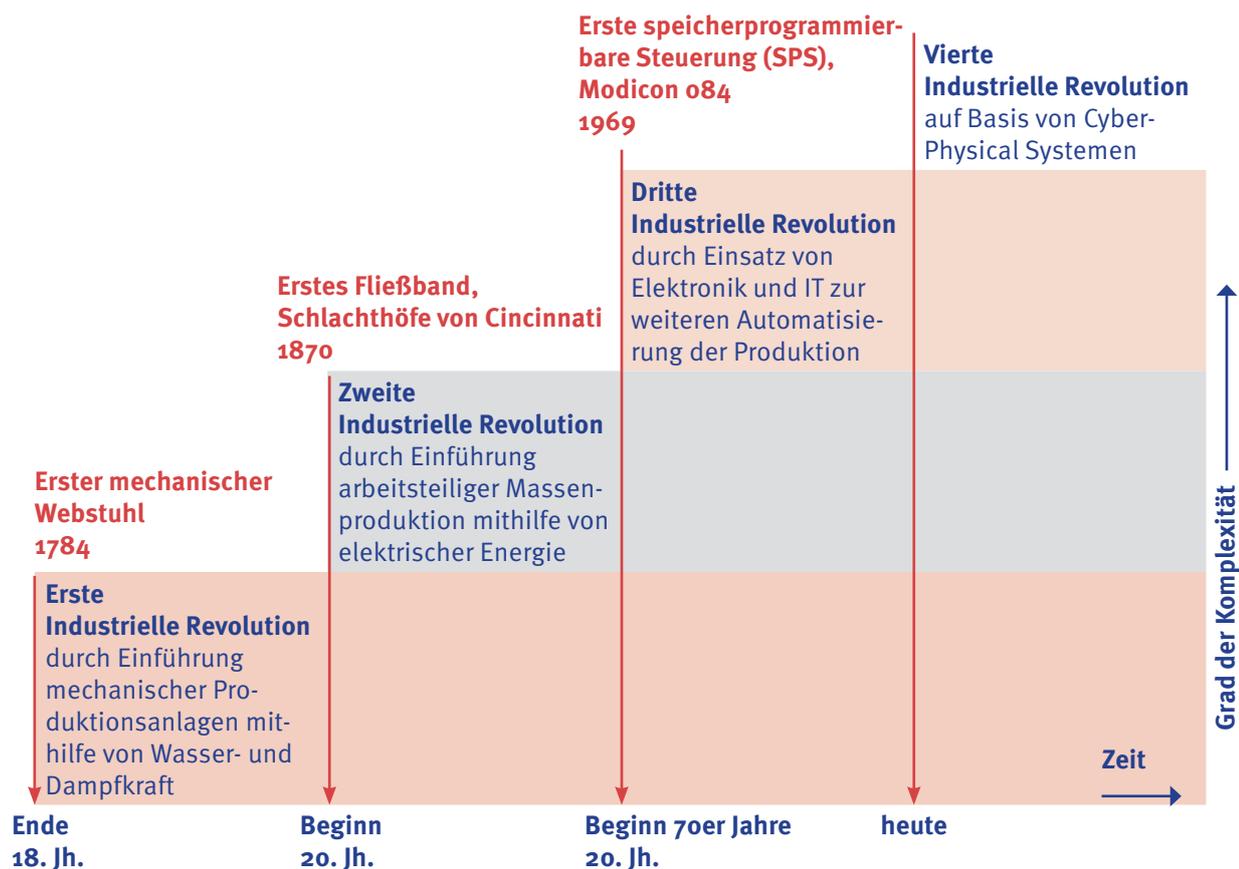
Um das zu entwickeln, müssen Hardwaretechniker und  
Softwaretechniker immer enger zusammenarbeiten. Der  
60 ehemalige Hardwarekonzern Siemens hat sich längst auch  
zu einem Softwarekonzern entwickelt. Der immer noch  
als Elektrokonzern apostrophierte Unternehmensriese  
hat heute mit 18.000 Softwareingenieuren etwa so viele  
wie Microsoft. Allein der Bereich Siemens Industrie, der  
die klassischen Produktionssteuerungen entwickelt und  
65 verkauft, beschäftigt 7500 Softwareingenieure. Obwohl  
Siemens kein klassisches Softwarehaus wie SAP ist, hat  
das Münchener Unternehmen bisher mehr als 7 Millio-  
nen Softwarelizenzen verkauft. Der Bereich Industriesoft-  
ware – die Verbindung von Maschinen mit Programmen  
70 – wächst erheblich schneller als die gesamte Automations-  
technik.

Der international tätige Hersteller elektrischer Verbin-  
dungstechnik Weidmüller aus dem ostwestfälischen Det-  
mold ist ein klassischer Elektrobetrieb – und sucht Pro-  
grammierer. „Wir forschen und arbeiten zunehmend an  
75 intelligenten Systemen an der Schnittstelle zwischen IT  
und Hardware“, sagt Vorstandsmitglied Peter Köhler. Die  
Vision von Industrie 4.0 erfordert, dass man die gesamte  
Fertigung digitalisiert. Es ist also neben der realen Fabrik  
eine virtuelle Version zu erstellen, was die Aufnahme von  
80 Millionen von Daten erfordert und deren intelligente Aus-  
wertung. [...]

(627 Wörter)

Quelle: FAZ, 5. April 2013

## Von Industrie 1.0 zu Industrie 4.0



Quelle: nach DFKI (2011)

Zusätzliches Übungsmaterial für die neue Reife- und Diplomprüfung finden Sie in dem Schulbuch:

**Eder-Hantscher/Geisler/Schörkhuber/Stockinger:**  
**KOMPETENZ:DEUTSCH. Trainingsteil für die neue Reife- und Diplomprüfung**

SBN 165788

ISBN 978-3-230-03962-0

Erscheinungstermin: Jänner 2014

Eine Leseprobe finden Sie auf der Verlagswebsite [www.hpt.at](http://www.hpt.at).

Dieses SchulbuchPlus wird von **HR Mag. Reinhard Stockinger** zur Verfügung gestellt. Reinhard Stockinger ist Lehrbuchautor der Schulbuchreihen „KOMPETENZ:DEUTSCH“ und „SPRACHBAUSTEINE – kompetenzorientiert“ und in der Lehrer/innenfortbildung tätig.

# SchulbuchPlus

## Hörverständnistraining

### ZUHÖREN – HÖRVERSTEHEN

von Franz Weitzer

#### „Seemannsgrab im Eis der Arktis“ – eine Hörverständnisübung

Im heutigen Berufsleben müssen Sie verständlich informieren, angemessen darstellen und präsentieren können. Das haben Sie im Deutschunterricht sicher bereits kennengelernt. Aktiv zuhören heißt, Inhalte auch richtig zu erfassen, mitschreiben, wiedergeben und diskutieren zu können. Neben Grundfragen (Worum geht es da eigentlich? Was habe ich verstanden/nicht verstanden? Was gefällt mir?) geht es bei Hörverständnisübungen wie der folgenden auch um Ihren „Wahrnehmungskanal“ und wie Sie Ihre „Zuhörfähigkeit“ gezielt fördern können.

In der folgenden Hörverständnisübung geht es darum, dem Vortrag aufmerksam zuzuhören und im Anschluss Fragen zu dem Gehörten zu beantworten.

#### Hörverständnisübung: Seemannsgrab im Eis der Arktis (4 Minuten 16 Sekunden)

Sie hören einen Text von Franz Weitzer, gesprochen von Felix Kurmayer.

Lesen Sie zuerst die folgenden Fragen, hören Sie dann die Audio-Datei [Seemannsgrab](#) zweimal. Ergänzen Sie anschließend mit den richtigen Antworten und führen Sie die Arbeitsaufträge durch!

1. Um welche Passage handelt es sich?

---

2. Die N \_\_\_\_\_ verbindet den A \_\_\_\_\_ mit dem P \_\_\_\_\_.

3. Wer startete eine Expedition im Jahr \_\_\_\_\_ mit zwei Schiffen?

---

4. Was passierte mit dieser Expedition?  
\_\_\_\_\_
5. Woran dürfte die Mannschaft vermutlich gestorben sein?  
\_\_\_\_\_
6. Die SS Manhattan benötigte für die Nordwestpassage \_\_\_\_\_ Wochen.
7. Die Nordwestpassage hat für die Schifffahrt deshalb eine Bedeutung, weil sie um \_\_\_\_\_ km kürzer als die \_\_\_\_\_-Route ist.
8. Die bisherige Route durch den Suez-Kanal beträgt \_\_\_\_\_ km.
9. Der neue Weg hätte eine Länge von \_\_\_\_\_ km.
10. Fassen Sie die wichtigsten Informationen stichwortartig zusammen!
11. Erstellen Sie eine einfache Karte (Internet, Atlas, Google Earth) mit den Routen – es kann auch eine Handskizze sein!

Dieses SchulbuchPlus wird von **OStR Mag. Dr. Franz Weitzer** zur Verfügung gestellt. Franz Weitzer ist Lehrer an einer HTL in der Steiermark und Autor der Schulbuchreihen „SPRACHEXPRESS“ und „Sprache heute“ sowie der CD-ROM „Bewerbung und Schriftverkehr“.