universität wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik im Kontext der schriftlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch verdeutlicht anhand eines prozessorientierten, schreibdidaktischen Unterrichtskonzepts und dessen Umsetzung in der BHAK Wien 10“

Verfasserin

Anna Waltraud Vonwald

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, September 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 333 299
Studienrichtung lt. Studienblatt: UF Deutsch, UF Psychologie / Philosophie
Betreuer: ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Franz Patocka

„So viel im Prozeß meines Schreibens ist unerklärbar.

Aber das eine weiß ich: Schreiben erzeugt Schreiben.“

*Dorianne Laux, amerikanische Dichterin (*1952)*

Danksagung

Ich möchte mich ganz herzlich bei Frau Mag. Dr. Claudia Kreutel, Fachdidaktikerin aus dem Bereich der Schreibdidaktik an der Universität Wien, für die freundlichen und hilfreichen Anregungen, für die fachliche Unterstützung und die wertvolle Zeit, die sie mir zur Verfügung gestellt hat, bedanken.

Darüber hinaus bin ich Herrn ao. Univ. - Prof. Mag. Dr. Franz Patocka, Professor für Sprachwissenschaft am Institut für Germanistik, für die Betreuung meiner Diplomarbeit dankbar.

Ganz besonderer Dank gilt meiner Familie, insbesondere meinen Eltern, die mir mein Studium nicht nur ermöglicht, sondern auch emotionalen Beistand geleistet haben.

Zuletzt danke ich meinem Freund Johannes für seine ermutigenden Worte, für seinen Glauben an mich und meine Fähigkeiten im Laufe des gesamten Studiums.

Wien, im September 2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 9

2. Darlegung der Forschungsfrage und Zielsetzung 13

3. Begriffsbestimmung 14

3.1. Zum Kompetenzbegriff 14

3.2. Schreibkompetenz 15

3.2.1. Teilkompetenzen des Schreibens 16

3.3. Kompetenzen in der schriftlichen SRDP Deutsch 19

4. Historische Entwicklung der Schreibdidaktik 24

5. Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik im Kontext der SRDP Deutsch 26

5.1. Prozessorientierte Schreibdidaktik 26

5.2. Kompetenzorientierte Schreibdidaktik 27

5.3. Schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch 29

6. Anforderungen an einen prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht31

6.1. Bedingungen schulischen Schreibens 31

6.2. Kompetenzorientierte Curricula AHS/ BHS 32

6.3. Prozess- und kompetenzorientierter Unterrichtsaufbau 33

Erste Phase: Vorbereitung 34

Zweite Phase: Entwurf 36

Dritte Phase: Überarbeitung 38

6.4. Förderliche Aufgabenkultur 41

6.4.1. Das Aufgabenformat förderlicher Schreibaufgaben 42

6.4.2. Das Aufgabenformat der schriftlichen SRDP 47

6.5. Textsortenwissen 52

6.5.1. Textsortenkatalog der SRDP 53

7. Förderliche Leistungsbewertung im prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht 55

7.1. Leistungsbewertung durch die Lehrperson 56

7.1.1. Förderliche Bewertung anhand von Kriterienkatalogen 57

7.1.2. Förderliche Rückmeldung durch die Lehrperson 60

7.1.3. Konstruktiver Umgang mit Schwächen 62

7.1.4. Mehrphasenschularbeit 64

7.2. Peer-Feedback 65

7.2.1. Textwanderung 68

7.2.2. Textlupe 69

7.2.3. Schreibkonferenz 70

7.2.4. Checkliste 71

7.2.5. (Papier-)Chatdiskussion 71

7.2.6. Schreibberatung 72

7.3. Selbstbewertung 74

7.4. Leistungsbewertung bei der Portfolioarbeit 76

7.5. Leistungsbewertung bei der SRDP Deutsch 78

8. Schreibdidaktisches Unterrichtskonzept für die 9. Schulstufe 88

8.1. Lehrplanbezug unter Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzbereiche (Bildungsstandards D 8) 89

8.2. Lernziele 90

8.3. Tabellarischer Stundenablauf 92

8.4. Arbeitsmaterialien 94

8.5. Erwartungshorizont: innerer Monolog 97

8.6. Vorbereitungen der Lehrperson auf den Schreibauftrag 98

8.7. Vorbemerkungen zum Unterrichtsgeschehen 101

8.8. Darstellung des Unterrichtsgeschehens 101

8.9. Auswertung der Ergebnisse der prozessorientierten Textproduktion anhand des Beurteilungsrasters der schriftlichen SRDP Deutsch 103

8.9.1. Performanz 1 – Transkription mit Randkommentaren 104

8.9.2. Performanz 2 – Transkription mit Randkommentaren 107

8.9.3. Performanz 3 – Transkription mit Randkommentaren 110

8.9.4. Performanz 4 – Transkription mit Randkommentaren 113

8.10. Reflexion zum Unterrichtskonzept und dessen Umsetzung, zur Bewertung und zu den Performanzen 116

8.11. Schlussfolgerung zum Unterrichtskonzept 120

9. Resümee 122

10. Literaturverzeichnis 126

10.1. Primärliteratur 126

10.2. Sekundärliteratur 126

10.3. Internetquellen 134

11. Abbildungsverzeichnis 138

12. Abkürzungsverzeichnis 139

13. Anhang: 140

13.1. Performanz 1 140

13.1.1. Textlupe zu Performanz 1 141

13.1.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 1 142

13.1.3. Beurteilungsraster zu Performanz 1 143

13.2. Performanz 2 144

13.2.1. Textlupe zu Performanz 2 146

13.2.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 2 147

13.2.3. Beurteilungsraster zu Performanz 2 148

13.3. Performanz 3 149

13.3.1. Textlupe zu Performanz 3 150

13.3.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 3 151

13.3.3. Beurteilungsraster zu Performanz 3 152

13.4. Performanz 4 152

13.4.1. Textlupe zu Performanz 4 154

13.4.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 4 155

13.4.3. Beurteilungsraster zu Performanz 4 156

Kurzzusammenfassung 157

Abstract 158

Lebenslauf 159

Eidesstattliche Erklärung 160

1. Einleitung

Wenn ich diverse Schüler/-innen, sei es in meiner Tätigkeit in der Nachmittagsbetreuung, sei es als Nachhilfelehrerin oder als Lehrerin in den diversen Ferienkursen auf die kommenden schriftlichen Schularbeiten und Wiederholungsprüfungen vorbereitete, war ich sehr oft mit den folgenden Aussagen konfrontiert:

„Für Deutsch kann man sowieso nichts lernen."

„Schreiben kann man nicht lernen, entweder man kann es oder man kann es nicht."

„Ich weiß nicht, was ich für die Deutsch-Schularbeit / Wiederholungsprüfung lernen soll."

„Ich weiß ja nicht, was für ein Thema zur Schularbeit kommt. Da kann ich mich auch nicht vorbereiten."

„Schreiben lernen, geht das?"

Aufgrund der intensiven Beschäftigung mit den Schülerinnen und Schülern und deren Schreiberfahrungen habe ich allmählich die Hintergründe für deren Sichtweise erkannt und somit festgestellt, dass das Schreiben von Texten in der Schule nie bis sehr selten geübt wurde. Da die Lernenden de facto eher wenig zur Fertigkeit Schreiben hingeführt wurden und es ihnen an aktiver Schreiberfahrung oft fehlte, ist es nicht verwunderlich, dass die Schüler/-innen in der Regel – und anscheinend auch so manche Lehrperson – nicht an die Vermittlung und Erlernbarkeit von Schreibkompetenz glauben. Diese von mir subjektiv wahrgenommenen Denkweisen der Schüler/-innen lassen sich auch durch die empirische Analyse „Schreiben als System Band 2. Die Wirklichkeit aus Schülersicht " von Merz-Grötsch untermauern. In der Studie gaben 34 Prozent der befragten Schüler/-innen an, dass das Verfassen von Texten nicht erlernbar sei (vgl. Merz-Grötsch 2001, 168-177).

Ich habe dieser Überzeugung der Schüler/-innen, aber auch der so mancher Lehrperson nie zustimmen können und den Schülerinnen und Schülern immer zu verdeutlichen versucht, dass sie das Schreiben erlernen können, vor allem dann, wenn sie jemanden haben, der sie bei ihrem Schreibprozess begleitet und sie zum jeweiligen Schreibziel führt. Diese begleitende Funktion habe ich in den letzten Jahren

übernommen und die Schüler/-innen Schritt für Schritt durch gezieltes Textsortenwissen, gut durchdachte Schreibaufgaben, klare beziehungsweise hilfreiche Schreibstrategien und vermehrte Schreiberfahrung bei der Bewältigung ihrer Schreibhandlungen angeleitet und folglich auch positive Rückmeldungen erhalten.

Das Seminar „Schreiben und Texterstellung“, das ich im Rahmen meiner fachdidaktischen Ausbildung an der Universität Wien bei Frau Mag. Dr. Kreutel absolviert habe, hat mich dann in meiner Annahme bezüglich der Erlernbarkeit des Schreibens bestätigt und somit ist mein Interesse für die wissenschaftliche Beschäftigung mit der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik immer mehr gestiegen. Mittlerweile habe ich viel theoretisches Wissen, aber auch praktische Erfahrung gesammelt und einige neue Sichtweisen im Bereich der Schreibdidaktik kennen gelernt. Außerdem wurde mir zum ersten Mal der Teilprozess „Überarbeiten“ im Schreibprozess in Form von Methoden, basierend auf wissenschaftlichen Theorien, näher gebracht, und in der Folge wurde mir dessen Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit für die Entwicklung von Schreibkompetenz bewusst. Neben der intensiven Auseinandersetzung mit der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik wurde in dem schreibdidaktischen Seminar den Aufgabenformaten, den Bewertungsdimensionen und der prüfenden Beurteilung der schriftlichen SRDP (Standardisierten Reife- und Diplomprüfung)[1] viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die Auswirkungen dieser zentralen Prüfung auf den Schreibunterricht wurden ebenfalls, vor allem in der Sekundarstufe II, thematisiert. Denn die Neuorientierung und die Umsetzung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Österreich ist eine von vielen Reformen im Schulsystem und die Folge eines bildungspolitischen Trends, welcher seinen Fokus auf Standardisierung und internationale Vergleichbarkeit richtet. Somit ist die Einbettung der schriftlichen SRDP in die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik notwendig geworden, und dementsprechend ist die Vereinbarkeit dieser beiden Komponenten innerhalb des Schreibunterrichts unabdingbar für meine zukünftige Praxis als Deutschlehrerin (vgl. Baurmann 2008, 7 f.; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 2).

Die Entscheidung zu einem Thema der Fachdidaktik liegt in der Schwierigkeit des Lehrberufs, Fachwissen für Schüler/-innen didaktisch aufzubereiten. So sollte man

[1] Reifeprüfung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen; Reife- und Diplomprüfung in den fünfjährigen Berufsbildenden höheren Schulen, weil auch eine Berufsberechtigung vergeben wird.

sich als Lehrperson immer fragen, wie Fachwissen aufbereitet sein soll, damit sich Schüler/-innen mit unterschiedlichem fachlichen Vorwissen motiviert mit dem jeweiligen Fach auseinandersetzen, sich Wissen aneignen und den Transfer vom alltagsweltlichen Wissen zum Fachwissen schaffen. Da diese Fragen der Fachdidaktik für meine Praxis als Deutschlehrerin unerlässlich sind, ist es mir ein Anliegen, ein Verständnis von Schreibdidaktik in dieser wissenschaftlichen Abhandlung zu entwickeln.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik im Kontext der neuen schriftlichen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch.

Zu Beginn dieser Arbeit sollen die für die Abhandlung notwendigen Begriffe *Kompetenz, Schreibkompetenz* und die *Teilkompetenzen des Schreibens* erklärt werden. Die Kompetenzen, die für die SRDP Deutsch notwendig sind, werden anschließend erläutert. Dann soll ein kurzer Einblick in die Entwicklung der Schreibdidaktik gegeben werden, um die aktuelle prozessorientierte Schreibdidaktik zu erfassen. Außerdem sollen im nächsten Abschnitt nicht nur die Grundidee der prozessorientierten Schreibdidaktik dokumentiert, sondern auch die Merkmale einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik nach Andreas Feindt beleuchtet werden. Eine Verbindung zu den zentralen Aspekten der SRDP soll hergestellt werden.

Danach soll der Fokus auf den Anforderungen an einen prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht liegen. Hierbei werden die Bedingungen schulischen Schreibens und die notwendige Darlegung der prozessorientierten Schreibdidaktik im Lehrplan aufgezeigt, wobei dann einerseits auf den prozess- und kompetenzorientierten Unterrichtsaufbau und andererseits auf die förderliche Aufgabenkultur im Schreibunterricht allgemein und im Kontext der standardisierten Reife- und Diplomprüfung eingegangen wird. Danach erfolgt eine diskursive Abhandlung zum Textsortenwissen, insbesondere wird dafür der Textsortenkatalog der SRDP heranzogen. Demgegenüber soll der Aspekt einer förderlichen Leistungsbewertung zur weiteren Beschäftigung mit der Forschungsfrage führen. Der erste Teil des Kapitels 7 bildet die förderliche Leistungsbewertung von Seiten der Lehrperson. Hier werden unterschiedliche Verfahren als Weg zur förderlichen Leistungsbewertung erörtert: Förderliche Bewertung anhand von Kriterienkatalogen, förderliche Rückmeldung der Lehr-

person in Form von Randkommentaren und der konstruktive Umgang mit Fehlern. Darüber hinaus wird die Methode der Mehrphasenschularbeit als praktische Umsetzung einer förderlichen prozessorientierten Leistungsbewertung von Seiten der Lehrperson erläutert. Im zweiten Teil wird aufgezeigt, wie förderliche Leistungsbewertung von Seiten der Mitschüler/-innen gestaltet werden kann, wobei auf die unterschiedlichen Peer-Feedback-Methoden der *Textwanderung*, der *Textlupe*, der *Schreibkonferenz*, der *Checkliste* und der *Schreibberatung* eingegangen wird. Schlussendlich soll noch der Aspekt der Selbstbewertung als höchstes Ziel der Schreibkompetenzentwicklung veranschaulicht werden. Außerdem wird die Leistungsbewertung bei der Portfolioarbeit diskutiert und ein Überblick über die Veränderungen durch die SRDP im Bereich der Leistungsbewertung gegeben.

Der letzte Teil dieser Arbeit dient als Veranschaulichung der zuvor theoretisch diskutierten Inhalte. Dafür wurde ein prozessorientiertes, schreibdidaktisches Unterrichtskonzept entwickelt. Dieses wird anhand einer detaillierten Unterrichtsplanung und der daraus resultierenden Textprodukte dargestellt. Der Anhang besteht aus den Originaldokumenten der Performanzen 1-4 und den dazugehörigen Dokumenten zur Textüberarbeitung und Textreflexion von Schülerinnen und Schülern.

2. Darlegung der Forschungsfrage und Zielsetzung

Die im Folgenden dargelegte Forschungsfrage soll im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen und somit thematisiert und erläutert werden. Es sollen aber auch Lösungen, gekoppelt mit Methoden, dokumentiert werden:

> Was braucht es, um dem Text eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin gerecht werden zu können?

Die weiteren dargelegten Fragen stehen in enger Verbindung zu der zentralen Forschungsfrage und sollen den Fokus noch einmal auf die in der Abhandlung notwendige Zielsetzung richten:

> Auf welche Art und Weise gelangen die Schüler/-innen zu ihrem Textprodukt?

> Wie bereitet die Lehrperson die Schüler/-innen im Schreibunterricht auf die schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung vor?

Ziel dieser Arbeit ist es, die dargelegte Forschungsfrage und die ihr untergeordneten Fragestellungen einerseits durch einen wissenschaftlich theoretischen Diskurs zur prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik im Kontext der schriftlichen, standardisierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) im Prüfungsgegenstand Deutsch zu beantworten. Andererseits soll die Klärung der Forschungsfrage durch ein prozessorientiertes, schreibdidaktisches Unterrichtskonzept und die daraus resultierenden Schreibprodukte ersichtlich werden. Somit soll gezeigt werden, wie die Schüler/-innen durch den prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht bestmöglich auf eine schriftliche Prüfung vorbereitet werden können, insbesondere auf die schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch. Schlussendlich soll diese Abhandlung verdeutlichen, warum prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik unverzichtbar für das Schreibenlernen ist (vgl. Kruse 2007, 37; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 13).

3. Begriffsbestimmung

3.1. Zum Kompetenzbegriff

Der Begriff *Kompetenz* kommt aus der lateinischen Sprache. „Competere“, übersetzt „zu etwas fähig sein“ meint „die Fähigkeit, die Personen benötigen, um bestimmte Anforderungen erfüllen zu können“ (Fix 2008a, 20).

Der Kompetenzbegriff wird einerseits in der alltäglichen Verwendung, andererseits in der pädagogischen, fachdidaktischen Diskussion mit unterschiedlichen Bedeutungen versehen. Somit ist im weitesten Sinn angesichts des schulischen Kompetenzbegriffs folgende problemlösungsorientierte Definition von Günther anzuführen:

> In der Standardsprache sagt man, dass jemand Kompetenz in bestimmten Bereichen hat, weil sie/er bestimmte Aufgaben in dem benannten Bereich zu bewältigen im Stande ist und gegebenenfalls auftretende Probleme meistern kann. Dass jemand über die entsprechende Kompetenz verfügt, lässt sich messen am Ergebnis seiner Handlungen. Zwar ist dieses Ergebnis auch durch andere Faktoren geprägt, sodass auch bei zum Beispiel ausgeprägter Problemlösungskompetenz manches Problem ungelöst bleibt, […] aber nur wenn Dinge fortlaufend nicht gemeistert werden, ist er/sie nicht kompetent (Günther 2004, 6).

In Verbindung mit den empirischen Kompetenzmodellen der aktuellen Bildungsforschung ist die folgende Definition von Weinert anzuwenden:

> Dabei versteht man unter Kompetenz die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001, 27 f.).

Durch die Präzisierung von Kompetenzen sollen die Entwicklungsprozesse und in Verbindung damit die individuellen Unterschiede der einzelnen Schüler/-innen zum Vorschein kommen, wobei die spezifischen Kompetenzen nur aus den Ergebnissen von Handlungen abzulesen sind und dies nur dann, wenn Schüler/-innen ihr „Wissen, Können und Wollen aktivieren“ (Feindt 2010, 88). Somit dient der Kompetenzbegriff als Grundlage einerseits für Lern- und Lehrprozesse und andererseits für die Bewertung von Prüfungen. Es liegt eine Orientierung an Zielen vor, welche wiederum, ab-

hängig vom jeweiligen Fachgebiet, mit bestimmten Bereichen, wie zum Beispiel der Domäne Schreiben, in Verbindung stehen. Dies hat zur Folge, dass die spezifischen Kompetenzen nur bis zu einem gewissen Grad in anderen Gebieten anwendbar sind. Die für den Deutschunterricht wesentlichen Ziele sind entweder im kompetenzorientierten Lehrplan der AHS Oberstufe beziehungsweise in den Bildungsstandards D13 für die BHS nachzulesen (vgl. Positionspapier 2011, 2 f.; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 43 - 47; vgl. Fix 2008a, 20-27).

3.2. Schreibkompetenz

Der Begriff der *Schreibkompetenz* wurde 1980 von Flower & Hayes, den Entwicklern des kognitiven Schreibprozessmodells, „mit der Metapher des Jonglierens mit mehreren Anforderungen“ (Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, 21) verglichen und beinhaltet ein Konglomerat aus den drei verschiedenen komplexen Teilkomponenten Wissen, Sprache und Kommunikation (vgl. Kruse/Jakobs/Ruhmann 1999, 21-23).
Die Begrifflichkeit der *Schreibkompetenz*, ausgehend von der nativistischen Konzeption, muss durch die dreifache Definition als pragmatisch, medial und prozessual bezeichnet werden. Daraus folgt, dass die Kompetenz des Schreibens „pragmatisch zu konzipieren [ist], d.h. als eine Fähigkeit zu beschreiben [ist], die sich in einem Handlungskontext bewähren muss“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 47). Die Begründung liegt darin, dass jede sprachliche Ausdrucksweise neben der grammatikalischen Korrektheit auch handlungsbezogen, auf Tatsachen beruhend und den Erfahrungen entsprechend, ausgeführt werden soll. Becker-Mrotzek und Böttcher verweisen unter Berücksichtigung von Hymes‘ Begrifflichkeit von kommunikativer Kompetenz auf die kommunikative Bedeutung des Schreibens als fundamentale Funktion der Schreibkompetenz. Die zweite involvierte Teilfähigkeit bezieht sich auf die Medialität der Sprache. Jede sprachliche Äußerung tritt entweder gesprochen, geschrieben oder gebärdet in Erscheinung, und somit besteht eine gewisse Selbstständigkeit der einzelnen Bereiche und ihrer Eigenschaften. Jedoch hat die Forschung der Schriftlichkeit in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass die geschriebene Sprache nicht einfach von mündlichen, sprachlichen Äußerungen abgekoppelt werden kann, sondern vielmehr erst von Schreibkompetenz zu sprechen ist, wenn die Fähigkeiten zum mündlichen und schriftlichen Gespräch angemessen erlernt wurden. Schlussendlich muss auch die prozessuale Eingliederung der sozialen und kommunikativen Komponenten

des Spracherwerbs anerkannt werden, denn Spracherwerb und vor allem Schreibentwicklung beruhen auf Interaktion und planmäßigen Prozessen des Lehrens und Lernens.
Unter *Schreibkompetenz* versteht man folglich die Fähigkeit, Texte zu produzieren. Hierbei kommen bestimmte Teilfertigkeiten und Dimensionen zum Tragen. Dabei ist beim Entwurf von schriftlicher Sprache ausschlaggebend, dass diese aufgrund ihres Kontextes und ihrer Situation und durch die Verwendung von „signifikanten lexikalischen, grammatikalischen sowie pragmatischen Mittel[n] […] über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 49; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 47- 51).

3.2.1. Teilkompetenzen des Schreibens

Carl Bereiter (1980) bringt „in seinem Modell zum Aufbau kognitiver Fähigkeiten“ (Abraham u.a. 2007, 9) deutlich zum Ausdruck, dass Textproduktionen als komplexe Sprachhandlungen und Prozesse bezeichnet werden können, wobei unterschiedliche Fähigkeiten zum Tragen kommen. Bereiter verdeutlicht dies anhand der folgenden fünf verschiedenen Teilkompetenzen des Schreibenlernens, welche sich stufenweise der Entwicklung von kognitiver Erfahrung und Geschicklichkeit verschrieben haben.

Assoziatives Schreiben

Das assoziative Schreiben („associative writing“) verknüpft das Modellieren von geschriebener Sprache mit der Fähigkeit, Ideen hervorzubringen. Auf der Ebene des Textprozesses ist damit das Anfertigen von Notizen und folglich die inhaltliche Strukturierung dieser Stichwörter gemeint. Der Text wird auch als „schreiberzentriert“ bezeichnet, weil sich dieser nicht an den zukünftigen Leserinnen und Lesern orientiert und folglich textkohärente Mittel nicht vorhanden sind (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 28-30; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 26-28).

Normbewusstes Schreiben

Das *normbewusste Schreiben* („performative writing“) verbindet die Verschriftlichung von Ideen und Gedankengängen mit der korrekten Anwendung von Schriftsprachkonventionen. Bereiter macht deutlich, dass die Entwicklung vom assoziativen zum normbewussten Schreiben die Einverleibung vieler Teilfähigkeiten erfordert, wie zum

Beispiel den Gebrauch bestimmter Formulierungen oder die Anwendung der Zeichensetzung. In den Teilprozessen des Schreibens „Planen, Formulieren, Überprüfen und Revidieren“ liegt der Fokus vermehrt auf den Regeln der normativen Sprachrichtigkeit und der stilistischen Variationen. Der Gedanke beziehungsweise der Schreibfluss sollte aber nicht gestört werden (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 28-30; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 26-28).

Kommunikatives Schreiben

Das *kommunikative Schreiben* („communicative writing“) berücksichtigt im Prozess des Planens und Formulierens die möglichen Leser/-innen des Textprodukts und in Verbindung damit deren Blickwinkel, Lebenserfahrung und Begeisterung. An dieser Stelle entsteht ein Bewusstsein für den sozialen Kontext eines Textes, welcher wiederum im Prozess des Schreibens beachtet wird (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 28-30; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 26-28).

Vereinigtes Schreiben

Das *vereinigte Schreiben* („unified writing“) wird dadurch charakterisiert, dass – hinzukommend zum kommunikativen Schreiben – das eigene Textprodukt „aufgrund des gewonnenen sprachlich-literarischen Urteilsvermögens selbstkritisch einzuschätzen“ ist (Abraham u.a. 2007, 9). Das Überprüfen und Überarbeiten des eigenen Textprodukts befähigt die Schreibenden zum konstruktiven Feedback, und dadurch besteht die Möglichkeit, einen individuellen Schreibstil und eine eigene Sichtweise zu entwickeln (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 28-30; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 26-28).

Epistemisches Schreiben

Die Kompetenz des *epistemischen Schreibens* („epistemic writing“) kennzeichnet das Schreiben als Werkzeug zum Denken. Durch das Schreiben an sich kann man zur geistigen Klarheit und Einsicht hingeführt werden und so wird diese Teilkompetenz bei Bereiter als „erkenntnisgewinnende Funktion“ und demzufolge als höchste Stufe der Schreibkompetenz bezeichnet (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 28-30; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 26-28).

Bereiters Ausführung ist zu vergleichen mit einer stufenweisen Annäherung an die verschiedenen Teile der Schreibkompetenz. Die folgende Grafik verdeutlicht die Teilkompetenzen des Schreibens nach Carl Bereiter (1980) und die komplementäre Verbindung zu den Teilprozessen des Schreibens nach Anne Wrobel (1995):

	Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter 1980)	**Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel 1995)**
1.	Geschriebene Sprache produzieren (*assoziatives Schreiben*)	Inskribieren (Aufschreiben)
	Ideen und Einfälle finden (*assoziatives Schreiben*)	Thematisch-inhaltliches Planen
2.	Beherrschen von Schreibkonventionen (*normbewusstes Schreiben*)	Formulieren, Überprüfen/Revidieren, auch Planen der Schreibhandlung
3.	Sich adressatenorientiert verhalten (*kommunikatives Schreiben*)	Formulieren, Planen der Schreibhandlung
4.	Geschriebenes differenziert beurteilen (*vereinigtes Schreiben*)	Überprüfen/Revidieren
5.	Schreiben als Mittel des Denkens einsetzen (*epistemisches Schreiben*)	Planen, Formulieren, Überprüfen/Revidieren

Abbildung 1: Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter 1980), Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel 1995)

Die in der Grafik dargelegten einzelnen Prozesse des Schreibens werden zu einem späteren Zeitpunkt im Kapitel zur prozessorientierten Schreibdidaktik detailliert erläutert.

3.3. Kompetenzen in der schriftlichen SRDP Deutsch

Die Orientierung an Kompetenzen hat auch ihren Einzug in die schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch gefunden und ist unabdingbar für die Feststellung von im Unterricht erworbenen „Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler erworben haben sollen - also normative Bestimmungen, wie die Lehrpläne sie festlegen“ (SRDP auf einen Blick 2013, 3). Diese sollen schließlich bei der schriftlichen SRDP Deutsch unter Beweis gestellt werden:

> In der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung steht damit die Fähigkeit, kohärente Texte zu komplexen, auf Informationen, Analyse und Argumentation ausgerichteten Aufgabenformaten zu verfassen und dabei eine Form zu wählen, die dem Schreibarrangement gerecht wird, auf dem Prüfstand (Positionspapier SRDP Deutsch 2011, 7).

Des Weiteren lassen sich die Kompetenzen in der schriftlichen SRDP in einzelne Kompetenzbereiche unterteilen, welche für eine positive Bewertung der SRDP in Deutsch erworben werden sollen. Das im Folgenden beschriebene Kompetenzmodell der SRDP Deutsch orientiert sich einerseits am kompetenzorientierten AHS - Lehrplan für die Oberstufe und andererseits an den Bildungsstandards D13 für Berufsbildende höhere Schulen.

Lesekompetenz

Bei der Bewältigung der Aufgaben in der schriftlichen SRDP sollen die Kandidatinnen und Kandidaten die erworbene Lesekompetenz unter Beweis stellen, indem sie aus verschiedenen Textprodukten und Illustrationen bestimmte Informationen und Standpunkte filtern, wobei der Adressatenbezug sowie die Intention des Textes unbedingt zu beachten sind. Die Überprüfung der *Lesekompetenz* erfolgt einerseits unmittelbar durch die Umschreibung von Textinhalten und andererseits durch eine gedankliche Verknüpfung mit dem Inputtext. Unter der Kompetenz *Lesen* können in der SRDP das Ermitteln von Informationen, das Enthüllen von Besonderheiten in der Textvorlage sowie die sprachliche Analyse und Reflexion der Textvorlage verstanden werden (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Schriftliche Kompetenz

Als das zentrale Mittel zur Lösung von Schreibaufgaben in der schriftlichen SRDP wird die *Schreibkompetenz* angesehen. Diese wird im Positionspapier unter Bezugnahme auf die Definition von Schmölzer-Eibinger und Portmann-Tselikas als die Fähigkeit charakterisiert, einen Text, ausgewählt aus den gegebenen Aufgaben, unter Berücksichtigung des gewählten Themas und den damit verbundenen stilistischen und textuellen Möglichkeiten der deutschen Sprache unter Anwendung der Sprach- und Schreibrichtigkeit, zu verfassen.
Der Nachweis von *Schreibkompetenz* äußert sich in der Beachtung des jeweiligen Textsortenwissens. In der SRDP unterscheidet man zwischen deskriptiven, informierenden, argumentativen und interpretierenden Textsorten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 51; vgl. Struger 2013, 7-11; vgl. Abraham 2013, 12-21, vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Die *Lese- und die Schreibkompetenz* sind jene Kompetenzbereiche, die im Besonderen bei der schriftlichen SRDP überprüft werden. Somit besteht ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzen, die wiederum als Textkompetenz bezeichnet werden und als die „individuelle Fähigkeit, Texte zu lesen, zu schreiben und zum Lernen nutzen zu können“ charakterisiert werden (Schmölzer-Eibinger/Portmann-Tselikas 2008, 5; vgl. Struger 2013, 7-11; vgl. Abraham 2013, 12-21).

In Verbindung mit diesen kommen jedoch auch folgende allgemeine Kompetenzbereiche sowohl bei der Rezeption als auch bei der Produktion zum Tragen:

Argumentationskompetenz

Unter *Argumentationskompetenz* im Kontext der schriftlichen SRDP Deutsch versteht man

> „die Kompetenz, zu einer gegebenen oder selbst gewählten strittigen Frage von sozialer, politischer und/oder kultureller Relevanz in Auseinandersetzung mit den Positionen anderer eine eigene Position aufzubauen sowie diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele abzusichern.“ [Darüber hinaus wird damit auch] „die Fähigkeit, nachvollziehbare und kohärente Argumentationslinien mit sprachlich angemessenen Mitteln zu realisieren“ und eigene Positionen darzulegen, bezeichnet (Positionspapier SRDP 2011, 9).

Diese ist eindeutig durch die Verwendung von sprachlichen Mitteln im Bereich der Wort-, Satz- und Textebene nachvollziehbar. Je treffender die syntaktischen, lexikalischen und grammatikalischen Bestandteile gebraucht werden, desto besser ist die betreffende *Argumentationskompetenz* zu bewerten (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Interpretationskompetenz

Die Kompetenz zur Interpretation pragmatischer und poetischer Texte sowie von Illustrationen meint die „Erschließung, Deutung, Beurteilung und Bewertung" (Positionspapier SRDP 2011, 10) dieser und wird als Vereinheitlichung von mehreren Teilprozessen verstanden, welche parallel ihre Wirkung zeigen und als Kooperation von „textgeleiteten und wissensgeleiteten Impulsen" (Positionspapier SRDP 2011, 10) begriffen werden können. Die Arbeitsgruppe der SRDP Deutsch verweist bei der Definition der *Interpretationskompetenz* auf Scherner und seinen gleichnamigen Text „Interpretationskompetenz" und bringt zum Ausdruck, dass ein Teil der Prozesse, beispielsweise das folgerichtige Erfassen des Sinngehalts eines Textes, innerhalb der *Interpretationskompetenz* dem Kompetenzbereich Lesen zuzuordnen ist. Somit versteht man unter *Interpretationskompetenz* die Fähigkeit zur eigenständigen Formulierung von gelesenen Texten und dies insbesondere unter Bezugnahme auf die Textvorlage. Außerdem bedarf es einer gedanklichen Intensivierung und der Einbringung von nicht-textbezogenem Wissen in die Textdarstellung und darüber hinaus der Fähigkeit, Hypothesen zur Interpretation, verknüpft mit kommunikativen Wechselbeziehungen zur Textvorlage, formulieren zu können (vgl. Scherner 2007, 57-68; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Sach- /Fachkompetenz

Sachkompetenz lässt sich durch die adäquate Erfassung und Darlegung von Inhalten und in Verbindung damit durch die Reproduktion von Inhalten beschreiben. Diese beinhaltet „Weltwissen im weitesten Sinn sowie Sachwissen und konkretes Fachwissen" (Positionspapier SRDP 2011, 10) im Prüfungsgegenstand Deutsch. Darüber hinaus zeichnet sich *Sachkompetenz* durch die Verschmelzung von Sachinformationen und den Kontext innerhalb eines Textes aus (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 51; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Sprachbewusstsein

Die *Kompetenz des Sprachbewusstseins* ist einerseits ein Teilbereich der Lesekompetenz und andererseits ein Bestandteil der schriftlichen Kompetenz. Aus diesem Grund erfährt diese Kompetenz folgende Unterscheidung hinsichtlich der Definition: *Sprachbewusstsein* ist zum einen die „Fähigkeit, eine gegebene Textvorlage auf ihre sprachlichen Merkmale hin analysieren zu können, [und zum anderen die] Fähigkeit, den eigenen Text als angemessene Sprachhandlung (in Abhängigkeit von der Textsorte und dem kommunikativen Zusammenhang) gestalten und beurteilen zu können“ (Positionspapier SRDP 2011, 10; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Reflexionskompetenz

Diese Kompetenz meint den persönlichen Denkprozess über allgemeine Gegebenheiten, Vorstellungen von Wirklichkeit und den Transfer in sprachliche Darstellungsformen. Auch Becker-Mrotzek und Böttcher weisen auf die „[soziale] Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivübernahme“ hin (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 50). Hier spielen sowohl die Selbstreflexion als auch die Metareflexion eine große Rolle, welche durch die Vergegenwärtigung von prozessorientierten Vorgängen zum Tragen kommt. Die Reflexion spiegelt sich im Übrigen in der reflexiven Gedankenverbindung von Schreibaufträgen, Handlungsprinzipien und Handlungswerkzeugen wider. Das Resultat dieser Überlegungen wirkt sich anhaltend auf den Schreibprozess aus und entfaltet deren Besonderheit, vor allem in allen anderen Kompetenzbereichen, wodurch die *Reflexionskompetenz* an immenser Bedeutung gewinnt (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18).

Das Kompetenzmodell aus dem Positionspapier der schriftlichen SRDP (Mai 2011) verweist ausdrücklich auf die beschriebenen Kompetenzen und lässt sich auch graphisch darstellen. Dabei soll jedoch explizit darauf hingewiesen werden, dass in der aktuellen Version des Positionspapiers (April 2012) die Kompetenz der Reflexion in der Darstellung fehlt, wobei die Graphik des Kompetenzmodells in der ursprünglichen Version (Mai 2011) richtig angeführt ist. Die fehlende Kompetenz Reflexion ist von großer Wichtigkeit für die Bewältigung der Schreibaufgabe in der SRDP Deutsch und folglich auch integrativ an den anderen Kompetenzbereichen beteiligt. Die An-

führung dieser Kompetenz im Kompetenzmodell des aktuellen Positionspapiers wäre demnach unbedingt notwendig.

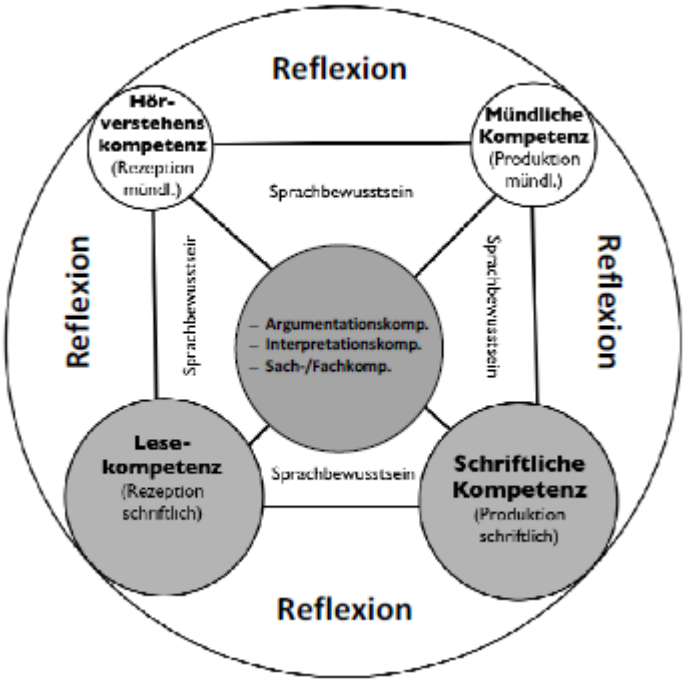

Abbildung 2: Kompetenzmodell der schriftlichen SRDP Deutsch (Mai 2011)

In Verbindung damit soll die Neuorientierung der Reife- und Diplomprüfung dazu beitragen, dass die Kompetenzorientierung tatsächlich zum unverzichtbaren Parameter in der Unterrichtspraxis wird. Dabei ist jedoch darauf hinzuweisen, dass die kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung nicht alles überprüfen und bewerten kann, was man im Deutschunterricht an Wissen und Fähigkeiten erworben hat (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 3-5; vgl. Positionspapier SRDP 2011, 2-18; vgl. Positionspapier 2012, 1-22).

4. Historische Entwicklung der Schreibdidaktik

Die historische Entwicklung der Schreibdidaktik reicht weit in die Geschichte des Aufsatzunterrichts zurück, wobei diese nur kurz beschrieben werden soll. Darüber hinaus soll vor allem gezeigt werden, inwiefern die aktuelle Schreibdidaktik und die Prozessorientierung – im Vergleich zur traditionellen Aufsatzdidaktik – richtungsweisend für eine förderliche Schreibentwicklung sind.

Die Fertigkeit Schreiben galt bis zur Einführung des Aufsatzunterrichts am Ende des 18. Jahrhunderts als wichtige Komponente der Rhetorik in lateinischer Sprache, wobei das Schreiben immer gemeinsam mit der mündlichen Rede in öffentlichen Debatten in Verbindung gebracht wurde.

Als Folge gesellschaftlicher Veränderungen verlangte die Industrialisierung eine schriftliche Kommunikation, die sich bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts an den Gymnasien als autonomer Aufsatzunterricht, beginnend mit Stilübungen, behauptete. Im Zentrum dieser schreibdidaktischen Lehre stand die argumentative Abhandlung eines Standpunkts, einer mehrdeutigen Sachlage oder einer Problematik als Vorgänger der Erörterung und wird somit auch als Beginn des traditionellen, gebundenen, von klaren Formvorgaben abhängigen Aufsatzunterrichts gesehen. Allmählich trennte man jedoch immer mehr Teilbereiche wie die Rechtschreibung, die Grammatik und schließlich auch die Stilübungen vom traditionellen Aufsatzunterricht, und insofern vollzog sich eine immense Aufwertung des Aufsatzunterrichts. Teile der damaligen schreibunterrichtlichen Praxis wie beispielsweise die Erörterung oder der Interpretationsaufsatz lassen sich noch heute im Spektrum des Textsortenwissens finden.

Ab den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts rückte vermehrt „der sprachschaffende bzw. sprachgestaltende Aufsatz“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 70) mit bestimmten sprachlichen Vorgaben in den Mittelpunkt. Dieser fußt auf der humboldtschen Grundvorstellung der „inneren Sprachbildung“. Beim sprachschaffenden Aufsatz war man als Schreibende/-r aufgefordert, sich in das Thema zu denken und mit Hilfe der zweckmäßigen sprachlichen Mittel einen Text zu verfassen. Im Gegensatz dazu ging es beim sprachgestaltenden Aufsatz nur um das reine Nachahmen der fünf vorgefertigten Aufsatzformen (Erzählung, Schilderung, Bericht, Beschreibung, Erörterung). Diese Aufsatzform war eine weitere Folge der Degression der Stilübungen. Die jeweiligen traditionellen Aufsatzarten beruhen entweder auf einer subjektiven oder auf einer objektiven Darstellungsform und geben die korrespondierende

Perspektive vor. Somit hat sich der traditionelle Aufsatzunterricht sukzessive zum deutschen Aufsatzunterricht von nur fünf Aufsatzarten entwickelt.
Am Beginn des 20. Jahrhunderts führte die Befangenheit und Unvollkommenheit des traditionell gebundenen Aufsatzunterrichts dazu, dass sich unkonventionelle Konzeptionen wie der freie Aufsatz, der kommunikative Aufsatz, das kreative Schreiben und die prozessorientierte Schreibdidaktik entwickelten. Neben dem freien Aufsatz als wichtiges Element in der Volksschule stellte in den 1970er Jahren die kommunikative Wende den kommunikativen Zweck und die Intention von Texten in Bezug auf die Leser/-innen in den Mittelpunkt. Darüber hinaus entfalteten sich zu dieser Zeit auch kreative Schreibformen als Ausdruck der Auseinandersetzung mit sprachlichen Normen und als Instrumentarium zur Selbstfindung. Im Laufe der 1980er Jahre vollzog sich durch Impulse aus den USA die übergreifende Schreibforschung auch in Deutschland. Somit sollte die Frage nach dem Prozess des Schreibens und nach der Schreibwirklichkeit von nun an im Zentrum stehen. Die Schreibforschung, im Speziellen die neuen Erkenntnisse zum Schreibprozess haben einen neuen Blickwinkel auf die Erlernbarkeit des Schreibens gerichtet. Demnach kam man zu der Erkenntnis, dass das selbstständige Schreiben komplexes Handeln bedeutet und der Fokus nicht nur auf dem Produkt, sondern vor allem auch auf dem eigentlichen Prozess des Schreibens hin zur Entwicklung von Schreibkompetenz, wie ein Lernender zu seinem Textprodukt gelangt, liegen soll. Bis heute sind die drei verschiedenen schreibdidaktischen Ansätze (kreativ, prozessorientiert, integrativ) in Verbindung mit dem Lehrplan in der schreibdidaktischen Unterrichtspraxis zu finden.
Die aktuelle prozessorientierte Schreibdidaktik baut auf der Vermittlung und mehrjährigen Entwicklung einer umfangreichen Schreibkompetenz auf und konzentriert sich erstens auf die sprachlich-stilistischen Elemente des Schreibens, zweitens auf die Textformen und deren Normvorstellungen und schlussendlich auch auf die individuellen, ideenreichen, normungebundenen Aspekte des Schreibens (vgl. Ludwig 1988, 449-453; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 69-76; vgl. Ludwig 2003, 235-248; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 9-13; vgl. Baurmann 2008, 8 f.; vgl. Fix 2008a, 112-115).

5. Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik im Kontext der SRDP Deutsch

5.1. Prozessorientierte Schreibdidaktik

Die prozessorientierte Schreibdidaktik, beruhend auf den empirischen Untersuchungen zum Schreibprozess von Flower und Hayes, grenzt sich eindeutig von der traditionellen, produktorientierten Schreibdidaktik ab. Der individuelle Lernprozess und die persönliche Entwicklung der Schreibkompetenz stehen im Zentrum der prozessorientierten Schreibdidaktik. Deshalb kommt es zu einer Auseinandersetzung mit folgenden Fragen zur „Schreiberwirklichkeit: Was tun die Schreiber, wenn sie einen Text schreiben? Welche Fähigkeiten nutzen Schreiber, um einen Text zu verfassen? Und wie erwerben sie diese Fähigkeiten?“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 74)
Dafür bedarf es einer Entzerrung des Schreibprozesses und so soll eine Entlastung des Schreibens bei komplexen Schreibaufgaben erreicht werden. Um den komplexen Anforderungen des Schreibunterrichts gerecht zu werden und gleichzeitig die dafür notwendigen Kompetenzen zu erwerben, ist vor allem eine Orientierung am Schreibprozess von Nöten. Dass das Schreiben Lernen bewirkt und demzufolge als Lernmedium verwendet werden muss, gilt heute als unbestritten. Die prozessorientierte Schreibdidaktik verfolgt eine Zerlegung der einzelnen Teilprozesse des Schreibens. Die Gestaltung dieser kann in der Praxis differierend umgesetzt werden, wobei sich diese immer am Grundmuster „Vorbereiten – Rohfassung schreiben – Überarbeiten“ orientiert: Die Vorbereitungsphase dient dazu, das für das Schreiben notwendige Wissen zu erarbeiten. Wenn mit dem Schreiben begonnen und somit eine erste Rohfassung formuliert worden ist, wird der Überarbeitungsphase in der prozessorientierten Schreibdidaktik sehr viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die einzelnen Teilprozesse des Schreibens werden in dem Kapitel 6 detailliert in Kombination mit einem prozessorientierten Unterrichtsaufbau erläutert (vgl. Fix 2008a, 120; vgl. Fix 2008b, 6-11).
Um der prozessorientierten Schreibdidaktik bestmöglich gerecht werden zu können, bedarf es einerseits vielerlei Anforderungen wie beispielsweise eines systematischen Unterrichtsaufbaus und andererseits einer förderlichen Leistungsbewertung. Diese Anforderungen sollen in den nächsten Kapiteln näher beleuchtet werden.

5.2. Kompetenzorientierte Schreibdidaktik

Die kompetenzorientierte Schreibdidaktik beruht auf der Vorstellung, dass zum Aufbau von Schreibkompetenz viele Schreibaufgaben erforderlich sind, welche wiederum miteinander verbunden sind und gemeinsam ein strukturiertes Gebilde repräsentieren, denn die Entwicklung der Schreibkompetenz vollzieht sich durch einen komplexen Prozess der aktiven Bewältigung von Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 77).

Die Organisation einer kompetenzorientierten Schreibdidaktik erlaubt eine Orientierung an dem Kompetenzmodell von Andreas Feindt, welcher sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts nennt, in denen auch die Merkmale guten Unterrichts nach Helmke oder Meyer sichtbar werden. Das Wichtigste am kompetenzorientierten Unterricht ist der Unterricht selbst, welcher sich im didaktischen Dreieck von Wissen, Können und Wollen nach Weinert vollzieht. Die detaillierte Darlegung der Kompetenzen, welche im Unterricht erworben werden sollen, erfolgt durch die curricularen Zielvorstellungen der Bildungsstandards, durch die Kompetenzmodelle und durch Kerncurricula.

Die im Anschluss beschriebenen sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts werden durch den mittleren Kreis in der Graphik verdeutlicht: Der *individuellen Lernbegleitung* kommt ein besonderer Stellenwert im kompetenzorientierten Unterricht zu, wobei hierbei zuerst eine Diagnose des persönlich gestuften Kompetenzerwerbs von Seiten der Lehrperson gestellt wird, um so förderliche Lernangebote und Schreibaufforderungen zum Erreichen der nächsten Kompetenzstufe anzubieten. Darüber hinaus spielt die Metakognition eine große Rolle. Die Auseinandersetzung mit den persönlichen Stärken und Defiziten im Lernprozess und die Reflexion darüber sollen den Fortschritt der Kompetenzentwicklung positiv beeinflussen. Feindt inkludiert in sein Kompetenzmodell auch das Merkmal der *kognitiven Aktivierung* und meint damit die Fusion von bereits verfügbarem Wissen und schon erworbenen Fähigkeiten und der Umsetzung auf neue Situationen. Außerdem sollte die *lebensweltliche Anwendung* bei Aufgabenstellungen immer gegeben sein. Der effektive Aufbau von bestimmten Kompetenzen benötigt „sowohl eine vertikale wie eine horizontale Vernetzung von Wissen und Fertigkeiten“ (Feindt 2010, 86). Dabei geht es bei der vertikalen Vernetzung um das Erkennen von systematischen Verbindungen einzelner Wissensbereiche und Qualifikationen. Unter der horizontalen Vernetzung hingegen

versteht man den sachbezogenen Austausch erworbener Kompetenzen mit anderen Wissensbereichen. *Übung und Überarbeitung* sind weitere wichtige Prämissen für den Erwerb von Kompetenzen und folglich für die Anwendung dieser in unbekannten Situationen. Bei der Übung geht es einerseits um das erstmalige Erlernen und das Wiederholen und andererseits um die Anwendung der erworbenen Fähigkeiten in neuen Bereichen. In Relation zu der Überarbeitung gehen die Schüler/-innen von ihren bisherigen Ergebnissen und den damit verbundenen Kompetenzen aus und nehmen diese als Ausgangspunkt für die konstruktive Weiterentwicklung an (vgl. Feindt 2010, 85-89).

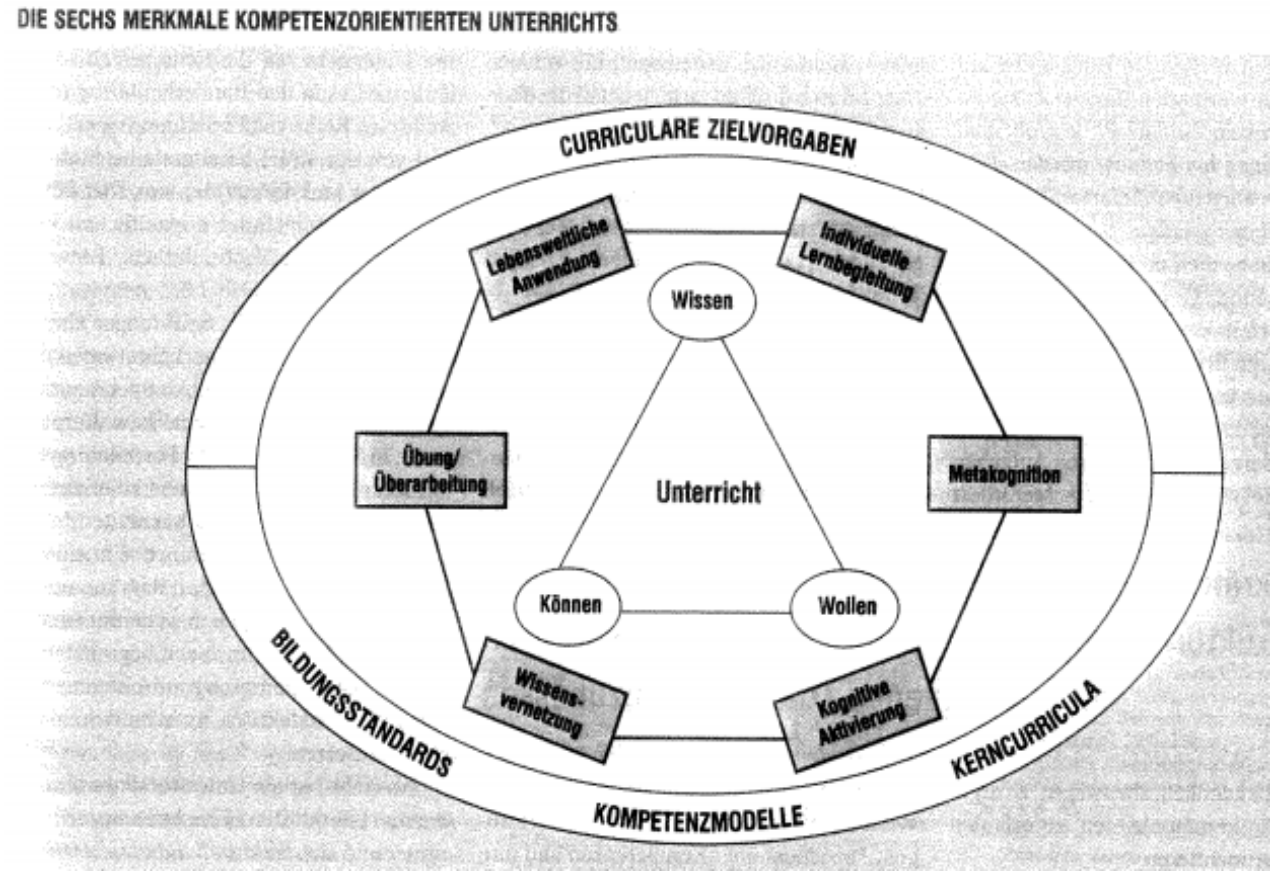

Abbildung 3: Die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts

Neben den Merkmalen eines kompetenzorientierten Unterrichts bedarf es einer genauen Zielsetzung der Kompetenzen. Dabei soll einerseits die Frage geklärt werden, was die Schüler/-innen tatsächlich können, und andererseits sollen das intendierte Ziel und die Entwicklung dahin in Verbindung mit den jeweiligen Voraussetzungen festgestellt werden. Darüber hinaus braucht es eine Festlegung von Kriterien, um die

zu erwerbenden Kompetenzen genauer zu erkennen und zu bewerten (vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14).

Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik hat sich den Aufbau von Schreibkompetenz als zentrale Befähigung jeder schulischen Bildung zum Ziel gesetzt. In Verbindung damit stehen der Erwerb komplexer Textsorten und Schreibstrategien und das Erringen einer umfangreichen literarischen Schreibkompetenz und somit auch die Bewältigung komplexer Schreibaufgaben sowohl im alltäglichen Schreibunterricht als auch bei der schriftlichen Klausur der SRDP in Deutsch (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 78-83).

5.3. Schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch

Die schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch, welche erstmals flächendeckend für die Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) ab dem Schuljahr 2014/2015, für die Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) ab dem Schuljahr 2015/2016 und im Rahmen von Schulversuchen schon ab dem Schuljahr 2013/2014 durchgeführt wird, braucht einerseits einen prozessorientierten Schreibunterricht und ist andererseits Kompetenzorientierung im Deutschunterricht. Somit werden bei der SRDP Fähigkeiten überprüft, welche im Laufe der Schulzeit von den Schülerinnen und Schülern erworben wurden. Informationen dazu finden sich auf der Homepage des BIFIE unter folgendem Link: https://www.bifie.at/srdp.
In Bezug auf die Veränderungen durch die schriftliche SRDP Deutsch ist zu betonen, dass es zukünftig – wie gehabt – eine verpflichtende schriftliche Prüfung geben wird, jedoch wurden in Verbindung mit dieser einige Neuerungen durchgeführt: Einerseits sind es Veränderungen im Bereich der Aufgabenstellung, das heißt, es wird standardisierte Vorgaben geben, die wiederum auf einer expliziten Darstellung der Kompetenzen in der SRDP Deutsch basieren. Andererseits wurde ein zentrales Reglement für die Bewertung von schriftlichen Klausurarbeiten in Form eines Beurteilungsrasters entwickelt. Hier ist jedoch anzumerken, dass die Bewertung der Performanzen der Kandidatinnen und Kandidaten weiterhin durch die unterrichtenden Lehrkräfte erfolgt (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 2).

Die Neugestaltung der Reife- und Diplomprüfung durch die SRDP zeigt sich auch in zahlreichen Schulbüchern und Publikationen, die sich intensiv mit deren Inhalten auseinandersetzen und versuchen, die für die SRDP Deutsch erforderlichen Kompetenzen für die Schüler/-innen didaktisch aufzubereiten: Der ÖBV hat 2012 unter anderen die Lehrbücher „Sprachräume Deutsch für die AHS – Oberstufe Maturatraining“ und „Netzwerk Sprache Deutsch für berufsbildende höhere Schulen Maturatraining“ veröffentlicht (vgl. Schäfer/Stangl 2012, 3-5; vgl. Benischke/Mayr 2012, 2). Außerdem publizierte der Schulbuchverlag MANZ 2013 das Lehrwerk „Maturavorbereitung Deutsch. Prüfungsformat, Erläuterungen, kommentierte Musterklausuren und gezieltes Training“ (vgl. Längauer-Hohengaßner u.a. 2013, 4 f.). Auch der Veritas - Verlag widmete sich 2013 dieser Neuorientierung und brachte das Schulbuch „Neue Reifeprüfung schriftlich Deutsch. Informationen und Übungen“ heraus (vgl. Rainer/Rainer/Schacherreiter 2013, 4).

Im Jänner dieses Jahres veröffentlichte der Schulbuchverlag Hölder-Pichler-Tempsky den „Trainingsteil Kompetenz Deutsch: Für die neue Reife- und Diplomprüfung“ und schaffte es, einen übersichtlichen Einblick in das Aufgabenformat und in den Textsortenkatalog der SRDP zu geben, wobei Trainingseinheiten auch nicht zu kurz kommen (vgl. Eder-Hantscher u.a. 2014, 4).

Die genannten Publikationen helfen einerseits den Lehrpersonen und andererseits den Schülerinnen und Schülern bei der Vorbereitung auf die schriftliche SRDP Deutsch. Darüber hinaus sind auf der Homepage des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) viele Übungsmaterialien, Beispielaufgaben, Musterthemenpakete sowie Probeklausuren abrufbar (vgl. BIFIE Musterthemenpakete SRDP Deutsch 2013, 1-19; vgl. BIFIE SRDP Deutsch Probeklausur 2013, 1-13; vgl. BIFIE SRDP Deutsch Probeklausur 2014, 1-12). Schließlich sind auch die Aufgabenhefte und die Kommentierung der Aufgaben vom Haupttermin Mai 2013 und 2014 der SRDP Deutsch für die AHS und die BHS im Schulversuch, die an den verschiedenen Standorten durchgeführt wurden, auf der BIFIE-Homepage abrufbar (vgl. BIFIE SRDP Haupttermin 2013, 1-20; vgl. BIFIE SRDP Haupttermin 2014, 1-24). Das Aufgabenheft sowie die Kommentierung der Aufgaben vom Haupttermin 2013 finden sich auf der Homepage des BIFIE unter folgendem Link: https://www.bifie.at/node/2144. Das Aufgabenheft sowie die Kommentierung der Aufgaben vom Haupttermin 2014 finden sich ebenfalls auf der Homepage des BIFIE: https://www.bifie.at/node/2579.

6. Anforderungen an einen prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht

Um den Anforderungen eines kompetenz- und prozessorientierten Schreibunterrichts gerecht zu werden, bedarf es der Orientierung an verschiedenen Faktoren und Bedingungen, welche nun ausgeführt werden sollen.

6.1. Bedingungen schulischen Schreibens

Das schulische Schreiben und der damit verbundene Schreibprozess werden von vielen Faktoren beeinflusst. Einige davon sind sicherlich nicht einfach nachvollziehbar und manche werden auch unentdeckt bleiben.

Als entscheidende Bedingung zur Förderung schulischen Schreibens gilt die Einstellung der Lehrperson zum Schreiben und zur Schreibdidaktik. Denn für geraume Zeit wurde das Verfassen von Textprodukten „nicht als steuerbares und lernbares Handlungssystem wahrgenommen“ (Kruse/Berger/Ulmi 2006, 13) und folglich auch nur als Nebenprodukt bei der Formulierung von Wissen gesehen. Diese Einstellung zum Schreiben hat sich durch die prozessorientierte Schreibdidaktik grundsätzlich gewandelt. Denn das Schreiben bedarf einer andauernden Beschäftigung mit der Thematik, über welche man schreibt, und ist somit ein Mittel, um sich Wissen anzueignen, zu produzieren und zu übermitteln. Demnach ist das Schreiben ein unentbehrliches Lernwerkzeug und ein komplexer Prozess, bei welchem andauernd Probleme inhaltlicher, sprachlicher oder auch kommunikativer Natur gelöst werden sollen. Darüber hinaus sind die Schüler/-innen im Prozess des Schreibens immer wieder zum Erkennen und Lösen von Problemen aufgefordert. Überdies offenbart die prozessorientierte Schreibdidaktik, dass das Schreiben in Form vieler Teilprozesse des Schreibens systematisch lernbar und lehrbar ist (vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 14; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 19 f.; vgl. Hascher/Astleitner 2007, 29 f.).

Die Einstellung der Lehrperson zur Erlernbarkeit des Schreibens wirkt sich erstens maßgeblich auf die Unterrichtsvorbereitung und die damit verbundenen Schreibaufgaben aus und zweitens hat diese Haltung positiven Einfluss auf die Art der Leistungsbewertung. Demzufolge wird die jeweilige Einstellung zur Schreibdidaktik bewusst beziehungsweise unbewusst an die Schüler/-innen weitergegeben und prägt den Stellenwert des Schreibens besonders. Die Einstellung der Schüler/-innen ist

außerdem von der persönlichen Schreibbiografie abhängig, wobei motivationale, emotionelle und situative Determinanten im Lernprozess und beim Aufbau einer Schreiberidentität zum Tragen kommen (vgl. Fix 2008a, 131; vgl. Kruse 2007, 45-47; vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 19-21).

Des Weiteren weist Baurmann darauf hin, dass die immer wiederkehrende Schreiberfahrung und das Schreibalter für die Entwicklung von Schreibkompetenz ausschlaggebend und somit wichtiger sind als das tatsächliche Lebensalter. Dies hat zur Folge, dass Schreibunterricht in der Schule nicht nur in Form von Hausübungen, sondern tatsächlich als Teil des aktiven Unterrichts stattfinden und demnach als Prozess des Lernens gesehen werden sollte (vgl. Baurmann 2008, 19). Dafür sind schulische, infrastrukturelle Rahmenbedingungen von Vorteil, die den Schreibprozess fördern und unterstützen, etwa die Möglichkeit zur strukturierten Recherche und zur Präsentation der Ergebnisse. Aber auch eine zusätzliche Schreibberatung und Schreibzentren können bei der Entwicklung von Schreibkompetenz helfen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 91-93). Vor allem für die umfassende Schreibentwicklung ist der Zeitfaktor besonders wichtig. Die Schule kann dafür die notwendigen Voraussetzungen in Form von Doppelstunden schaffen, wobei diese auch dementsprechend von den Lehrpersonen genutzt werden müssen.

Der komplexe Prozess der Schreibbewältigung kann nicht abgesondert von individuellen Herausforderungen und äußeren Einflüssen wie beispielsweise der sozialen Aufgabenumgebung oder der sozialen Schreiberfahrung betrachtet werden, sondern ist vielmehr ein Konglomerat aus vielen verschiedenen Einflussfaktoren unterschiedlichen Ursprungs (vgl. Girgensohn/Sennewald 2012, 19-21).

6.2. Kompetenzorientierte Curricula AHS/ BHS

Der Kompetenzbereich Schreiben in den Curricula gilt als Grundlage für den Schreibunterricht und ist somit richtungsweisend für die Unterrichtspraxis. Das kompetenzorientierte Curriculum der AHS Oberstufe im Pflichtgegenstand Deutsch bringt gleich zu Beginn im Abschnitt „Bildungs- und Lehraufgabe“ zum Ausdruck, dass kreative und produktive Schreibaufgaben wichtige Bestandteile des Schreibunterrichts sein sollen. Die verschiedenen für den Schreibunterricht erforderlichen Kompetenzen (schriftliche Kompetenz, Texterstellungskompetenz, Sprachreflexion) sind im Curriculum ausgewiesen. Insbesondere der Lehrstoff, abhängig von der jeweiligen Schulstu-

fe, formuliert im Bereich der schriftlichen Kompetenz die jeweiligen Textsorten und Schreibhandlungen, wobei zwischen dem Schreiben für sich und dem Schreiben für andere unterschieden wird. Außerdem wird dezidiert auf die Notwendigkeit der einzelnen Phasen des Schreibprozesses hingewiesen (vgl. BMUKK Lehrplan AHS - Oberstufe Pflichtgegenstand Deutsch 2004, 1-7).

Das Curriculum der Handelsakademie, insbesondere im Pflichtgegenstand Deutsch, verdeutlicht sowohl im Rahmen der Bildungs- und Lehraufgabe als auch beim spezifischen Lehrstoff die Wichtigkeit der Kompetenz Schreiben. Der Lehrstoff wird verschiedenen Jahrgängen zugewiesen, wobei der schriftlichen Kommunikation in jedem Jahrgang essentielle Bedeutung zukommt. Es werden Textformen und Arten des Schreibens genannt. Außerdem werden bestimmte prozessorientierte Arbeitstechniken wie das Korrigieren und Redigieren eigener und fremder Textprodukte hervorgehoben. Die Komplexität der jeweiligen schriftlichen Kommunikation ist abhängig vom jeweiligen Jahrgang (vgl. BMUKK Lehrplanentwurf Handelsakademie 2014, 9-14).

Die prozessorientierte Schreibdidaktik in Verbindung mit dem Textsortenwissen und den verschiedenen Schreibhandlungen und Schreibprozessen ist eindeutig im Curriculum der AHS Oberstufe Deutsch zu finden, und deshalb müssen diese Schwerpunkte im Schreibunterricht tatsächlich umgesetzt werden. Der Lehrplan der Handelsakademie zeigt, dass der Fokus in der schreibdidaktischen Praxis nicht nur auf dem Textsortenwissen liegen soll, sondern auch der Prozess des Schreibens gemeinsam mit der produktorientierten Textarbeit im Zentrum steht. Inwieweit die prozessorientierte Schreibdidaktik bereits Einzug in den Schreibunterricht gefunden hat, bleibt offen.

6.3. Prozess- und kompetenzorientierter Unterrichtsaufbau

Neben den Bedingungen schulischen Schreibens und den Inhalten der Curricula bedarf es zur umfassenden Entwicklung von Schreibkompetenz eines systematischen, prozess- und kompetenzorientierten Unterrichtsaufbaus und einer Orientierung an dem Modell der prozessorientierten Schreibdidaktik, welches sich aus den Teilprozessen „Vorbereitungsphase – Entwurfsphase – Überarbeitungsphase“ zusammensetzt und somit eine Verbindung zwischen dem Schreiben und dem Lernen erfordert. Im Anschluss sollen die einzelnen Phasen und die damit verbundenen Schreibstra-

tegien sowie deren Sinnhaftigkeit für die Schreibentwicklung diskutiert werden, wobei die Teilprozesse des Schreibens in einem engen Zusammenhang zu den Teilkompetenzen des Schreibens nach Bereiter stehen. An dieser Stelle ist zu betonen, dass die jeweiligen Phasen des Schreibens nicht nur nacheinander ablaufen, sondern auch ineinander greifen und mehrfach durchlaufen werden können (vgl. Fix 2008b, 9; vgl. Abraham u.a. 2007, 6-14).

Erste Phase: Vorbereitung

Zur Bewältigung einer Schreibaufgabe innerhalb eines Schreibprozesses ist das dafür notwendige Vorwissen von großer Bedeutung, denn das Verfassen eines Textes ist immer abhängig von einer sachlichen oder bereichsspezifischen Wissensgrundlage. Somit brauchen die Schüler/-innen als Vorbereitung einen gezielten Wissenserwerb, um schließlich nicht nur auf ihr persönliches Vorwissen, sondern auch auf ihre fachlichen Kenntnisse zurückgreifen zu können (vgl. Abraham/Gattermaier 2007, 35). Die erste Phase des Schreibprozesses dient dazu, sich das für das spätere Verfassen von Texten erforderliche Wissen und Weltwissen über die jeweilige Thematik anzueignen beziehungsweise zu aktivieren, wobei die produktorientierte Textarbeit ihre Wirkung entfaltet. Somit sollen die Inhalte des zukünftigen Textes in Form von Texterschließungsverfahren, beispielsweise durch Brainstorming, zusammengetragen werden. Oft ist das Lesen eines Inputtextes und das Arbeiten an Exzerpten ein essenzieller Bestandteil dieser Phase. Dabei können erste Strukturierungs- und Formulierungsversuche in Form von Notizen bereits getätigt werden (vgl. Fix 2008a, 141). Fix stützt sich in seinem Artikel „Lernen durch Schreiben“ bei der Entfaltung von Wissen und beim Generieren von Gedanken auf assoziative Schreibverfahren. Außerdem macht er deutlich, dass das konservierende Schreiben und das heuristisch-epistemische Schreiben zwei bedeutende Schreibfunktionen für das Lernen durch Schreiben darstellen. Unter konservierendem Schreiben versteht man das Zusammentragen von Wissen, um dieses später wieder heranzuziehen und zu gebrauchen. Im Gegensatz dazu werden beim heuristisch-epistemischen Schreiben Sachverhalte gelöst oder Einsichten in bestimmte Bereiche erlangt (vgl. Fix 2008b, 9 f.).
Folglich sollen auch ein Schreibplan und eine Gliederung des Textes erstellt werden. Die Auseinandersetzung mit der jeweiligen Textsorte (Textmuster) ist an dieser Stelle unbedingt notwendig. Baurmann empfiehlt das induktive Erschließen des erforderli-

chen Textwissens mit Hilfe von Textbeispielen. Darüber hinaus bedarf es der Berücksichtigung des möglichen Zielpublikums (Adressatenbezug) und der damit in Verbindung stehenden Sprache und Ausdrucksweise. Auch das Reflektieren über bereits getätigte oder auch zukünftige Handlungen und Strategien beim Schreiben soll Gegenstand der Vorbereitungsphase sein.

Die Schreibplanung ist nicht nur im Schreibunterricht von großer Bedeutung, sondern sollte auch ein wichtiger Bestandteil jeder Prüfungssituation sein, denn die prozessorientierte Schreibdidaktik darf vor der Prüfungssituation nicht Halt machen. Leider ist jedoch zu beobachten, dass Prüfungstexte oft durch die fehlende Strukturierung von Gedanken und durch den Mangel an Zusammenhängen charakterisiert sind, wobei das Vorwissen sehr selten an die jeweilige Aufgabe anknüpft. Dies kann auf die mangelnde Schreibplanung in Prüfungssituationen zurückgeführt werden. Somit ist es besonders wichtig, Denkprozessen in Prüfungen viel Raum zu geben, sodass die vielen Anforderungen einer Schreibaufgabe nacheinander und nicht gleichzeitig erarbeitet werden können. Durch die „Entzerrung von Schreibprozessen in Prüfungssituationen“ sowie durch die „Trennung von Denk- und Formulierungsprozessen“ werden die Schreibenden entlastet (vgl. Dahmen 2010, 33). Da eine Prüfungssituation jedoch durch begrenzte zeitliche Ressourcen gekennzeichnet ist, braucht es spezielle Methoden und Verfahren, einige werden von Dahmen vorgestellt. Um den Schülerinnen und Schülern in der Vorbereitungsphase der Prüfung mehr Zeit für Denkprozesse zu geben, muss man sich die Frage stellen, inwieweit das Format von Prüfungsaufgaben und Prüfungssituationen gemäß der Prozessorientierung verändert werden sollte. Erneuerungen in Richtung prozessorientierter Schreibdidaktik in Prüfungssituationen lassen sich in der Unterrichtspraxis schon durch die Mehrphasenschularbeit, das Zweiphasenmodell, erkennen. Hier wird die prozessorientierte Prüfungssituation in zwei zeitlich getrennte Teile gegliedert; im ersten Teil soll eine Erstfassung des Textes entstehen, und später erfolgt die Überarbeitung dieser Fassung beziehungsweise dieses ersten Entwurfs (vgl. Dahmen 2010, 32-37; vgl. Schabus-Kant 2006, 98-102; vgl. Stern 2010, 45-46; vgl. Amrhein-Kreml u.a. 2008, 74).

Alle Arbeitsschritte, welche vor der ersten Rohfassung eines Textes erfolgen, lassen sich unter dem Begriff „Vorbereitungsphase“ zusammenfassen. Der sorgfältigen Planung soll auch das von Baurmann erwähnte wichtige didaktische Prinzip „Vom Einfachen zum Komplexen“ (Baurmann 1996, 6) innewohnen. Die Schüler/-innen sollen

erst komplexeren Tätigkeiten des Schreibens ausgesetzt werden, nachdem die einfacheren Anforderungen in der Vorbereitungsphase bewältigt worden sind (vgl. Baurmann 1996, 5 f.; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 15; vgl. Fix 2008a, 140 f.). Die Vorbereitungsphase darf im Schreibprozess nie zu kurz kommen,
Becker-Mrotzek empfiehlt daher neben der Vermittlung von Planungsstrategien zur Entwicklung von Planungskompetenz das gemeinsame und selbstständige Üben und Anwenden, denn „ohne entsprechenden Input kein adäquater Output“ (Abraham/ Gattermaier 2007, 34; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 31-33; vgl. Schwarze/Rieder 2010, 24-26).

Zweite Phase: Entwurf

In der darauf folgenden „Entwurfsphase“ wird das Gedachte intensiviert und somit die Textvorstellung in schriftlicher Form realisiert. Beim Schreiben einer Rohfassung soll vorerst ein zusammenhängender Text aus den zuvor gesammelten Notizen erstellt werden. Die erste Fassung des Textes wird nicht als endgültig angesehen und kann demnach immer wieder revidiert werden. Bei diesem Schritt wird die Konzentration vermehrt auf den zu verfassenden Inhalt gerichtet, währenddessen müssen jedoch auch viele verschiedene linguistische Ebenen (Textkohärenz, Satzebene, Wortebene, Grammatik, …) berücksichtigt werden (vgl. Fix 2008b, 10).
Der komplexe Prozess des Formulierens von Gedanken und Notizen zu einzelnen Sätzen und folglich zu einem Text ist eine immense Anforderung und bereitet vielen Schülerinnen und Schülern große Schwierigkeiten. Die Formulierungshandlung kann in zweierlei Hinsicht umgesetzt werden: Die „Bottom-up“-Methode bedeutet, dass zuerst Wörter gesucht werden, welche dann wiederum zu Sätzen zusammengefügt werden. Das zweite, gegensätzliche Verfahren zur Formulierung von Textprodukten nennt man „Top down“. Dabei wird ein Satzschema ausgesucht und mit Wörtern ausgestattet. Fix bringt deutlich zum Ausdruck, dass die Abfolge dieser Methode in der wissenschaftlichen Forschung strittig ist (vgl. Fix 2003, 5; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 25 f.).
Als wichtige Unterstützung im Formulierungsprozess gilt abermals die Beschäftigung mit den Arbeitsmaterialien und Notizen aus der Vorbereitungsphase, zudem können die folgenden Fragestellungen dabei helfen, den Blickwinkel vermehrt auf die jeweilige Zielvorstellung zu richten: „Warum und für wen schreibe ich? Was schreibe ich?

Wie baue ich den Text auf? Wie formuliere ich?“ (Fix 2003, 8) Darüber hinaus können Schreibstrategien beim Verfassen eines Fließtextes helfen. Hier unterscheidet man einerseits das „Schreiben in einem Zug“, das vorwiegend dem traditionellen Aufsatzunterricht zuzuordnen ist. Bei dieser Methode soll in einem vorgegebenen Zeitrahmen ein Text von Anfang bis zum Schluss auf einmal geschrieben werden. Diese Methode kann hinsichtlich der Ideenfindung sehr hilfreich sein, jedoch bedarf es einer Überarbeitung des Textes. Andererseits bezeichnet man das „zerlegende Schreiben“ als zweite Schreibstrategie, bei der die Unterteilung in aktivitäts- und produktzerlegendes Schreiben erfolgt. Beim aktivitätszerlegenden Schreiben wird ein Text vorgeschrieben und mehrfach überarbeitet. Das produktzerlegende Schreiben ist dadurch charakterisiert, dass die Schreibenden einzelne Textabschnitte schreiben und diese dann „nach einem Puzzle-Prinzip zusammensetzen“ (Fix 2003, 4-11; vgl. Ortner 2000, 346- 382).

Neben diversen Schreibstrategien können Methoden der kooperativen Textproduktion die Schüler/-innen in der Entwurfsphase ermutigen und folglich im gesamten Schreibprozess sowie in den anderen Schreibphasen wesentlich mitwirken. Bei Verfahren kooperativer Textproduktion arbeiten zwei oder auch mehrere Lernende zusammen und unterhalten sich über die jeweiligen Planungsmaßnahmen und Formulierungen. So werden die „gewöhnlich implizit stillschweigend verlaufenden Schritte der Textproduktion“ (Kruse/Berger/Ulmi 2006, 21) für die anderen Schreibpartner/-innen ersichtlich, und es entsteht eine intensive Fokussierung auf die jeweilige Schreibhandlung, die Schreibroutine und die Textnormen. Lehnen unterscheidet zwei Formen kooperativer Textproduktion, das „interactive writing“ und das „group writing“: Das interaktive Schreiben ist dadurch charakterisiert, dass ein Austausch mit den Mitschülerinnen und Mitschülern entsteht und man sich dadurch Resonanz zum eigenen Text holt, dieser wird aber schließlich alleine geschrieben. Im Gegensatz dazu besteht das kooperative Schreiben darin, dass ein Textprodukt von mehreren Autoren verfasst wird und diese demnach auch gemeinsam die verschiedenen Schreibprozesse durchlaufen und bewältigen. Folglich müssen alle im Schreibprozess beteiligten Schüler/-innen die Verantwortung für den Text übernehmen (vgl. Lehnen 1999, 147-153; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 21 f.; vgl. Baurmann/Ludwig 1996, 17 f.). Das ausschließlich eigenständige Schreiben dominiert vor allem in Prüfungssituationen und wird durch den engen Zusammenhang von Schreiben und Beurteilen untermauert. Trotzdem darf nicht vergessen werden, dass diverse Verfahren der kooperativen

Textproduktion, insbesondere in Lernsituationen, sehr förderlich sein können und folglich die Schreibenden entlasten. Denn das gemeinsame Arbeiten an einem Text begünstigt und erweitert verfügbares Text- und Schreibwissen überaus positiv, was sich in weiteren Textproduktionen niederschlägt. Außerdem lernen die Schüler/-innen verschiedene Möglichkeiten des Umgangs mit Texten kennen und können diesen Umgang kooperativ üben. In erster Linie werden dabei unerfahrene Schreibende unterstützt, wobei sich die geübten Schreiber/-innen verbessern und ihre Schreibkompetenz erweitern können. Es liegt nahe, dass der soziale Aspekt der kooperativen Textproduktion zur Entlastung der Anforderung und der Bewertung beiträgt und die Schüler/-innen somit nicht mehr allein diese herausfordernden Situationen bewerkstelligen müssen (vgl. Baurmann 2004, 136; vgl. Baurmann 2007, 6-11; vgl. Schwarze/Rieder 2010, 24-26).

Die „Entwurfsphase“ in Verbindung mit diversen Schreibstrategien und Methoden der Textproduktion soll den Schreibenden die Möglichkeit geben, sich intensiv mit dem Inhalt auseinanderzusetzen, während bestimmte Konventionen eher als Nebenaspekt angesehen werden sollen und erst später genauer betrachtet werden (vgl. Fix 2003, 4-11; vgl. Fix 2008a, 119 f. u. 133).

Dritte Phase: Überarbeitung

Das schulische Schreiben endet bedauerlicherweise sehr oft nach dem Verfassen des ersten Textentwurfs. Erst wenn die Textprodukte von der Lehrperson korrigiert worden sind, wird von Seiten der Lehrperson auf einer Verbesserung bestanden. Die Schüler/-innen verstehen jedoch meistens unter dem Begriff der Verbesserung eine Überarbeitung im Bereich der Rechtschreibung und Grammatik und somit werden die anderen Aspekte eines Textes, wie der Inhalt oder die Textstruktur, beim Redigieren nicht berücksichtigt. Fix sieht die Begründung dafür, Bezug nehmend auf Becker-Mrotzek und Böttcher, in der mangelnden Überarbeitungserfahrung im Schreibunterricht. Die prozessorientierte Schreibdidaktik bringt jedoch deutlich zum Ausdruck, dass man über alle Textmerkmale in der Überarbeitungsphase reflektieren sollte und den Blickwinkel sowohl auf die sprachliche als auch auf die inhaltliche und textstrukturelle Adäquatheit richten sollte, um folglich Überarbeitungskompetenz zu entwi-

ckeln (vgl. Baurmann 2008, 89-98; vgl. Fix 2008a, 164-167; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 31-34).

Durch die Etappe des Überarbeitens gelangt die Rohfassung zum eigentlich intendierten Text. Die revidierenden Handlungsweisen können schon vor dem erstmaligen Verfassen von Textstellen beginnen, wobei diese auch schon in Gedanken vollzogen werden können. Diese Phase lässt sich wiederum in einzelne Subprozesse unterteilen, um den Fokus dementsprechend auf verschiedene Aspekte im Überarbeitungsprozess zu richten. Die Überarbeitungsphase als methodisches Hilfsmittel beinhaltet das Lesen und Bewerten des eigenen oder fremden Textes, eine umfangreiche Reflexion über den entstandenen Text, über das durch die Bewertung Gelernte, über den persönlichen Lernstand und eine Auseinandersetzung mit der möglichen Schreibentwicklung, um somit eine sukzessive Verbesserung des eigenen Textes und der persönlichen Schreibkompetenz herbeizuführen. In weiterer Folge vollzieht sich eine förderliche Bewertung, diese kann auf unterschiedliche Art und Weise realisiert werden. Die Bewertung kann entweder von der Lehrperson selbst durchgeführt werden oder die Mitschüler/-innen bekommen die Möglichkeit, die Texte ihrer Kolleginnen und Kollegen zu bewerten. Darüber hinaus besteht die Eventualität zur Selbstbewertung des eigenen Textentwurfs. Nachdem mit den Texten, abhängig von der jeweiligen Art der förderlichen Bewertung, gearbeitet wurde, soll den Schreibenden nun eine konstruktive Rückmeldung zum Text gegeben werden. Es folgt eine Reflexion über die Bewertung, die Rückmeldung und die möglichen Optimierungschancen. Außerdem kann der Text mit den erlangten Kenntnissen auf allen sprachlichen Ebenen (Inhalt, Textstruktur, Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit) überarbeitet werden. Bei der Revision werden die Schreibenden nicht eingeschränkt, somit kann der gesamte Text oder auch nur Textteile überarbeitet werden. Folglich sind innerhalb der gesamten „Überarbeitungsphase“ „Missverständnisse oder Auffälligkeiten […] zu identifizieren, Unzulänglichkeiten […] zu diagnostizieren [und] entsprechende Textstellen sind durch geeignete Operationen zu revidieren“ (Baurmann 2008, 96; vgl. Baurmann 2008, 88-98; vgl. Baurmann/Ludwig 1996, 13-20).

Baurmann und Ludwig, zwei wichtige Vertreter der prozessorientierten Schreibdidaktik, zeigen anhand der Graphik „Klassifikationen von Revisionen nach Baurmann & Ludwig 1984“, was Textrevision tatsächlich bedeutet und vor allem, wie die unterschiedlichen Revisionstätigkeiten „Nachträge, Korrekturen, Verbesserungen, Umsetzungen und Neufassungen“ (Baurmann 2008, 93 f.) durchgeführt werden können.

Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die jeweiligen Überarbeitungshandlungen in ihrer Komplexität maßgeblich variieren. Demnach sind Verbesserungen und Umsetzungen schwieriger umsetzbar als Korrekturen und Nachträge. Darüber hinaus kann das Wissen über mögliche Überarbeitungspläne in der Überarbeitungsphase helfen (vgl. Fix 2008a, 164-167; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 15-21; vgl. Baurmann 2008, 88-98 u. 110 f.; vgl. Baurmann/Ludwig 1996, 13-20).

Textrevisionsmaßnahmen machen Wissen über Inhalt, Textstruktur und Sprache sichtbar. Der Wechsel von der Schreiber- zur Leserrolle und der Abstand zum eigenen Text beeinflussen die Revisionsmaßnahmen positiv. Das Überarbeiten im Schreibprozess hat außerdem einen positiven Effekt auf den Schreibprozess, auf die Textprodukte und auf die individuelle Schreibentwicklung und wird von den Schülerinnen und Schülern mehrheitlich gut aufgenommen. Denn das gemeinsame kooperative Arbeiten, die gegenseitige Unterstützung, die Rückmeldungen, die diversen Feedbackschleifen und das Miteinander-und-voneinander-Lernen der Schüler/-innen ist bei der Textrevision zentral. Dafür sind vielerlei Maßnahmen von Seiten der Lehrperson, aber auch von Seiten der Schüler/-innen zur Unterstützung des Schreibprozesses erforderlich, wobei Übungen zur Textrevision bereits nach dem ersten Schreibentwurf durchgeführt werden können und einen förderlichen Einfluss auf die Textoptimierung ausüben. Demzufolge ist es wichtig, dass die Schüler/-innen zu einer Revisionskompetenz hingeführt werden, denn es wird ihnen durch die wiederholte Überarbeitungserfahrung und aufgrund kritischer Distanz immer leichter fallen, fremde, aber auch ihre eigenen Texte zu überarbeiten (vgl. Fix 2008a, 164-167; vgl. Baurmann 2008, 95; vgl. Schwarze/Rieder 2010, 24-26).

Die dargelegte Einteilung in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens als grobe Orientierungshilfe bei der Vorbereitung des Schreibunterrichts erweist sich als besonders sinnvoll für die Entwicklung und Verbesserung von Schreibkompetenz; dadurch unterscheidet sich diese Schreibdidaktik immens von der traditionellen Schreibdidaktik. Denn das Schreiben offenbart sich nicht als kompliziert, weil jeder Teilbereich beschwerlich ist, sondern vielmehr aus dem Grund, weil es aus so vielen Teilbereichen besteht. Das schrittweise Heranführen an das jeweilige Schreibziel und an das Textprodukt nimmt den Schülerinnen und Schülern die „Angst vor dem leeren Blatt“ und somit fällt die Bewältigung der jeweiligen Schreibaufgabe wesentlich leichter (vgl. Kruse 2007, 11).

6.4. Förderliche Aufgabenkultur

Der Paradigmenwechsel zu einer kompetenz- und prozessorientierten Schreibdidaktik hat auch entscheidende Auswirkungen auf die Aufgabenkultur. Denn Aufgaben stellen die Basis für den Prozess des Lehrens und Lernens dar und sind somit in verschiedener Art und Weise bei Lernkontrollen, Prüfungen und Übungen essenzielle Bestandteile jedes Unterrichts, wobei diese als Aufgabenanforderungen an die Schüler/-innen dargeboten werden (vgl. Staud/Taubinger 2010, 39-41).

Es hat sich im dritten Teil des Projekts „Benchmarks von innen“ von Thonhauser und anderen gezeigt, dass auch Aufgaben guter Lehrer/-innen beträchtliche Defizite aufweisen. Anzeichen schlechter Schreibaufgaben sind „fehlende Kontexte, zu offene Aufgabenstellung[en und somit] unklare Erwartungen, Unklarheiten oder Ungenauigkeiten, zu geringe Anzahl von Auswahlmöglichkeiten, Fragen nach nicht vernetztem Wissen [und] fehlende offenkundige Relevanz der geprüften Kenntnisse“ (Thonhauser 2008, 22 f.). Im Gegensatz dazu bedingen gute Schreibaufgaben den möglichen qualitativen Standard der kognitiven Aktivierung bei den Schülerinnen und Schülern und die Verbindung von Vorwissen und neuem Wissen. Diese sind folglich „der Dreh- und Angelpunkt schulischen Schreibens“ (Baurmann 2008, 53) und somit ist deren Qualität bei der Bewältigung dieser maßgeblich (vgl. Keller/Bender 2012, 8; vgl. Baurmann 2008, 53; vgl. Becker- Mrotzek/Böttcher 2012, 95; vgl. Thonhauser 2008, 13). Schreibaufgaben geben den entscheidenden Impuls für den Schreibprozess und die Schreibentwicklung der Schüler/-innen. Aus diesem Grund ist die Formulierung dieser von Seiten der Lehrperson enorm wichtig. Darüber hinaus geben diese Auskunft über eine bestimmte Aufgaben- und Lernkultur, wobei Oelkers und Reusser den Bedeutungsgehalt einer förderlichen Lernaufgabe wie folgt definieren:

> Gute fachliche Lernaufgaben materialisieren jene Wissens- und Könnenskomponenten, lösen jene Denk- und Arbeitsprozesse aus und aktivieren jene analytischen und synthetischen Figuren des Problemlösens, Argumentierens, Betrachtens und Deutens, um die es in einem bestimmten Fach im Kern geht und die dessen intellektuelle Kultur ausmachen (Oelkers/Reusser 2008, 408).

Keller und Bender, Bezug nehmend auf Blömeke und andere und den Text „Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachdidaktischer Sicht“, formulieren neun Anforderungen guter Lernaufgaben als wesentliche Elemente einer förderlichen Aufgabenkultur, wobei es grundsätzlich Aufgabenformate braucht, die sich an der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik orientieren und folglich eine

Entwicklung des Schreibprozesses gewährleisten: Zuerst soll eine Aufgabe zu einer Auseinandersetzung mit einem gemeinschaftlichen Bedeutungsgehalt befähigen. Diese sollte der Neigung der Schüler/-innen entsprechen. Zur kognitiven Qualität einer Aufgabe ist zu sagen, dass diese eine Spur über den bereits verfügbaren Kompetenzen der Schüler/-innen liegen sollte und durch die Neuheit und Aktualität einer Aufgabenstellung zur Weiterentwicklung der Wissens- und Könnenskomponenten beitragen soll. Denn „gute“ Lernaufgaben lösen demnach eine „milde Form der Besessenheit“ aus (Baumann 2008, 53). Man muss jedoch auch die Möglichkeit zur Bewältigung einer Schreibaufgabe garantieren. Dies bedeutet, dass die dafür notwendigen Kompetenzen im Unterricht erarbeitet worden sein müssen, denn es kann nur das geprüft werden, was auch gelernt wurde (vgl. Taubinger/Staud 2010, 41). Schreibaufgaben müssen für die Lernenden inhaltlich und sprachlich unbedingt verständlich formuliert werden. Aufgrund der möglichen heterogenen Zusammensetzung einer Lerngemeinschaft bedarf es bei einer förderlichen Lernaufgabe immer der Chance zur Differenzierung, um individuelle Umsetzungen sicherzustellen. Die Aufgaben sollten de facto so abgestimmt sein, dass die Schüler/-innen eine Verbindung zu den bereits gelernten Kompetenzen herstellen und diese auch anpassungsfähig zum Einsatz kommen können. Durch eine authentische Situierung wird eine Anwendung des bereits Gelernten auf eine neue Situation begünstigt. Eine Aufgabe soll auch offen formuliert sein, um unterschiedliche Herangehensweisen zu beeinflussen und zuzulassen. Schließlich sollte für die Anknüpfung an das Vorwissen und die Umsetzung von Ideen ein kommunikativer Wechsel eingeleitet werden (vgl. Blömeke u.a. 2006, 330-357; vgl. Keller/Bender 2012, 9-17; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 94; vgl. Staud/Taubinger 2010, 39-41).

6.4.1. Das Aufgabenformat förderlicher Schreibaufgaben

Die Schwierigkeit einer Schreibaufgabe wird meistens von den Lehrpersonen bagatellisiert. Somit ist die Orientierung an den vorgelegten Merkmalen guter Lernaufgaben beim Verstehen der Aufgabe und schließlich auch bei der Textproduktion für die Schüler/-innen immens wichtig. Jedoch stellt sich die Frage, inwiefern diese konkret im Rahmen einer Schreibaufgabe formuliert werden sollen und worüber eine Schreibaufgabe verfügen soll:

Portmann differenziert eine Schreibaufgabe in die verschiedenen Teilbereiche „Vorgabe, Rahmenbedingungen und sprachlich-textuelle Akzentuierung.“ Baurmann, auf Portmann verweisend, macht deutlich, dass die Vorgaben einer Schreibaufgabe eine Überschrift, das Thema beziehungsweise den Inhalt des zu verfassenden Textprodukts, eine Darlegung des situativen Kontextes und schließlich den Schreibgrund inklusive Arbeitsaufträge und Arbeitsmaterialien beinhalten. Die jeweiligen Arbeitsaufträge sollen nach Baurmann und Ludwig in Form von Aufforderungen und Handlungsanweisungen (Operatoren) formuliert werden (vgl. Baurmann/Ludwig 2001, 36). Operatoren können auch als „Aufgabenwörter“ bezeichnet werden und sollen Bestandteile jedes Schreibauftrags sein. Allgemein definierte Operatoren „geben also die Art und Weise der Aufgabenlösung vor“ (Conrad/Sieder 2006, 36), wobei die Autoren „Aufgabenwörter mit komplexen Operationen, Arbeitswörter mit klar definierten Arbeitsschritten, allgemeine Aufgabenwörter, Aufgabenwörter mit Achtungsakzent und Aufgabenstellungen mit Fragewörtern“ (Conrad/Sieder 2006, 36 f.) unterscheiden. Diese Kategorisierung bestimmt je nach Anforderungsbereich den Grad der Komplexität des Schreibauftrags. Die in der SRDP und folglich auch im Schreibunterricht zur Anwendung kommenden Operatoren werden im Anschluss dargelegt. Sie sollen den Schülerinnen und Schülern zu Beginn beim Erfassen der Schreibaufgabe und später bei der Planung, Umsetzung und Überarbeitung helfen. Darüber hinaus hilft die Orientierung an den Operatoren auch den Lehrpersonen bei der Erstellung und Formulierung von Schreibaufgaben. Die Funktion und die Notwendigkeit von allgemein gültigen Operatoren besteht darin, dass die Schüler/-innen lernen, ein bestimmtes Aufgabenwort mit einer dazugehörigen Handlung in Verbindung zu bringen, und demgemäß zu einer Aufgabenlösung kommen. Dadurch soll die Aufgabe für die Schüler/-innen besser nachvollziehbar werden und Missverständnisse reduziert werden, die auf der „Differenz zwischen der gestellten Aufgabe und dem gewünschten Ergebnis“ (Conrad/Sieder 2006, 6) beruhen. Operatoren sollen sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler/-innen als Arbeitsgrundlage zur Verfügung stehen, um Methodenkompetenz aufzubauen (vgl. Conrad/Sieder 2006, 35-37; vgl. Staud/Taubinger 2010, 41-43).

Die Rahmenbedingungen geben Auskunft, in welchem Schreibstadium man sich als Schreibende/-r bewegen soll und welche äußeren Umstände, wie beispielsweise der Zeitumfang und die Sozialform, dafür zur Verfügung stehen. Somit sollen Schreibaufgaben insbesondere in Lernsituationen auch so gestaltet sein, dass einerseits

kooperativ und andererseits auch selbst organisiert geschrieben werden kann (vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 21 f.). Auch die sprachlich-textuelle Hervorhebung bei der Formulierung von Schreibaufgaben ist enorm wichtig, denn dadurch werden die Schreibfunktion, die zu verfassende Textsorte und in Verbindung damit die zur Verfügung stehenden sprachlichen Mittel ersichtlich. Eine schriftsprachliche Realisierung erfolgt immer durch eine bestimmte Zielsetzung, wobei die Schüler/-innen lernen sollen, den Schreibauftrag als Schreibziel anzunehmen und umzusetzen. Zusätzlich soll eine fiktionale oder nicht-fiktionale Textvorlage, die von den Schülerinnen und Schülern zu bewältigen ist, zur Bearbeitung der Schreibaufgabe dienen. Das Arbeiten mit dem Text ist demnach ein wesentlicher Bestandteil bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe (vgl. Portmann 1991, 488-490; vgl. Baurmann 2008, 56-59 u. 64; vgl. Fix 2008a, 97-99; vgl. Baurmann/Ludwig 2001, 6 f.; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 94-99; vgl. Staud/Taubinger 2010, 41-43; vgl. Kreutel 2010, 79 f.).

Da solche Aufgabenstellungen in Verbindung mit der Darlegung der Überschrift, des Themas, der Situation, der zu verfassenden Textsorte mit Textumfang, der Arbeitsaufträge und Operatoren auch bei der schriftlichen SRDP Deutsch gebraucht werden, bedarf es sowohl in Lern- als auch in Prüfungssituationen eines kompetenten Umgangs mit dieser Art von Aufgabenkultur. Nur wenn die Schüler/-innen gelernt haben, mit solchen Aufgabenformaten umzugehen, werden sie diesen in der schriftlichen SRDP gerecht werden können. Die zuvor dargelegten Vorgaben bei der Formulierung einer Schreibaufgabe helfen den Schülerinnen und Schülern nicht nur bei der Bewältigung dieser, sondern auch den Lehrpersonen bei der Formulierung und später bei der Bewertung beziehungsweise Beurteilung der Textprodukte. Das Format der jeweiligen Schreibaufgabe hat sicherlich eine entscheidende Auswirkung auf die Herangehensweise der Schüler/-innen beim Schreiben.

Der Antrieb zum Schreiben ist jedoch auch von vielen inneren Impulsen wie beispielsweise der bisherigen Schreiberfahrung oder der Schreiberidentität abhängig, jedoch können – neben einer für die Schüler/-innen interessanten Thematik – auch weitere äußere Umstände wie die Alters- und Gendergerechtigkeit zu fundamentalen Unterschieden bezüglich der Motivation führen. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden (vgl. Kruse 2007, 45-47; vgl. Maik 2012, 90-92).

Altersgerechtigkeit bei Schreibaufgaben

In Verbindung mit einer förderlichen Aufgabenkultur muss man sich auch mit der Frage nach den Aspekten einer altersgerechten Schreibaufgabe auseinandersetzen, wobei man sich heutzutage weniger an den Erfahrungen der Lehrpersonen, sondern verstärkt an dem Modell der Schreibentwicklung von Bereiter 1980 und an dem Modell der Siegener Arbeitsgruppe orientiert. Denn oft sind beachtliche Differenzen bezüglich des Potenzials der Schüler/-innen festzustellen.

Im Laufe der Sekundarstufe I erfolgt mit dem Übergang vom Kindesalter zum jugendlichen Alter ein Wechsel von der subjektiven zur objektiven Ausrichtung, und somit rückt der Sachinhalt des Textes vermehrt in den Vordergrund, und die persönliche Erfahrung tritt dabei in den Hintergrund. Dies lässt sich auch an den jeweiligen Textsorten ablesen, denn ab der Sekundarstufe II werden vermehrt objektive Textsorten wie Berichte und Beschreibungen wichtiger. Als weitere Entwicklung wird das geplante Schreiben ab der Pubertät bis zur Adoleszenz genannt, in der ein Textbewusstsein und eine Vorstellung über das jeweilige Schreibziel entwickelt werden (vgl. Baurmann/Ludwig 2001, 8-10). Der Aspekt der altersgerechten Schreibaufgabe ist aufgrund der Entwicklungsorientierungen eng gekoppelt mit den für die Altersgruppe vorgesehenen Textsorten und in Verbindung damit mit der dafür veranschlagten Zeit und dem Wortumfang.

Gendergerechtigkeit bei Schreibaufgaben

Die Fertigkeit Schreiben ist aufgrund von Sozialisationsunterschieden bei Mädchen weitaus positiver besetzt. Dies hat zur Folge, dass männliche Jugendliche oft unmotivierter in Bezug auf das Schreiben sind (vgl. Fix 2008a, 132; vgl. Baurmann 2008, 74; vgl. Maik 2012, 69 f. u. 78 f.). Gerade deswegen ist der Aspekt der Gendergerechtigkeit bei der Auswahl und Formulierung von Schreibaufgaben besonders wichtig. Somit gilt es einerseits auf Wahlmöglichkeiten bei der Aufgabenstellung zu achten und andererseits Thematiken zu wählen, die beide Geschlechter gleichermaßen ansprechen beziehungsweise ansprechen könnten. Dabei ist es als Lehrperson wichtig, immer wieder zu reflektieren und zu hinterfragen, was als Schreibaufgabe für Mädchen und was als Schreibaufgabe für Jungen deklariert werden kann und inwiefern diese Zuteilung zulässig ist. Beispielsweise kann man als Lehrperson nach einer Schularbeit überlegen, welche Aufgabenstellungen eher von Mädchen und welche

eher von Jungen gewählt wurden und folglich können Rückschlüsse auf die eigenen geschlechtsspezifischen Zuordnungen gezogen werden.

„Schreiberdifferenzierung“ bei Schreibaufgaben

Bei der Formulierung von Schreibaufgaben gilt es nicht nur, die alters- und gender-spezifischen Unterschiede zu bedenken, sondern auch die individuellen Divergenzen innerhalb einer Schulklasse zu berücksichtigen. Denn jede Schulklasse als heterogene Gruppe unterscheidet sich wesentlich im Grad des Vorwissens und dessen Umsetzung und im Grad der Schreiberfahrung.

Baurmann empfiehlt den „schreiber-differenzierten“ Schreibunterricht als plausible Antwort auf die individuellen Unterschiede heterogener Gruppenkonstellationen. Fix nennt zwei Kriterien zur Differenzierung: Einerseits braucht es eine quantitative Differenzierung. Dies bedeutet, dass es eine Rücksichtnahme innerhalb der Rahmenbedingungen bei der Aufgabenstellung und im Schreibunterricht selbst hinsichtlich der Textlänge, des Arbeitstempos und der Anzahl der Überarbeitungsdurchgänge geben muss. Der Zeitrahmen soll den Schreibenden die Möglichkeit geben, das Ende ihres Schreibprozesses selbst determinieren zu können. Andererseits bedarf es einer qualitativen Differenzierung „durch die Abstufung des Komplexitätsgrads der Aufgabenstellung“ (Fix 2008a, 134). Dies kann durch unterschiedliche Hilfestellungen und die Zuwendung von Seiten der Lehrperson, aber auch von Seiten der Mitschüler/-innen erfolgen (vgl. Fix 2008a, 132-135; vgl. Baurmann 2008, 69 u. 75 f.). Darüber hinaus kann man verschiedene Aufgabenstellungen hinsichtlich der zugrundeliegenden Thematik bereitstellen und den Schülerinnen und Schülern Wahlmöglichkeiten anbieten (vgl. Hascher/Hofmann 2008, 52).

Kreative Schreibaufgaben

Kreative Schreibaufgaben sind subjektbezogen und offener als herkömmliche schulische Textsorten. Dies hat zur Folge, dass kreative Aufgaben mehr zum Schreiben motivieren und folglich mehr Spaß machen. Kreatives Schreiben als Methode sollte somit wichtiger Bestandteil jedes prozessorientierten Schreibunterrichts sein (vgl. Fix 2008a, 115-119).

Das Formulieren von Schreibaufgaben als Schlüsselfunktion des Schreibunterrichts wird fast ausschließlich den Lehrpersonen zugeschrieben. Lange plädiert jedoch für eine Öffnung der Lernsituation und dafür, dass das Finden von Aufgabenstellungen

auch von Seiten der Schüler/-innen bewältigt werden kann (vgl. Lange 2004, 170-177). Vor allem bei kreativen Schreibaufgaben kann dies von großem Vorteil sein.

6.4.2. Das Aufgabenformat der schriftlichen SRDP

Die Veränderungen in Bezug auf die Kompetenzorientierung und hinsichtlich der SRDP bringen eine Veränderung des Aufgabenformats und des damit verbundenen Gedankenguts zu den Teilprozessen und Teilkompetenzen mit sich, dadurch wird eine veränderte Aufgabenkultur nicht nur im Kontext der SRDP, sondern auch im gesamten Schreibunterricht forciert (vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5).

Das Aufgabenformat der schriftlichen SRDP im Prüfungsgegenstand Deutsch ist immer nach dem gleichen Schema gestaltet und somit standardisiert. Die Schüler/-innen bekommen bei der SRDP die Möglichkeit, eines von drei Themenpaketen auszuwählen, wobei das übergeordnete Thema jedes Themenpakets auf einen allgemein gesellschaftlichen beziehungsweise kulturellen Aspekt Bezug nimmt. Dabei ist festgelegt, dass eines dieser Themenpakete eine literarische Aufgabe zum Inhalt haben soll, bei der „ein oder mehrere literarische Texte analysiert, interpretiert und/oder bewertet werden sollen“ (SRDP auf einen Blick 2013, 6).

Jedes Themenpaket beinhaltet zwei Aufgaben und in Verbindung damit jeweils eine Textvorlage, wobei die Inputtexte dem gleichen Thema des jeweiligen Themenpakets zuzuordnen sind. Es ist vorgesehen, dass beide Aufgaben eines Themenpakets bearbeitet werden müssen. Bei der Erledigung der Aufgabenstellung im Rahmen der SRDP wird immer „von einem oder mehreren vorgegebenen Texten literarischer oder nicht literarischer Art“ (SRDP auf einen Blick 2013, 6) ausgegangen. Somit erfordert jede Bewältigung einer Schreibaufgabe in der SRDP produktorientierte Textarbeit und eine intensive Auseinandersetzung mit dem Inputtext. Die Textvorlage wird demnach keinesfalls als Beilage oder Anstoß für die Schreibaufgabe gesehen, sondern vielmehr bedarf es auf dem Weg zum eigentlichen Textprodukt einer Erschließung der Textvorlage(n) (vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5).

Diese Textvorlagen sind von den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich der verschiedenen Aufgabenstellungen zu behandeln. Die betreffende standardisierte Arbeitsanleitung beinhaltet die zu verfassende Textsorte, welche „Auskunft über die

geforderte Schreibhandlung, das Textmuster, stilistische Gestaltungsmöglichkeiten und auch [über] den zu erwartenden Umfang des Textes“ gibt. (SRDP auf einen Blick 2013, 7) Die Schreibsituation und der situative Kontext bestimmen, welche Position die Schreibenden einzunehmen haben und sie beeinflussen das Sprachregister und den Stil. Neben den Angaben zur Textsorte und zur Schreibsituation inkludiert die standardisierte Aufgabenstellung auch drei bis vier eindeutige Arbeitsaufträge, die auf dem Weg zur Erfüllung der Anforderungen an die jeweilige Textsorte in Form von bestimmten Schreibfunktionen herangezogen werden müssen. Diese Handlungsanweisungen werden unter der Anwendung von Operatoren verbalisiert.
Das Thema wird gleich zu Beginn genannt und dient somit als inhaltliche beziehungsweise thematische Klammer. Gleichermaßen soll die zu verfassende Textsorte eindeutig ersichtlich sein. Eine möglichst authentische Formulierung der Schreibsituation in Bezug auf die Lebenswelt der Schreibenden ist sicherlich förderlich für die Erfüllung jeder Schreibaufgabe, wobei sich diese Anforderungen bei rein schulischen Textsorten wie der Erörterung als eher problematisch erweist. Auch die Angabe zur Textlänge dient als förderliche Orientierungshilfe und soll positiv zum Prozess des Redigierens von Seiten der Schüler/-innen beitragen (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 6-9; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5-7).

Im Bereich der Aufgabenstellung sind in Verbindung mit dem planmäßigen Schreibunterricht vor allem zwei Quellen für die Vorbereitung auf die SRDP unerlässlich: zum einen die Übersicht über die Basisoperatoren von Abraham und Saxalber und zum anderen der Textsortenkatalog. Beide Dokumente fungieren als Basis zur qualitativen Verbesserung des prozessorientierten Schreibunterrichts, und deshalb soll deren Bedeutung im Anschluss thematisiert werden (vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 7).

6.4.2.1. Operatoren im Aufgabenformat der SRDP Deutsch

Besonders im Rahmen einer standardisierten schriftlichen Prüfung verlangt die Aufgabenstellung ein einheitliches und konkretes Schema. Schäfers weist in seinem Werk „Aufgabenstellung im Deutschunterricht. Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaft“ darauf hin, dass „die dreigliedrige Ordnung von Aufforderungen mit Aus-

gangsbedingungen, Handlungsoperatoren und Ziel bzw. Zweck […] als grundsätzlich logische Formel des Verständnisses gilt“ (Schäfers 2006, 266).

Essenzielle Bedeutung wird daher den Operatoren zugeschrieben, wobei diese schon länger wichtige Funktionen bei der Formulierung von Lern- und Leistungsaufgaben übernehmen. Im Kontext der schriftlichen SRDP wird die Verwendung dieser „Typen sprachlichen Handelns“ (Abraham/Saxalber 2013, 1) jedoch als wesentliche Erneuerung hinsichtlich des Aufgabenformats angesehen. Operatoren sollen helfen, der Schreibaufgabe und den damit verbundenen Aufforderungen durch detaillierte Spezifizierung besser gerecht zu werden.

Abraham und Saxalber verweisen auf die Definition von Rüdiger Baumann, der Operatoren wie folgt definiert:

> Unter einem Operator versteht man ein Verb (wie z.B. erläutern, darstellen und begründen), das im Rahmen einer Aufgabe zu einer bestimmten Tätigkeit auffordert und dessen Bedeutung möglichst genau spezifiziert (Baumann 2008, 52).

Abraham und Saxalber nennen folgende drei Prämissen von Operatoren in der SRDP:

> Einerseits sind „Operatoren […] nicht nur kognitive Anforderungen […], sondern […] [auch] Verben, die Typen sprachlichen Handelns repräsentieren.“ Außerdem sind solche „für Schüler/innen wiedererkennbar als erlernte Strategien des Umgangs mit Texten und [demnach] ausführbar im Sinne einer nun selbstständigen Anwendung dieser Strategien.“ Darüber hinaus sind „Operatoren […] in Bezug auf die Textvorlage und deren Textsorte plausibel“ (Abraham/Saxalber 2013, 3). Es ist jedoch ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass „ein Operator keine Textsorte ist, sondern […] lediglich ein sprachliches Handlungsmuster abruft [und] […] neben sprachlichen immer auch kognitive Operationen verlangt“ (Abraham/Saxalber 2013, 2).

Eine eindeutige Bezeichnung und Beschreibung der Operatoren und ihrer Funktionen ist aufgrund der schriftlichen SRDP und aufgrund der Kompetenzorientierung in der neuen Leistungsbewertung unbedingt notwendig. Folglich kann ein durchschaubares Regelwerk über die Bedeutung der Handlungsanweisungen von Operatoren bei der Erfüllung der Aufgabenstellung in der SRDP helfen. Um der Forderung nach Standardisierung im Rahmen der SRDP und deren Leistungssituationen gerecht zu werden, wurden die für die SRDP notwendigen Operatoren zusammengestellt. Diese sind den drei Anforderungsbereichen, abhängig von der Komplexität des zu bearbeitenden Arbeitsauftrags, zuzuordnen. Dadurch sollen Ordnung und Struktur innerhalb

der Aufgabenstellung erreicht werden. Der Operatoren-Katalog ist ein offener Index, wobei die jeweiligen Erwartungen in Verbindung mit den Operatoren in die drei verschiedenen Anforderungsbereiche einzuordnen sind. Die dritte Kategorie der Operatoren erfordert eine adäquate Verwendung der Operatoren aus dem ersten und zweiten Anforderungsbereich. Darüber hinaus sind einige „Meta-Operatoren“ zum Aufruf einer bestimmten Handlung zu nennen (vgl. Staud/Taubinger 2010, 41-43; vgl. Abraham/Saxalber 2013, 1-12; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5-7).

Jede Aufgabenstellung in der schriftlichen SRDP beinhaltet zuerst einen Meta-Operator (Kategorie 0[2]), welcher an den Anfang gestellt wird und eine Aufforderung zur Anwendung von verschiedenen Handlungen beinhaltet, wie beispielsweise *formulieren* (0.1.), *darlegen* (0.2) oder *verfassen (0.3).* Folglich setzt sich jede Teilaufgabe außerdem aus drei Arbeitsaufträgen beziehungsweise maximal vier Operatoren zusammen. Im Regelfall wird mit einem Operator aus dem ersten Anforderungsbereich, der Leistungen im Bereich der Reproduktion verlangt, begonnen. Als Beispiele können die Operatoren *(be)nennen (1.1), wiedergeben (1.3)* oder *zusammenfassen (1.4)* angeführt werden. Die zweite Kategorie der Operatoren fordert die Schüler/-innen zur Reorganisation und zum Transfer auf, wobei Verben wie *untersuchen (2.1), analysieren (2.2), vergleichen (2.4)* oder auch *in Beziehung setzen (2.6)* gebraucht werden. Schließlich sollen in der dritten Kategorie „Operatoren, die Leistungen im Anforderungsbereich *Reflexion* und *Problemlösung* verlangen“ (Abraham/Saxalber 2013, 4) formuliert werden. Zu diesen zählen unter anderen die Operatoren *interpretieren (3.1), bewerten (3.3), (kritisch) Stellung nehmen (3.4), diskutieren (2.6)* oder *überprüfen (3.7).* An dieser Stelle sei noch einmal auf die Klimax der Komplexität bei den Arbeitsaufträgen hinzuweisen. Es scheint zunächst plausibel anzunehmen, dass Arbeitsaufträge der Kategorien 1 und 2 leichter zu bewältigen sind. Abraham und Saxalber warnen jedoch ausdrücklich vor der Unterschätzung dieser und bringen zum Ausdruck, dass die Komplexität auch von der jeweiligen Textvorlage und der damit verbundenen Problematik abhängig ist.

Im Folgenden findet sich eine Auswahl von Operatoren in einer Übersicht, die Abraham und Saxalber zusammengestellt haben:

---

[2] Die angeführten Nummerierungen in der Klammer verweisen auf die Kategorienzuordnung der jeweiligen Operatoren.

0 Aufforderungen zur Anwendung von Operatoren (werden den Arbeitsaufträgen vorangestellt)		
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 ...

Abbildung 4: Operatoren – Übersicht für die schriftliche Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch

Darüber hinaus findet sich im Anhang eine ausführliche Kommentierung der Operatoren. Diese Beschreibungen sollen sowohl für die Lehrpersonen als auch für die Schüler/-innen eine Hilfestellung sein, um sich der zukünftigen Erwartungen besser bewusst zu sein und sich besser auf die Schreibaufgabe vorbereiten zu können. Abgesehen davon sind die Operatoren auch bei der Planung und Strukturierung des Textes von Belang. Aus diesem Grund sind die Definitionen der in der Aufgabe verwendeten Operatoren oft auch in der Fußnote zur Schreibaufgabe dargelegt (vgl. Abraham/Saxalber 2013, 1-12; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5-7).

6.5. Textsortenwissen

Textsorten und das Wissen über den Aufbau und die mögliche Form eines Textes sind von großer Bedeutung bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe, denn diese offenbaren – abhängig vom jeweiligen Schreibauftrag – die für die schriftliche Realisierung notwendigen Hilfsinstrumente und unterstützen und entlasten den Schreibprozess. Somit sind Textsorten „konventionell geltende Muster für komplexe sprachliche Handlungen“ (Brinker 2001, 132) und in die Kategorie des deklarativen Wissens einzuordnen. Textsorten sind keinesfalls als „taxative Auflistung von Merkmalen eines Texte zu verstehen, die die Schüler/innen je nach Schreibauftrag abarbeiten müssen, sondern [vielmehr sind diese] in Kompetenzen überzuführen […]“ (Staud/Taubinger 2010, 41). Das Wissen über die Muster einer bestimmten Textsorte bedingt einerseits das Verhalten in der Vorbereitungsphase und kann andererseits auch als Leitlinie im Schreibprozess selbst zur Geltung kommen. Das Textsortenwissen wird dabei durch zweckmäßige Erfahrung zu einem Handlungswissen umgeleitet und demnach bewusst oder schon automatisch gebraucht. Denn „die Kenntnis und Beherrschung sprachlicher Merkmale von Textsorten ist die Brücke zwischen den kommunikativen Funktionen des Schreibens und dem Schreibprozess“ (Feilke 2004, 48 f.; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 28 f.; vgl. Staud/Taubinger 2010, 41).

Bei der Einteilung in Textsorten sollen sowohl die strukturellen und sprachlichen Eigenschaften als auch die kommunikativen Aktionen berücksichtigt werden. Textsorten sind nicht einfach Vorgaben, welche systematisch zu bearbeiten sind. Vielmehr bedarf es einer Orientierung an dem jeweiligen Modell und somit einer anpassungsfähigen und situationsadäquaten Anwendung im Schreibprozess (vgl. Fix 2008a, 87 u. 92 f.; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 83).

Becker-Mrotzek und Böttcher unterteilen diese in einfache, schwierige und komplexe Textsorten, wobei die Einteilung an die jeweilige Entwicklungszone gebunden ist und somit die komplexen Textsorten in der Sekundarstufe II zu finden sind. Als komplexe Textsorten gelten die Erörterung und die Textanalyse (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 83-91; vgl. Fix 2008a, 98). Staud und Taubinger weisen jedoch darauf hin, dass die verschiedenen Textsorten nicht per se einem spezifischen Komplexitätsgrad zuzuordnen sind, denn die Situation und die jeweiligen Arbeitsaufträge müssen bei der Bewertung berücksichtigt werden (vgl. Staud/Taubinger 2010, 41).

Das Textsortenwissen als Konvention soll keinesfalls im Gegensatz zur Kreativität stehen. Vielmehr bedarf es eines kreativen und flexiblen Umgangs mit vorgegebenen Mustern, und somit sollte adressatenorientiert und situationsadäquat gehandelt werden. Das Textsortenwissen ist nicht nur für die Produktion, sondern auch für die Rezeption wichtig. Die Textarbeit wird durch die vorhandenen Merkmale und Kriterien einer bestimmten Textsorte entlastet. Außerdem entwickelt man aufgrund des Textsortenwissens beim Lesen eines Textes einen anderen Zugang zu einem Text, und das hilft auch bei der Reflexion, beim Revidieren und Überarbeiten (vgl. Feilke 2004, 48 f.).

6.5.1. Textsortenkatalog der SRDP

Der Relevanz von Textkompetenz und deren Beherrschung wird in der schriftlichen SRDP viel Bedeutung zugeschrieben. Demnach bestimmt der Textsortenkatalog zur schriftlichen SRDP, welche Textsorten zukünftig bei der SRDP Deutsch von den Schülerinnen und Schülern gekonnt werden sollen, wobei dieser Katalog seine Wirkung allgemein bei der Entwicklung von Schreibkompetenz in Verbindung mit Lesekompetenz und im Speziellen bei der Vorbereitung auf die SRDP entfalten soll (vgl. Saxalber/Witschel 2010, 143-145).

Eine exakte Beschreibung einer bestimmten Textsorte erweist sich aufgrund der zu erfüllenden Kriterien als eher problematisch. Denn „es geht [einerseits] um die Klassifikation von Texten auf der Grundlage von Merkmalen bzw. Merkmalskombinationen und andererseits um die Klassifikation von Texten nach ihrer Funktion“ (Kliewer/Pohl 2006, 759). Somit ist es wichtig, die spezifischen Merkmale einer Textsorte im Schreibunterricht so zu gebrauchen, dass die Schüler/-innen bei der Erfüllung einer bestimmten Schreibaufgabe die erworbene Schreibkompetenz in Bezug auf eine bestimmte Textsorte unter Beweis stellen können.

Der Textsortenkatalog zur SRDP Deutsch setzt sich aus den folgenden neun verschiedenen Textsorten zusammen. Man unterscheidet zwischen einer rezeptiven oder auch einer produktiven Abhandlung mit pragmatischen oder ästhetischen Inputtexten: Textanalyse, Textinterpretation, Zusammenfassung, Offener Brief, Leserbrief, Empfehlung, Kommentar, Erörterung, Meinungsrede. Die Schüler/-innen sollen zwei Texte mit einem Wortumfang von 900 produzieren. Diese Wortanzahl kann auf unterschiedliche Weise, abhängig von der jeweiligen Textsorte und der thematischen

Vorgabe, erreicht werden. Somit gibt es die Möglichkeit, dass bei der standardisierten Klausur eine etwas kürzere Textsorte von zirka 300 Wörtern und eine längere Textsorte von ungefähr 600 Wörtern zu verfassen ist. Die andere denkbare Vorgabe in Bezug auf die Umsetzung der gesamten Wortanzahl kann durch zwei Outputtexte mit jeweils 450 Wörtern bewältigt werden. Dies beruht auf der Vorstellung, dass die Schüler/-innen die Möglichkeit haben, in der vorgegebenen Zeit mehrere Textsorten und in Verbindung damit mehrere erworbene Kompetenzen nachzuweisen. Die Erfüllung des Textumfangs unter Berücksichtigung der Toleranzgrenze von +/– 10 Prozent ist aufgrund der daraus resultierenden Vergleichbarkeit auf jeden Fall zu befolgen.

Der Textsortenkatalog gibt nicht nur Auskunft über die Definition der jeweiligen Textsorte, sondern führt auch die zentralen Schreibhandlungen und die Bewertungskriterien an. Darüber hinaus wird auch auf verwandte Textsorten hingewiesen. Die Arbeitsgruppe Deutsch hat in einer inoffiziellen Version den Textsortenkatalog um die für die Textsorte zentralen Operatoren erweitert. Die Veröffentlichung der Textsorten mit den dazugehörigen Operatoren im Textsortenkatalog des BIFIE wäre sowohl für die Lehrpersonen bei der Aufgabenstellung als auch für die Schüler/-innen im Schreibunterricht hilfreich (vgl. Textsortenkatalog 2014, 1-11; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 8; vgl. Abraham/Saxalber 2013, 1-12; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5).

7. Förderliche Leistungsbewertung im prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht

Die Leistungsbewertung dient in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik nicht nur der Leistungsfeststellung, sondern vielmehr der Erhebung des Lernstandes zum Zeitpunkt der Aufgabenstellung und folglich als Beitrag zu einer umfangreichen Lernentwicklung und zur Messung des Lernfortschritts innerhalb der Schreibkompetenz. Deshalb nimmt das Bewerten im Schreibprozess innerhalb der Überarbeitungsphase eine wesentliche Funktion des Schreibunterrichts ein.

Bevor jedoch auf die Auffassung einer förderlichen Leistungsbewertung eingegangen wird, ist eine Klärung der in der Sekundärliteratur oft differenziert verwendeten Begriffe zur Leistungsbewertung „Bewerten, Beurteilen, Benoten“ hilfreich. Becker-Mrotzek und Böttcher charakterisieren das fördernde Bewerten als Basis und somit als „kognitive[n] Akt bzw. mentale[n] Prozess des Einschätzens“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 123). Mit dem Begriff „Bewerten“ wird demnach eine wertschätzende Haltung verbunden. Als prüfende Beurteilung wird dann die mündlich oder schriftlich artikulierte Bewertung bezeichnet, wobei das Benoten die resümierende Bewertung in Form von Ziffernnoten verdeutlicht (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 122-124). Da zur Leistungsfeststellung im Kontext der SRDP vorrangig der Begriff „prüfendes Beurteilen“ gebraucht wird, soll im Folgenden auch dieser Begriff verwendet werden (vgl. SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 39-41).

Die kompetenz- und prozessorientierte Schreibdidaktik stellt die fördernde Leistungsbewertung in den Vordergrund und grenzt sich eindeutig von einer prüfenden, defizitorientierten Beurteilung und in Verbindung damit von einer bloßen Ist-Standerhebung und einer fehlenden Rückmeldung über die Lernentwicklung ab. Die förderliche, konstruktive Leistungsbewertung ist demnach „ein mündliches oder schriftliches Feedback des Lesers an den Autor, das ein gemeinsames Verständnis über den Text herstell[t] und in der Weiterarbeit zur Textoptimierung führen soll. Sie hat somit vorrangig die Funktion der Rückmeldung, Orientierung und auch der Motivation“ (Fix 2008a, 188). Die förderliche Bewertung hilft bei der Textproduktion als wesentlicher Teil des Schreibprozesses, sie gilt außerdem als weiterer Anhaltspunkt für die Schreibentwicklung und bietet eine entscheidende Hilfe für die Überarbeitungsphase und die weitere Förderung der Schreibkompetenz (vgl. Fix 2008a, 188

f.). Durch förderliche Leistungsbewertung soll einerseits die Schreibkompetenz und andererseits die Beurteilungskompetenz weiterentwickelt und gefördert werden (vgl. Baurmann/Dehn 2004, 13).
Oft verbindet man mit förderlicher Leistungsbewertung im schulischen Kontext die Konstellation Lehrkraft – Schüler/-in. Diese Ausrichtung ist im Bereich der gesamten Leistungsbewertung jedoch viel zu kurz gegriffen, denn diese orientiert sich vor allem an der Konstellation Schüler/-in – Schüler/-in. So sollen Lernprozesse, bei denen Schüler/-innen gegenseitig und gemeinsam ihre eigenen Texte bewerten, dazu dienen, Bewertungskompetenz aufzubauen, um dieses Wissen dann für ihren eigenen Lernfortschritt nutzen zu können (vgl. Baurmann/Kammler 2012, 11). Damit Schüler/-innen gute Textprodukte vorlegen können, braucht es eine förderliche Leistungsbewertung durch die Lehrperson. In Verbindung damit sind viele verschiedene Aspekte im Schreibunterricht selbst und in Prüfungssituationen zu beachten.

7.1. Leistungsbewertung durch die Lehrperson

Die traditionelle Leistungsbewertung im Deutschunterricht von Seiten der Lehrpersonen ist im Wesentlichen durch die Leistungsfeststellung mit Prüfungscharakter gekennzeichnet. Ein Hauptcharakteristikum der Bewertung im Deutschunterricht ist, dass Leistungsfeststellungen meistens nur in Form von schriftlichen Prüfungssituationen stattfinden. Im Laufe eines Schuljahres werden etwa vier bis sechs Textprodukte bewertet, die Auskunft über einen momentanen Leistungsstand geben. Ein weiteres Merkmal in Verbindung mit der traditionellen Leistungsbewertung ist die Notengebung mit Ziffern, deren Sinnhaftigkeit oft diskutiert wird. Die Benotung eines Textprodukts ist abhängig von der jeweiligen Bezugsnorm der Lehrperson und folglich von der Einschätzung dieser. Oft reiht diese die Textprodukte innerhalb einer Klasse nach der Qualität aus Sicht der Lehrperson, jedoch darf die individuelle Lernentwicklung nicht unberücksichtigt bleiben. Die Notengebung gibt demnach keine detaillierte Auskunft über die schriftlichen Kompetenzen in den Bereichen Inhalt, Textstruktur, Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit. Die Problematik der traditionellen Bewertung von Seiten der Lehrperson besteht darin, dass es sich dabei um eine reine Leistungsfeststellung, zumeist nur in Prüfungssituationen, handelt. Denn die erbrachten inhaltlichen Kompetenzen werden weder durch eine punktuelle Leistungsfeststellung noch durch eine Notengebung ohne Kommentierung ersichtlich. Die Schüler/-innen

bekommen häufig nicht die Möglichkeit zu erfahren, in welchen Bereichen ihre Stärken, aber auch Schwächen liegen, und können deshalb nur sehr schwer ihre Kompetenzen weiterentwickeln. Die traditionelle Leistungsbewertung fungiert somit nicht als ideale Möglichkeit zur Lernentwicklung für die Schüler/-innen, sondern vielmehr als Mittel zur Feststellung, Beurteilung und als Mittel zur Selektion und Auslese für die Lehrpersonen (vgl. Winter 2004, 33-37; vgl. Baurmann/Dehn 2004, 6-10; vgl. Glaboniat 2006, 32- 36; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 39 f.).
Die förderliche Leistungsbewertung im prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht ist ein wichtiger Bestandteil des Schreibprozesses, wobei diese meistens innerhalb der Überarbeitungsphase gezielt angewandt wird. Aus diesem Grund muss man der Frage nachgehen, wie förderliche Leistungsbewertung von Seiten der Lehrperson umgesetzt und im Unterricht und in Prüfungssituationen realisiert werden kann, damit die Schüler/-innen sich mit dieser konstruktiv auseinandersetzen und diese für ihren Lernfortschritt sinnvoll nutzen.

7.1.1. Förderliche Bewertung anhand von Kriterienkatalogen

Zur Bewertung von Textprodukten empfehlen Baurmann und Dehn drei Formen der Leistungsbewertung: die „Mehrfachbewertung nach globalem Ersteindruck, die Arbeit mit Textkollektionen und den Einsatz von Kriterienkatalogen“ (Baurmann/Dehn 2004, 9; vgl. Baurmann 2008, 130-143). Was die Konformität in Bezug auf die Objektivität anlangt, so erzielt die Mehrfachbeurteilung die besten Ergebnisse und die Verwendung von Kriterienkatalogen ergibt mittlere Werte. Die Verwendung von Textkollektionen bei der Bewertung wird anhand der Portfolio-Methode als förderliche Methode der Leistungsbewertung noch erläutert. Da die Umsetzung von Mehrfachbeurteilungen im schulischen Alltag nur selten praktiziert werden kann, ist der Einsatz von fachlichen und sachlichen Faktoren bei der Bewertung hilfreich. Denn dadurch kann die Qualität der Bewertung von Textprodukten entscheidend erhöht werden und demnach ist die Bewertung von Seiten der Schüler/-innen, aber auch von Seiten der Erziehungsberechtigten nicht mehr so oft mit einem Fragezeichen versehen. Schließlich kann der Gebrauch von Kriterienkatalogen auch zur Vermeidung von Beurteilungsfehlern beitragen.

> Kriterienkataloge verfolgen [demnach] das Ziel, die Anforderungen der Schreibaufgabe bzw. Textform mit den Entwicklungsmöglichkeiten der Schreiberlerner zu verbinden (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 128).

Um diesem Ziel bei der Entwicklung eines Kriterienkatalogs näher zu kommen, stellt sich die Frage, inwiefern ein einziger Kriterienkatalog verschiedenen Aufgabenstellungen gerecht werden kann. Deshalb wird in der Literatur oft als Basis zur Erstellung auf den von Hanser, Nussbaumer und Sieber entwickelten „Zürcher Analyseraster“ verwiesen. Dieser gilt als essenzielle Grundlage für die Erstellung eines Beurteilungsrasters, jedoch empfiehlt Baurmann eine mehrmalige Adaptierung, abhängig von der jeweiligen Schreibaufgabe, der Textsorte und dem aktuellen Lernstand (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 126-143; vgl. Geipel/Köster/Patzig 2010, 51-55; vgl. Baurmann/Kammler 2012, 10 f.).

Ein Kriterienkatalog wird meistens in drei Hauptkriterien unterteilt, wobei diesen wiederum Bezugspunkte zugeschrieben werden. Die drei traditionellen Anhaltspunkte bei der Bewertung von Texten sind der Inhalt, der Aufbau und die Sprache (vgl. Geipel/Köster/Patzig 2010, 50). In Verbindung mit der inhaltlichen Dimension wird überprüft, inwiefern die Schreibenden den Inhalt, entsprechend der Schreibaufgabe, verwirklicht haben. Das Bewerten des Aufbaus eines Textes stellt die Frage nach der Textstruktur hinsichtlich der Aufgabenstellung und der Textsorte. Die dritte Bewertungsdimension Sprache erfährt in vielen Ausführungen zu Kriterienkatalogen eine weitere Unterscheidung, wobei dadurch oft ein viertes Hauptkriterium in die Bewertung aufgenommen wird. Einerseits soll die Frage nach der normativen Sprachrichtigkeit beantwortet werden; diese umfasst die Rechtschreibung, Grammatik und die Zeichensetzung. Andererseits soll die sprachliche Angemessenheit, also der Ausdruck, in Bezug auf die Wortwahl und den Satzbau, überprüft werden. Hinzu kommt die Bewertung der stilistischen Reichhaltigkeit. Becker-Mrotzek und Böttcher stützen sich auf ein zusätzliches Kriterium und bewerten den Prozess des Schreibens. Es soll bewertet werden, inwiefern der Text Planungs- und Überarbeitungsspuren aufweist und inwiefern neue kreative Versuche beim Schreiben ausprobiert werden. Die Gewichtung dieser Bewertungsschwerpunkte kann differenziert umgesetzt werden, wobei dafür die Art der Aufgabenstellung, die Textsorte und das jeweilige Schreibziel sicherlich entscheidend sind. So ist beispielsweise bei kreativen Schreibaufgaben die inhaltliche Dimension stärker zu bewerten als die Struktur des Textes. Die Anzahl der zur Anwendung kommenden Kriterien ist für die Effektivität des Kriterienkatalogs entscheidend. Becker-Mrotzek und Böttcher befürworten zwischen zehn und fünfzehn Kriterien, die zuvor den Überkategorien Inhalt, Aufbau und Sprache zugeordnet wur-

den. Es wird darauf hingewiesen, dass manche Kriterien leichter zu bewerten sind als andere. Beispielsweise ist die Textstruktur oder die Sachlichkeit eines Textes leichter zu bewerten. Hingegen sind Kriterien, die Auskunft über die eigenständigen Gedanken der Schreibenden im Text geben, in Bezug auf die Objektivität problematischer zu bewerten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 126, 135 u.138 f.; vgl. Baurmann/Dehn 2004, 9-12; vgl. SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 39 f.; vgl. Baurmann 2008, 130-143; vgl. Fix 2008a, 194-207; vgl. Esterl/Saxalber 2010, 194 f.; vgl. Baurmann/Kammler 2012, 10 f.).

Kriterienkataloge eignen sich überdies nicht nur für eine förderliche Bewertung, sondern vor allem für Formen prozessorientierten Schreibunterrichts. Zum einen können die Kriterien gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern als Teil des Schreibprozesses erarbeitet werden, denn dadurch wird diesen die Möglichkeit eröffnet, ihre Texte sachlich betrachten und der Bewertung der Lehrperson konstruktiv folgen zu können. Durch das gemeinsame Arbeiten an Bewertungsdimensionen erweitert sich auch die Reflexions- und Revisionskompetenz. Zum anderen geben diese bewertenden Kriterien konkrete Hinweise zur Überarbeitung und zur intensiven Auseinandersetzung mit dem eigenen Text. Die Schüler/-innen erfahren dadurch, inwiefern ihr Text eine Revision verlangt (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 126, 135 u. 138 f.; vgl. Baurmann/Dehn 2004, 9-12; vgl. SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 39 f.; vgl. Baurmann 2008, 130-143; vgl. Fix 2008a, 194-207; vgl. Esterl/Saxalber 2010, 194 f.; vgl. Baurmann/Kammler 2012, 10 f.).

Zur optimalen Vorbereitung und als Basis für jede schriftliche Prüfungssituation braucht es unbedingt eine transparente Offenlegung der Bewertungskriterien und Kriterienkataloge. Denn dadurch können sich die Schüler/-innen mit den Erwartungen der Lehrperson beschäftigen, um den Anforderungen der Schreibaufgabe gerecht zu werden (vgl. Hoppe 2001, 92; vgl. Geipel/Köster/Patzig 2010, 56; vgl. Kreutel 2010, 80; vgl. Bauer 2010, 83).

Durch die Verwendung von Kriterienkatalogen sind der Randkommentar, der abschließende Kommentar und auch die Bewertung und Benotung für die Schüler/-innen leichter nachvollziehbar. Die Gesichtspunkte einer förderlichen Rückmeldung in Form von Randkommentaren durch die Lehrperson soll nun erörtert werden.

7.1.2. Förderliche Rückmeldung durch die Lehrperson

Die Anmerkungen der Lehrperson in Form von Randkommentaren werden von den Schülerinnen und Schülern nur sehr selten als Hilfestellung beim Schreiben und Überarbeiten gebraucht (vgl. Stehr 2004, 54; vgl. Ruf 2008, 14). Nun stellt sich die Frage, wie Kommentare der Lehrperson und somit die Beratung zu einem bestimmten Textprodukt gestaltet sein sollten, damit Schüler/-innen die Korrekturen zur Steigerung der Textqualität heranziehen und die aufwändige Korrekturarbeit der Lehrperson sinnvoll genutzt wird.

Ein Kommentar der Lehrperson ist eine – meist schriftliche – wertschätzende Äußerung der Lehrperson über die Arbeit des/der Lernenden. Dieser ist für gewöhnlich unter dem Text zu finden und soll zur inhaltlichen Verbesserung, Überarbeitung und fachlichen Weiterentwicklung anregen. Ein förderorientierter Kommentar der Lehrperson ist aus der Sicht der beratenden Person geschrieben, dabei greift man auf konkrete Phänomene im Text und auf Begründungen zurück. Die Lehrperson ist aufgefordert, die Kompetenzen und den Lernstand der Lernenden zu überprüfen, wobei die Rückmeldung dialogisch formuliert und die Person persönlich angesprochen werden soll. Wichtig ist, dass die Lehrperson ihre Einschätzung kundtut und der Inhalt des Feedbacks beschreibend und nicht wertend ist. Das Positive sollte dabei in Form von motivierenden Äußerungen besonders deutlich werden, auch Angebote und Anregungen zur Überarbeitung und somit Perspektiven sollten formuliert werden. Es empfiehlt sich, Unklarheiten in Form von Fragen darzulegen (vgl. Esterl/Saxalber 2010, 181-214; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 135). Becker-Mrotzek und Böttcher formulieren einige Kriterien für die Formulierung eines förderlichen Kommentars: Sie weisen darauf hin, dass – wenn möglich – mit einer positiven Bemerkung begonnen werden soll, um den Schreibenden in seiner Motivation zu stärken. Es darf außerdem nicht vergessen werden, der „Antwort die Form einer subjektiven Aussage“ zu geben und den „Schreiber in der Breite seiner persönlichen Leistungen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 135) zu bewerten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 134 f.).

Die Sprache förderlicher Kommentare soll kommunikativ gestaltet sein. Das bedeutet, dass ein dialogisches Gespräch aufgebaut werden soll, in welchem auf die Lernenden, ihr Alter und den Lernstand eingegangen wird. Die Einschätzungen müssen wertschätzend und respektvoll offengelegt werden. Kommentare sollen auch informativen Charakter haben und Auskunft über bereits erworbene Kompetenzen und

die möglichen Schritte zum Aufbau weiterer Kompetenzschritte geben (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 134 f.; vgl. Fix 2008a, 165-173).

In den meisten korrigierten Texten finden sich jedoch auch Randkommentare, die die Funktion haben, gezielte Anmerkungen zu bestimmten Elementen im Text zu geben, um folglich den kommunikativen Charakter mit dem Schreibenden aufzunehmen. Dabei wird empfohlen, nicht direkt in den Text hineinzuschreiben, um dem Text und dem Schreibenden wertschätzend zu begegnen. Oft wird von einer Doppelseite eine Seite für die Lernenden und eine Seite für die Leser/-innen reserviert. Die Art der Formulierung der Randkommentare ist für die Optimierung der Textqualität entscheidend, denn oft sind die Abkürzungen der Lehrperson für die Lernenden nicht nachvollziehbar, so dass diese keinen direkten Zusammenhang zwischen den Randkommentaren, dem Kommentar am Ende des Textes und der Note sehen. Damit die Schüler/-innen die Anmerkungen der Lehrperson verstehen und diese auch für ihre Texte nutzen können, empfiehlt Fix für die Formulierung der Randkommentare bezüglich des Inhalts und des Ausdrucks die „UWE-Technik“: Die Abkürzungen geben somit konkrete Auskunft über mögliche Revisionsarten. So meint Fix mit der Abkürzung „U“ das Umstellen oder Ersetzen, mit der Bezeichnung „W“ das Weglassen und mit dem Randzeichen „E“ das Erweitern einer gekennzeichneten Textstelle. Durch diese Spezifizierungen werden den Schülerinnen und Schülern konkrete Hinweise zur Textoptimierung hinsichtlich Inhalt, Stil und Ausdruck gegeben. Auch für eine Revision der normativen Sprachrichtigkeit können Randzeichen so gebraucht werden, dass die Schüler/-innen an Schwächen arbeiten können. Die Randkommentare haben den Sinn, die Fehlerkategorien sichtbar zu machen und zu zeigen, welcher Bereich eine intensive Beschäftigung verlangt. Demnach ist bei der Formulierung von Kommentaren die Vergegenwärtigung der erwartbaren Revisionstätigkeiten unbedingt erforderlich (vgl. Baurmann 2008, 94 f.). Fix verdeutlicht auch, dass die dargelegten Randbemerkungen Professionalität voraussetzen und demnach im Unterricht eingeführt und geübt werden müssen. Die Abkürzungen müssen den Schülerinnen und Schülern vertraut sein, wobei immer wieder betont werden muss, dass die Randkommentare vorrangig für die Schüler/-innen und ihre Überarbeitungsphase formuliert werden (vgl. Fix 2008a, 165-173).

Der Kommentar soll im direkten Zusammenhang mit der Benotung stehen und für die Schreibenden nachvollziehbar sein. Die Förderung und folglich die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz der Schreibenden soll das oberste Ziel jedes Kommen-

tars sein. Dabei gilt es, den Schülerinnen und Schülern – abhängig vom jeweiligen Textprodukt und Lernstand – Rückmeldungen zu Positivem, zu bestimmten Entwicklungsmöglichkeiten, Anregungen zu anderen Arbeitsformen und potenziellen Lernstrategien zu geben und dialogische Gespräche über den Text zu eröffnen. Durch den förderlichen Kommentar der Lehrperson ändert sich auch ihre Rolle im Schreibprozess, denn Lehrpersonen sollen sich als Leser/-innen, Schreibbegleiter/-innen sowie Expertinnen beziehungsweise Experten verstehen, und die Randbemerkungen sind Resultat eines „kooperativen und dialogischen Leseprozesses“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 134). Die Notwendigkeit der Korrekturarbeit der Lehrperson besteht also primär darin, die Schreibenden im Schreibprozess zu unterstützen, und nicht mehr nur darin, den Text zu korrigieren und zu benoten (vgl. Esterl/Saxalber 2010, 181-214; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 135; vgl. Ruf 2008, 19).

7.1.3. Konstruktiver Umgang mit Schwächen

Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik stellt den Anspruch an einen konstruktiven und qualitativen Umgang mit Fehlern und Schwächen und grenzt sich somit eindeutig von der defizitorientierten Methode des „Fehlerzählens“ ab. Die normative Sprachrichtigkeit ist ein Kriterium neben anderen bei der Bewertung von Textprodukten und fungiert nicht als wichtigstes Kriterium bei der Gesamtbewertung. Dahinter verbirgt sich unter anderen die Auffassung, dass man aufgrund einer „falschen“ Schreibung keine eindeutigen Rückschlüsse auf die Schreibkompetenz ziehen kann. Denn oft kann es mehrere Ursachen für die unzutreffende Verwendung beziehungsweise Schreibung eines Wortes geben, die für die zu bewertende Lehrperson nicht eindeutig anhand eines Textprodukts nachvollziehbar sind. Um jedoch bewerten zu können, inwiefern die Lernenden die normative Sprachrichtigkeit beherrschen und ihnen auch die Möglichkeit zur Weiterentwicklung zu geben, braucht es eine detaillierte Unterscheidung der „Fehlertypen“ und eine Analyse der Fehler. Oft sind bei den Bewertungen der Lehrpersonen die Fehlerkategorien Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung erkennbar. Diese Einteilung ist zwar in Bezug auf das Kriterium der normativen Sprachrichtigkeit zulässig, jedoch wird dadurch keine detaillierte Auskunft über die bereits erworbenen beziehungsweise nicht erworbenen Fähigkeiten gegeben. Darüber hinaus verdeutlichen diese Zuschreibungen den Schüler/-innen ein Versagen und haben keinen tatsächlichen Aussagegehalt. Dies

hat zur Folge, dass den meisten Lernenden das Wissen und die Reflexion über ihre eigenen Schwächen fehlen. Deshalb ist es nicht verwunderlich, dass die gleichen Fehler immer wieder gemacht werden und somit die eigenen Fehler und die Korrekturen der Lehrperson nicht für eine Weiterentwicklung der Schreibkompetenz genutzt werden. Demnach ist die Unterscheidung in Rechtschreib- oder Grammatikfehler und Fehler bezüglich der Zeichensetzung viel zu kurz gegriffen. Vielmehr bedarf es einer Orientierung an Fehlerkategorien, wie beispielsweise der Fehlerkategorie Groß- und Kleinschreibung oder s-ss-ß-Schreibung. Durch eine gezielte Zuteilung der Fehler zu den jeweiligen Kategorien wird ersichtlich, in welchen Bereichen der normativen Sprachrichtigkeit noch Aufholbedarf besteht, und der Transfer zu möglichen Übungen und Trainingsanreizen kann dadurch eingeleitet werden (vgl. SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 39 f.; vgl. Baurmann/Dehn 2004, 11 f.; vgl. Fix 2008a, 173 f.).

Zur Verdeutlichung der eigenen Fehler in Form von Kategorien für die Schüler/-innen gibt es die Möglichkeit, dass Schreibende eine Fehleranalyse des eigenen Textes erstellen. Dabei werden auf der x-Achse einer Grafik die einzelnen Fehlerkategorien aufgelistet und auf der y-Achse erfolgt eine nummerische Abstufung, beispielsweise von Null bis Sieben. Die Schüler/-innen sollen sich mit ihren eigenen Fehlern auseinandersetzen und in die Grafik eintragen, in welchen Kategorien am meisten Fehler gemacht wurden. Es gilt dann zu reflektieren, in welchen Bereichen Möglichkeit zur Optimierung besteht. An der am wenigsten beherrschten Fehlerkategorie heißt es dann, zuerst zu arbeiten. Wird diese Fehlerkategorie beherrscht, kann an der nächsten weiter gelernt werden. Die Schüler/-innen bekommen dadurch detaillierte Informationen zu ihren Entwicklungschancen und gleichzeitig die Möglichkeit, tatsächlich aus ihren eigenen Fehlern zu lernen.

Fehler beziehungsweise Schwächen eröffnen im prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht fundamentale Chancen zur konstruktiven Überarbeitung und Weiterentwicklung der Schreibkompetenz. Förderliche Fehlerkultur und ihre Umsetzung von Seiten der Lehrperson sind essenzielle Teile des Schreibunterrichts (vgl. Müller/Helmke 2008, 37; vgl. Hascher/Astleitner 2007, 32 f.).

Die Prozess- und Kompetenzorientierung in der Schreibdidaktik haben einen bedeutenden Einfluss auf die förderliche Leistungsbewertung durch die Lehrperson und

den Schreibunterricht. Die Methode der Mehrphasenschularbeit ist ein dialogisches Verfahren, das im Folgenden vorgestellt wird:

7.1.4. Mehrphasenschularbeit

Die Prozessorientierung in der Schreibdidaktik hat bedeutenden Einfluss auf die Leistungsbewertung durch die Lehrperson und die Schüler/-innen. In Publikationen zur prozessorientierten Schreibdidaktik wird überdies ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Art der förderlichen, prozessorientierten Leistungsbewertung auch in Prüfungssituationen zur Anwendung kommen soll. In Prüfungssituationen werden Texte nicht mehr in einem Zug geschrieben. Die zeitliche Aufsplitterung des Schreibprozesses sowie die Überarbeitung des Textentwurfs sollen berücksichtigt werden (vgl. Fix 2008a, 120).

In den letzten Jahren wird nun schon von vielen Lehrerinnen und Lehrern in Österreich die Schularbeit als „Mehrphasenarbeit“ oder „Zwei-Phasen-Arbeit“ auf unterschiedliche Art und Weise im Deutschunterricht durchgeführt. Dabei bietet man einige Tage nach der Abgabe der Arbeit noch einmal eine Möglichkeit zur Überarbeitung, Änderung, Verbesserung und Ergänzung. Der positive Nutzen dieser Umsetzung in einer Prüfungssituation besteht darin, dass es durch eine Überarbeitung zu einer qualitativen Steigerung des Textprodukts kommen kann. Denn die Schüler/-innen gewinnen Zeit und emotionalen Abstand, um sich mit ihren Wissensdefiziten auseinanderzusetzen und ihr Fachwissen zu erweitern und zu festigen. Die zeitlichen Vorgaben bei einer Schularbeit sowie die Möglichkeit zum intensiven Überarbeiten sind auch hier begrenzt, jedoch werden die Lernenden dadurch zur kritischen Revisionskompetenz hingeführt. Dabei darf auch nicht vergessen werden, dass die Möglichkeit der Überarbeitung in der zweiten Phase den Schreibprozess in der ersten Phase entlastet und konzentrierter und mit weniger Druck gearbeitet werden kann. Außerdem wird die These vertreten, dass die eigenen Fehler zur Entwicklung von Schreibkompetenz genutzt werden sollen. Dies gelingt am besten, wenn man aufgefordert ist, seine eigenen Fehler wahrnehmen zu lernen. Darüber hinaus kann diese Gelegenheit zum Überarbeiten die Schüler/-innen zur selbstständigen Beschäftigung mit dem eigenen Leistungsstand aktivieren und es wird ihnen ein Impuls gegeben, sich genau mit den Bereichen zu beschäftigen, die Probleme bereiten. Überdies wird der persönliche Einsatz zur Leistungssteigerung offenkundig.

Die Mehrphasenschularbeit oder Zwei-Phasen-Arbeit gilt als bekannte Methode der förderlichen, prozessorientierten Schreibdidaktik und erfreut sich sowohl im Deutsch- als auch im Fremdsprachenunterricht immer größerer Beliebtheit. Jedoch darf nicht vergessen werden, dass man die Schüler/-innen zuvor im Unterricht mit dem Revidieren des eigenen Textes vertraut machen sollte (vgl. Schabus-Kant 2006, 98-102; vgl. Stern 2010, 45 f.; vgl. Amrhein-Kreml u.a. 2008, 74; vgl. Thornton 2002, 18-23).

Das oberste Gebot der Bewertung und gleichzeitig der Förderung im Schreibunterricht ist die Entscheidung der Lehrperson, Textprodukte nicht mehr aus der Defizitperspektive zu betrachten. Vielmehr braucht es bei der Bewertung laut Ruf eine Vorausschauperspektive, und damit ist die Tatsache gemeint, dass der aktuelle Lernstand und die dadurch mögliche Entwicklung im Zentrum stehen sollten (vgl. Ruf 2008, 16 f.). Im prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht darf nie vergessen werden, dass das prozessorientierte Bewerten nie als Endpunkt, sondern als Anfangspunkt zur Überarbeitung und Lernentwicklung gesehen werden sollte. Diese Auffassungen verlangen ihre Umsetzung in allen dargelegten Aspekten der Bewertung durch die Lehrperson (vgl. Baurmann/Dehn 2004, 6-13).

7.2. Peer-Feedback

Trotz förderlicher Leistungsbewertung durch die Lehrpersonen wird von diesen oft der Unmut geäußert, dass die Schüler/-innen sich eher selten mit den aufwändigen Korrekturen durch die Lehrpersonen auseinandersetzen und diese nicht für die Weiterentwicklung nutzen. Viel entscheidender als die Korrekturanmerkungen der Lehrpersonen ist für die Schüler/-innen der Vergleich mit den anderen, und somit fällt der erste Blick auf die Note. Es ist zu beobachten, dass die Schüler/-innen immer wieder die gleichen Fehler machen, aus den Bewertungen sehr wenig lernen und die Reflexion über das eigene Leistungsniveau sehr wenig ausgeprägt ist (vgl. Stehr 2004, 54; vgl. Ruf 2008, 13-17; vgl. Hoppe 2001, 88). Um dieser Tendenz entgegenzuwirken, setzt die aktuelle prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik vor allem auf die Leistungsbewertung und Rückmeldung von Seiten der Mitschüler/-innen im Schreibprozess, insbesondere in der Überarbeitungsphase.
Peer-Feedback fungiert somit als „wichtiges Instrument der prozessorientierten Schreibdidaktik“ (Kruse/Berger/Ulmi 2006, 196) und meint in diesem schreibdidakti-

schen Sinn, „dass eine ausgewählte Person [innerhalb der Klasse] Beobachtungen und Fragen zu ihrem Text kundtut“ (Kruse/Berger/Ulmi 2006, 197), wobei das Peer-Feedback zur Optimierung des Textes genutzt wird. Solche Peer-Feedbacks sollten keine willkürlichen Stellungnahmen zum Text beinhalten, sondern basieren vielmehr – genauso wie die Leistungsbewertung durch die Lehrperson – auf normativen Vorgaben, abhängig von der jeweiligen Schreibaufgabe, der Textsorte und dem damit verbundenen inhaltlichen Fokus (vgl. Müller 2007, 58). Darüber hinaus gilt es, bei der Gestaltung und Formulierung von Stellungnahmen zum Text auch die fördernde und wertschätzende Haltung der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik zu bedenken. Dies bedeutet, dass beim Feedbackgeben eine klare Vorgabe über den Blickwinkel bei der Bewertung bestehen soll und die Formulierungen des Feedbacks subjektiv gestaltet sein sollen, damit eine Interaktion über den Text eröffnet werden kann und Meinungen ausgetauscht werden können. Darüber hinaus ist es wichtig, Positives in den Vordergrund zu rücken und die bewertenden Aussagen in Verbindung mit speziellen Textstellen darzulegen. Kritik soll dem Gegenüber so dargebracht werden, dass diese angenommen und zur Weiterarbeit genutzt werden kann. Schlussendlich ist von Rechtfertigungen im Feedbackprozess abzusehen, denn das Feedback soll lediglich als Anstoß zur Reflexion gesehen werden. Und somit lassen sich die Schlüsse daraus nicht gleich nach dem Feedback ziehen (vgl. Kruse 2007, 251-255; vgl. Hoßfeld 2001, 25).

Der positive Nutzen von Peer-Feedbacks für den Schreibprozess und die Schreibentwicklung ist vielfältig, wobei Peer-Feedbacks nicht nur am Ende der Entwurfsphase, sondern auch in anderen Schreibphasen flexibel einsetzbar sind. Ein Vorteil des Peer-Feedbacks besteht darin, dass den Schreibenden an wichtigen Stellen im Schreibprozess geholfen wird, diese nicht mit den Herausforderungen allein gelassen werden und sich zusätzlich alle Beteiligten in der gleichen Situation als Produzenten und auch als Rezipienten finden. Deshalb entwickelt sich das Schreiben zu einem „kommunikativen Prozess der Reflexion und Metareflexion“ und „durchbricht gleichzeitig die Einsamkeit des Schreibens“ (Kruse/Berger/Ulmi 2006, 196; vgl. Hoßfeld 2001, 26). Das Peer-Feedback ist nicht nur für den Schreibprozess des Schreibenden, sondern auch für den der Lesenden effektiv. Einerseits kann man die Texte anderer bewerten und aus deren Fehlern lernen. Es werden außerdem durch das Lesen anderer Texte Kenntnisse über Inhalt, Sprache und Textstruktur gewonnen und verschiedene Herangehensweisen und Ideen sichtbar, welche wiede-

rum für das Lernen genutzt werden können. Andererseits kann man als Schreibende/-r die Rückmeldungen der Kolleginnen und Kollegen im Schreibprozess und bei der Textrevision berücksichtigen. Durch das Peer-Feedback werden Unklarheiten und Fehler, aber auch positive Textstellen für die Verfasser/-innen erkennbar und diese können wiederum zur Optimierung des eigenen Textes genutzt werden. Im Gegensatz zu den Bemerkungen der Lehrperson werden die Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern viel besser aufgenommen, weil diese dadurch keine Angst vor einer möglichen Benotung haben müssen und somit der Druck im Schreibprozess viel geringer ist. Die Schreibenden lernen, füreinander Verantwortung zu übernehmen und erleben es als äußerst positiv, nicht in einem Abhängigkeitsverhältnis zu den korrigierenden Personen zu stehen. Weiters lernen die Schüler/-innen die Kriterien der Textbewertung kennen und können die Bewertung der Lehrperson später besser verstehen. Die Sinnhaftigkeit des Schreibens ist durch die Anwesenheit realer Adressatinnen und Adressaten besser nachvollziehbar und die Schüler/-innen werden schließlich durch Rückmeldungen in ihrem Schreibprozess anerkennend bestärkt und zur weiteren Überarbeitung angeregt (vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 195 f. u. 204; vgl. Fix 2008a, 165; vgl. Kruse 2007, 251-255; vgl. Grau/Seidler 2004, 28).

In Verbindung mit der Möglichkeit zum Peer-Feedback stellt sich die Frage, inwieweit Jugendliche ihre eigenen und fremde Texte überarbeiten können. Baurmann macht deutlich, dass es unerfahrenen Schüler/-innen wesentlich leichter fällt, fremde Texte zu bewerten und auch zu überarbeiten. Denn die Schüler/-innen müssen dadurch keinen Wechsel von der Schreiber- zur Leserperspektive vollziehen (vgl. Baurmann 2008, 95; vgl. Müller 2007, 58). Jedoch ist es augenscheinlich, dass die Schüler/-innen zur Überarbeitungskompetenz hingeführt werden müssen und diese auch erlernt und trainiert werden muss. Zur Förderung der Reflexions-, Revisions- und Schreibkompetenz der Schüler/-innen und zur Unterstützung und Umsetzung der Bewertungs- und Überarbeitungsphase bedarf es insbesondere der Hilfe durch Gleichgesinnte und der Anwendung verschiedener Methoden, welche die Selbst- und Fremdbewertung von Seiten der Schüler/-innen verschärfen (vgl. Baurmann 2008, 95).

Jede Peer-Feedbackmethode verfolgt in etwa eine ähnliche Abfolge von Tätigkeiten: Zu Beginn der Überarbeitungsphase werden die Textprodukte eingesammelt und den Schülerinnen und Schülern anschließend ausgeteilt, nun erhält jede/-r Schüler/-einen anderen Text. Die Lesenden setzen sich mit dem Geschriebenen auseinander

und bewerten den ihnen vorliegenden Text, wobei einerseits auf das Erkennen von problematischen Ausführungen auf verschiedenen sprachlichen Ebenen geachtet werden soll und andererseits auf das Entdecken einer Divergenz zwischen dem Schreibziel und dem tatsächlichen Text. Außerdem soll zu Beginn die folgerichtige, schlüssige Darlegung des Inhalts geprüft werden und später die Sprachverwendung. Durch die Distanz zum eigenen Text soll nun über das Feedback zum eigenen Text und über die Bewertung eines fremden Textes reflektiert werden. Dabei werden die Schüler/-innen durch bestimmte Methoden beziehungsweise Verfahren zum konstruktiven Feedbackgeben und Reflektieren angeleitet. Nach dem Feedback und der Reflexion darüber wird der eigene Text überarbeitet (vgl. Fix 2008a, 164-167; vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 15- 21; vgl. Baurmann 2008, 88-98).
Einige dieser Verfahren zur intensiven Beschäftigung, zum konstruktiven Bewerten, Feedbackgeben fremder Texte und zur Reflexion über den fremden und eigenen Text sollen nun erläutert werden:

7.2.1. Textwanderung

Die Textwanderung ist eine Methode des Peer-Feedbacks, bei der die jeweiligen Texte der Mitschüler/-innen und Mitschüler als Textgrundlage in der Überarbeitungsphase herangezogen werden. Somit werden die Texte nach der Entwurfsphase vorläufig von der Lehrperson eingesammelt, aber nicht bewertet. In der nächsten Unterrichtsstunde werden die Texte wieder ausgeteilt und das „Wandern der Texte“ kann beginnen: In der ersten Wanderung reicht jeder Schüler beziehungsweise jede Schülerin den Text um beispielsweise drei Plätze weiter. Die Person, die den Text erhalten hat, liest ihn und schreibt bestimmte Anmerkungen zum Text auf das beigefügte Arbeitsblatt. Danach erfolgt die zweite Wanderung, das heißt, der Text „wandert“ wieder um drei Plätze weiter und wird von einer anderen Person bewertet. Die Anzahl der Durchgänge der Wanderung ist variabel und kann von der Lehrperson individuell gesteuert werden. Die Bewertung der Texte der Kolleginnen und Kollegen erfolgt jedoch nicht willkürlich. Damit diese Bewertung förderlichen und wertschätzenden Charakter hat, ist es wichtig, dass die Lehrperson ein Kommentarblatt als Erklärung und als Arbeitsanweisung vorbereitet. Es wird festgelegt, was die Lernenden in den jeweiligen Wanderdurchgängen zu bewerten haben und worauf sie ihren Blickwinkel richten sollten, wobei jeder Wanderdurchgang einen anderen Fokus ein-

nehmen kann. Der betreffende Arbeitsauftrag ist abhängig von den Erwartungen der Lehrperson, der jeweiligen Textsorte und der Schreibaufgabe. So können beispielsweise einzelne Formulierungen oder die Struktur bewertet werden, aber auch die Kreativität und Originalität und der Spaßfaktor beim Lesen. Die Schüler/-innen bekommen dadurch nicht nur konstruktive Rückmeldungen zu verschiedenen Aspekten im Text, sondern auch die Möglichkeit, die Anmerkungen unterschiedlicher Personen zu lesen. Um konstruktive Kritik zu gewährleisten, sind die Schüler/-innen aufgefordert, ihre Namen unter ihre Bewertung zu setzen. Nach der Wanderung bekommt jede/-r wieder den eigenen Text und das Kommentarblatt. Die Schüler/-innen sind nun zur Beschäftigung mit der Bewertung und dem eigenen Text sowie zur Reflexion aufgefordert. Man kann so vorgehen, dass die Schüler/-innen die Kommentare zu ihrem Text zusammenfassen und zusätzlich noch Fragen beantworten müssen, die wiederum zur Reflexion, basierend auf dem gelesenen Text, anregen. Danach folgt die Überarbeitung des eigenen Textes (vgl. Müller 2007, 58-64; vgl. Grau/Seidler 2004, 28-31).

7.2.2. Textlupe

„Die Textlupe ist eine übungsdichte, schülerzentrierte, individualisierte und differenzierte Methode“ (Bobsin 2004, 40), bei der die Textprodukte der Schüler/-innen innerhalb einer Kleingruppe rotieren und mit Hilfe des Arbeitsblattes zur Textlupe von jedem Gruppenmitglied einzeln bewertet werden. Die Textlupe erscheint als „methodisches Handwerkszeug, mit dem wir einzelne Stellen in einem Text […] vergrößern und damit eben genauer unter die Lupe nehmen“ (Menzel 2000, 14).
Die Schüler/-innen sind aufgefordert, lobende und kritische Kommentare und Verbesserungsvorschläge zu dem gelesenen Text zu verfassen. Um den Normen eines konstruktiven Feedbacks gerecht zu werden, verfolgt diese Methode ein genaues Schema: Zu Beginn bekommt der/die Verfasser/-in des Textes „eine uneingeschränkt positive Würdigung der Arbeit“ (Bobsin 2004, 40). Im zweiten Abschnitt des Arbeitsblattes sollen das Interesse und die Zugangsweise der Leserin beziehungsweise des Lesers in Verbindung mit den Auffälligkeiten formuliert werden. Schließlich wird der/die Leser/-in aufgefordert, sich verstärkt mit „dem vorliegenden Text, seiner Intention und seiner Wirkung auseinanderzusetzen und teilweise selbst in die Produzentenrolle hinüber[zu]wechseln“ (Bobsin 2004, 40). Das Reflektieren über die

Stärken und Schwächen im gelesenen Text ist enorm wichtig und soll bei der Bewertung und Überarbeitung des eigenen Textes helfen. Diese kann einerseits in Form eines schriftlichen Arbeitsauftrages erfolgen, andererseits durch eine mündliche Gesprächssituation zwischen den Schülerinnen und Schülern und der Lehrperson. Den Überarbeitungsmöglichkeiten und Hilfestellungen zum Redigieren soll dabei viel Raum gegeben werden. Danach erfolgt die Überarbeitung des eigenen Textes. Die Textlupe eröffnet auch die Möglichkeit, den Blickwinkel bezüglich der Bewertung nur auf einige wenige Elemente im Text zu richten. Vor allem zu Beginn des prozessorientierten Schreibenlernens kann es sein, dass die Schüler/-innen mit der Überarbeitung fremder Texte überfordert sind. Ein schrittweises Heranführen an die Überarbeitungskompetenz durch die Fokussierung auf wenige kleinere Merkmale kann dabei helfen. Darüber hinaus kann auf das persönliche Arbeitstempo der Lernenden vor allem durch eine gezielte Gruppenzusammensetzung besser eingegangen werden (vgl. Menzel 2000, 14 f.; vgl. Bobsin 2004, 39-43; vgl. Fix 2008a, 176; vgl. Baurmann 2008, 108-110; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 32 f.).
Ein mögliches Beispiel für die Umsetzung und Auswertung dieser Methode wird im 8. Kapitel im prozess- und kompetenzorientierten Unterrichtskonzept dargelegt.

7.2.3. Schreibkonferenz

Die Schreibkonferenz ist die mündliche Vorgehensweise beim Peer-Feedback, bei dem eine Gruppe von Gleichgesinnten ihre Texte präsentiert. Nach dem mündlichen Vortragen eines Textes eröffnen die Zuhörenden den Autorinnen beziehungsweise Autoren Hilfestellungen zur Überarbeitung. Die Schreibkonferenz fußt auf der Annahme, dass mögliche Probleme im Text einerseits durch das Vorlesen des eigenen Textes und andererseits durch das Hören fremder Texte erkannt werden. Dadurch kann beispielweise der Frage nach der inhaltlichen Schlüssigkeit nachgegangen werden. Darüber hinaus kann über Formulierungen gemeinsam diskutiert werden, wobei zu berücksichtigen ist, dass es den Schülerinnen und Schülern oft schwer fällt, ihre Eindrücke zu bestimmten sprachlichen Äußerungen im Text in Worte zu fassen. Fix sieht die Methode der Schreibkonferenz in ihrer qualitativen und konstruktiven Umsetzung als sehr komplex und formuliert deshalb verschiedene Anforderungen an den Produzenten beziehungsweise an die Produzentin und an den Rezipienten beziehungsweise an die Rezipientin innerhalb einer Schreibkonferenz. Des Weiteren

empfiehlt Fix den längerfristigen Einsatz der Methode der Schreibkonferenz, um nicht nur einen Erfolg im Bereich der metakommunikativen Fähigkeiten, sondern auch bezüglich der Textoptimierung feststellen zu können (vgl. Schäfers 2006, 100; vgl. Fix 2008a, 176-178; vgl. Baurmann 2008, 100-108; vgl. Becker-Mrotzek 2007, 33 f.).

7.2.4. Checkliste

Die Durchführung der Peer-Bewertung eines Textes anhand einer Checkliste kann alleine oder in der Gruppe erfolgen. Die Verwendung einer Checkliste innerhalb der Überarbeitungsphase erweist sich als hilfreich, um den Blickwinkel konkret auf verschiedene Aspekte innerhalb eines Textes zu richten. Die dafür notwendigen Kennzeichen einer Checkliste können entweder von der Lehrperson vorgegeben oder auch von den Schülerinnen und Schülern kooperativ erarbeitet werden. Die Fragen und Orientierungshilfen zur Bewertung sind abhängig von der jeweiligen Schreibaufgabe. Fix legt ein Beispiel für eine mögliche Checkliste und die darin enthaltenen zentralen Kriterien der Bewertung vor. Diese sind das Schreibziel, der Gesamteindruck, der Inhalt, der Aufbau, der Ausdruck und die normative Sprachrichtigkeit, sowie die Darstellung des Textes. Es gilt, diese dann im Text zu überprüfen und bei der Bewertung zu vermerken. Nachdem der fremde Text mit Hilfe einer angefertigten Checkliste bewertet worden ist, erfährt man, was diese Schreibaufgabe unbedingt enthalten sollte, und lernt eine andere Umsetzungsmöglichkeit beziehungsweise einen anderen Lösungsweg kennen. Nun heißt es, den eigenen bewerteten Text und die Checkliste herzunehmen, sich mit den Anmerkungen der Kolleginnen und Kollegen auseinanderzusetzen, diese zu reflektieren und den Text zu überarbeiten (vgl. Fix 2008a, 178-180; vgl. Schäfer 2007, 100).

7.2.5. (Papier-)Chatdiskussion

Die (Papier-)Chatdiskussion wird als eine weitere Feedback-Methode beschrieben, bei der die methodischen Elemente der Textlupe und der Schreibkonferenz gebraucht werden. Dabei wird der vorläufige Entwurf eines Textes auf ein größeres Papier aufgeklebt und dieses wird dann in der Klasse aufgehängt beziehungsweise weitergegeben. Wichtige Anmerkungen zu bestimmten Textstellen können nun dargelegt werden, wobei es sich aufgrund der Qualität der Kommentare empfiehlt, zusätzlich die Methode der Checkliste zu gebrauchen. Jede/-r Chatteilnehmer/-in hat die

Chance, eigene Notizen zu bestimmten Textstellen zu machen, und es können auch Bemerkungen zu den Kommentaren der Vorgänger/-innen abgegeben werden. Diese Methode kann einerseits in Papierform, aber auch in Form eines „realen Chats“ durchgeführt werden (vgl. Fix 2008a, 177 f.).

7.2.6. Schreibberatung

Zusätzlich zu den förderlichen Methoden des Peer-Feedbacks innerhalb des regulären Schreibunterrichts und dessen Leistungsbewertung gibt es die Möglichkeit, Schreibberatungen von Schülerinnen beziehungsweise Schülern für Schüler/-innen zu organisieren, um auf die vermehrte Heterogenität innerhalb einer Lerngruppe reagieren und individuelle Förderung leisten zu können.

> Schreibberatung ist [somit] ein unterstützendes, freiwillig in Anspruch zu nehmendes Angebot für Menschen, die Schreibschwierigkeiten organisatorischer, konzeptueller und/oder struktureller Art und/oder Probleme beim Formulieren schriftlicher Aufgaben haben und die diese Schreibprobleme prozessorientiert, eigenverantwortlich und selbstreflexiv mit Unterstützung einer (oder mehrerer) eigens dazu ausgebildeter und den Beratungsprozess ständig überprüfender Person(en) in einem klar definierten Setting […] zu bewältigen versuchen“ (Mertlitsch/Doleschal 2010, 215).

Dafür werden bestimmte Schüler/-innen zu Schreibberaterinnen beziehungsweise Schreibberatern ausgebildet, die dann anhand von Materialien und Methoden andere Schüler/-innen in ihren Schreibprozessen begleiten können, wobei die/der Schreibende selbst sich lediglich Hilfestellungen holt und dadurch immer selbst für den eigenen Text verantwortlich ist. In der Schreibberatung kommt die nicht-direktive Beratungsmethode zum Einsatz, welche dadurch gekennzeichnet ist, dass der Hilfesuchende keine fertigen Lösungen erhält, sondern zu Schreibmöglichkeiten hingeführt wird. Dafür macht die/der Beratende Gebrauch von den folgenden drei Grundsätzen, wobei „positive Spiegelungen“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136) von Vorteil sind: „Wir fragen, anstatt festzulegen. Wir nehmen wahr, anstatt zu interpretieren. Wir fragen nach, anstatt vorzuschreiben“ (Caspar 2010, 41). Im Gegensatz zum Peer-Feedback ist die Schreibberatung fächer- und schulstufenübergreifend konzipiert und nicht auf eine bestimmte Aufgabenstellung ausgerichtet. Den Schülerinnen und Schülern werden demnach gemeinsam mit dem/der Schreibberater/-in schrittweise die einzelnen Phasen des Prozesses hin zum Text gezeigt. Außerdem ist für den

Lernprozess und die Schreibberatung ein ungestörter Arbeitsplatz sehr förderlich. Klassische Arbeitsmittel sind unverzichtbar, jedoch kann insbesondere das Arbeiten am Computer das Arbeiten am Text und das Überarbeiten eines Textes fördern.
Der soziale Prozess der Schreibberatung hat sich die Förderung des Schreibenlernens zum Ziel gesetzt, indem auf die Bedürfnisse der Lernenden spezifisch eingegangen werden kann und der nächste mögliche Entwicklungsschritt immer im Blick bleibt (vgl. Caspar 2010, 38-40; vgl. Bräuer 2010, 7; vgl. Bräuer 2007, 55-62; vgl. Blatt 2004, 149; vgl. Mertlitsch/Doleschal 2010, 215-226; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136).

Die vorgestellten Peer-Feedback-Methoden sind wichtige Grundlagen für das selbstkritische Bewerten und Überarbeiten und sie verdeutlichen Umsetzungsmöglichkeiten auf dem Weg zur Entwicklung einer umfassenden Schreibkompetenz. Unabhängig von der jeweiligen methodischen Realisierung des Peer-Feedbacks bleibt die Verantwortung für den Text immer bei der Autorin beziehungsweise beim Autor, denn die Kolleginnen und Kollegen bieten ihr beziehungsweise ihm lediglich Hinweise und Hilfestellungen zur Überarbeitung an. Der Reflexion über die Bewertung des fremden Textes und den daraus resultierenden Schlussfolgerungen bezüglich der eigenen Schreibkompetenz soll innerhalb des Peer-Feedbacks und in der Überarbeitungsphase große Bedeutung zugeschrieben werden. Denn meistens gelangt man erst dadurch zu einer besseren Einsicht in die eigene Befähigung und kann diese für die Überarbeitung nutzen. Schließlich ergibt sich daraus auch, dass die Bewertung und die Begründung der Lehrperson für die Schüler/-innen besser nachvollziehbar ist und nicht mehr als willkürlich erlebt wird.
Es ist als Lehrperson darauf zu achten, dass die Kommentare anderer Schüler/-innen zu den Textentwürfen – genauso wie die Kommentare der Lehrperson – konstruktiv, auf Textstellen basierend, förderlich und wertschätzend formuliert werden, um die Schreibenden zur Überarbeitung der eigenen Texte hinzuführen. Es ist wichtig, dass die Lehrperson nicht in den Prozess des Peer-Feedbacks eingreift und den Schülerinnen und Schülern die Überarbeitung zur Gänze überlässt. Darüber hinaus kann der Computer als Schreibmedium zur Überarbeitung maßgeblich beitragen, um den negativen Effekt des wiederholten Schreibens in der Überarbeitungsphase zu kompensieren (vgl. Kruse/Berger/Ulmi 2006, 195-199; vgl. Fix 2008a, 172-181; vgl.

Bobsin 2004, 39-43; vgl. Baurmann 2004, 6-13; vgl. Müller 2007, 58-64; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 91-93).

Alle Methoden des Peer-Feedbacks können auch in abgewandelter Form alleine in Form von Selbstbewertung am eigenen Text realisiert werden, wobei dieser ständige Wechsel von der Position der/des Schreibenden zu der der/des Überprüfenden sehr viel Übung und Reflexion verlangt. Die Aspekte der Selbstbewertung sollen im Folgenden verdeutlicht werden.

7.3. Selbstbewertung

Neben der Fremdbewertung von Seiten der Mitschüler/-innen wird die Selbstbewertung der Schüler/-innen in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik als höchstes Ziel auf dem Weg zu einer umfassenden Schreibkompetenz angesehen, weil die Reflexion und folglich die Bewertung des eigenen Textes die Qualität zukünftiger Textprodukte positiv beeinflussen. Darüber hinaus hat die Selbstbewertung bejahenden Einfluss auf das Lernen und auf die Schreibkompetenzentwicklung, wobei die „Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Kritik- und Urteilsfähigkeit“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136) gefördert werden und somit jede/-r Lernende einen Teil zur „sogenannten gerechten Note“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136) beitragen kann. Da die Lernenden im Speziellen in der Sekundarstufe II immer wieder zum selbstgesteuerten Lernen und Schreiben angeleitet werden, muss es ihnen auch gestattet sein, bei der Bewertung ihre eigenen Meinungen darlegen zu können. Der Sinn dieser Selbstbewertung besteht darin, dass die Schüler/-innen dazu hingeführt werden, über ihr eigenes Lernverhalten zu reflektieren, ihren aktuellen Lernstand wahrzunehmen und dieses für ihren Lernfortschritt zu nutzen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136 f.; vgl. Hoppe 2001, 88-100).
Das Verfahren der Selbstbewertung kann auf verschiedene Art und Weise realisiert werden und steht in unmittelbarer Verbindung zum Überarbeitungsprozess. So beschreibt Stehr in ihrem Artikel ihre Idee und Umsetzung der Selbstbewertung von Klausuren in der Sekundarstufe II, um die Beziehung zwischen dem Randkommentar, dem Kommentar am Ende des Textes und der Schreibkompetenz und deren Notwendigkeit für die Überarbeitungsphase den Schülerinnen beziehungsweise Schülern zu verdeutlichen. Demnach wurden die Schüler/-innen aufgefordert, ihre

Kommentare mit Hilfe der Randkommentare der Lehrperson selbst zu verfassen, um sich intensiv mit ihren Texten, den Korrekturen und Überarbeitungsmöglichkeiten, auseinanderzusetzen. Die Note wurde den Schülerinnen und Schülern erst nach einem mündlichen Gespräch zwischen der Lehrenden und den Lernenden und nach der Selbsteinschätzung der Lernenden offenbart. Stehr räumt ein, dass diese Art der Reflexionsarbeit auf beiden Seiten sehr viel Zeit beansprucht und diese sicherlich nicht immer zur Verfügung steht. Jedoch wird aufgrund des enormen Kompetenzfortschritts empfohlen, diese Art der Selbstbewertung mit den Schülerinnen und Schülern zu erproben und mehrmals durchzuführen (vgl. Stehr 2004, 54 f.). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, die Randkommentare und den Kommentar am Ende des Textes als Lehrperson zur Förderung und Weiterentwicklung zu verfassen, jedoch den Text noch nicht zu bewerten. Die Schüler/-innen bekommen damit die Chance, die Rückmeldungen für ihre Schreibkompetenzentwicklung innerhalb des Schreibprozesses zu nutzen und den Text zu überarbeiten. Die Notengebung wird erst vollzogen, nachdem mit den Rückmeldungen gearbeitet worden ist. Weiters können die Lernenden zu einer Selbstbewertung des Textes vor und nach der Überarbeitung angeleitet werden. Die Schüler/-innen können die Sinnhaftigkeit der Kommentare durch die Beschäftigung mit diesen und die Überarbeitung besser nachvollziehen, weil das nun nicht nur Einfluss auf ihr Lernen, sondern auch auf die Notengebung hat (vgl. Ruf 2008, 18; vgl. Becker- Mrotzek/Böttcher 2012, 135 f.). Die Selbstbewertung eines Textproduktes kann auch mit Hilfe eines Kriterienkatalogs, der zur Bewertung der nächsten Schularbeit gebraucht wird, vollzogen werden. Dadurch sind die Schüler/-innen einerseits aufgefordert, sich mit den Bewertungskriterien und mit dem Erwartungshorizont der Lehrperson seriös auseinanderzusetzen, und andererseits mit ihren vorläufigen Textentwürfen zu arbeiten (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136-140; vgl. Winter 2004, 144-148; vgl. Schwarz 2002, 105).

Der Wechsel von der Schreiber- zur Leserperspektive, der bei der Selbstbewertung immer wieder vollzogen werden muss, stellt auch für geübte Schreiber/-innen eine Herausforderung dar, weil diese nur durch gezielte methodische Instrumente der Fremdeinschätzung, der Mit- und Selbstbewertung umsetzbar ist (vgl. Müller 2007, 58; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 136 f.; vgl. Hoßfeld 2001, 25 f.).

7.4. Leistungsbewertung bei der Portfolioarbeit

Die Portfolioarbeit als alternative Methode zur traditionellen Leistungsmessung in Form von Noten ist eine Zusammenstellung von Arbeiten, welche innerhalb eines Lehr- und Lernprozesses entstanden sind, wobei die Anstrengung, die Entwicklung und das Leistungsniveau gezeigt werden sollen. Diese Methode rückt im Rahmen der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik als essenzielles Instrument der förderlichen Leistungsbewertung immer mehr in den Vordergrund und erfährt ihre Umsetzung in einem „längerfristig angelegte[n] Lernprozess[…]“ (Keller/Bender 2012, 41). Demnach ist sie „eine logische Konsequenz eines Verständnisses vom Schreiben als Prozeß“ (Bräuer 1998, 178). Diese Form der förderlichen Leistungsbewertung ist als Rahmenbedingung auch im Lehrplan, insbesondere im Lehrplan-Entwurf der Handelsakademie unter der Spezifizierung des Kulturportfolios angeführt (vgl. BMUKK Lehrplanentwurf der Handelsakademie 2014, 13; vgl. Glaboniat 2006, 32).

Stern unterscheidet drei Arten von Portfolios: das Produkt-Portfolio (Leistungsmappe), das Kurs-Portfolio und das Prozessportfolio. Zumeist beginnt eine Portfolioarbeit mit einem „Cover Letter“, auch „Letter to the Reader“ genannt. Darin gibt der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin einen Überblick über die Arbeitsergebnisse und legt die Ziele und den Arbeitsprozess für die Leser/-innen offen. Außerdem können Lernhöhepunkte, Fortschritte, aber auch Schwierigkeiten verdeutlicht werden (vgl. Schwarz 2002, 105). Ein Portfolio kann Arbeiten, die im Unterricht, aber auch zu Hause zu leisten sind, beinhalten. Darüber hinaus können Protokolle über Lehrausgänge und eventuelle Referate verschriftlicht werden. Es besteht die Möglichkeit, unterschiedliche Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern und von der Lehrperson zu reflektieren. Die Selbstreflexion und Selbstbewertung eines eigenen Lernprozesses und Lernfortschritts ist das „Herzstück“ der Portfolio-Methode und somit unverzichtbar. Aufgrund der Reflexion können die Schüler/-innen aus ihren Fehlern lernen, und auf diese Weise können Lernentwicklungen vollzogen werden. Die Umsetzung der einzelnen Arbeitsaufgaben kann in unterschiedlichen sozialen Zusammensetzungen verwirklicht werden. Prüfungsangst kann verringert werden, die Freude am selbstregulierten Arbeiten und die Lernverantwortung gewinnen an Bedeutung. Weiters ist es von Vorteil, wenn die Schüler/-innen Wahlmöglichkeiten haben, oft ist auch die Unterscheidung in Pflicht- und Wahlaufgaben zu finden.

Die Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST weist auf die Problematik hin, dass zwar Portfolioarbeiten als alternative Leistungsbewertung im Unterricht zum Einsatz kommen, diese dann aber von den Lehrpersonen traditionell bewertet werden. Das bedeutet, dass der Lernprozess, die Reflexion und die Selbstbewertung der Schüler/-innen nicht in die Bewertung miteinfließen und die inhaltliche Stellungnahme zur Leistungsbewertung als Mittel zur Weiterentwicklung der jeweiligen Kompetenz nicht im Vordergrund steht.

Die Portfolioarbeit kann neue Formen der Leistungsbewertung und einen wertschätzenden, kooperativen und dialogischen Umgang mit Leistungen von Schülerinnen und Schülern eröffnen, denn die Bewertung einer Leistung wird aufgrund vieler verschiedener Arbeiten getroffen, die im Laufe eines längeren Zeitraums entstanden sind. Die Lernenden bekommen die Chance, sich mit den eigenen Texten zu identifizieren und ihre Fähigkeiten zu beweisen. Die Bewertung ist keine punktuelle Bestandsaufnahme mehr, sondern vielmehr ein Nachweis über ein dialogisches, prozessorientiertes Arbeiten unter Berücksichtigung vieler Bezugspunkte.

Winter nennt Möglichkeiten, wie das dialogische Lernen der Portfolio-Methode nicht nur im Unterricht, sondern auch in der Bewertung umgesetzt werden kann. Dabei kommen dialogische Methoden der Selbst- und Fremdbewertung zum Einsatz. Bei der Prozessbewertung wird das Lernen und das Bewältigen von Schreibaufgaben im Prozess beobachtet. Bewertet wird, welche Strategien und Lernhandlungen von den Schülerinnen und Schülern gebraucht werden, welche Schwierigkeiten im Lernprozess zu bewältigen sind und auf welche Art und Weise mit diesen umgegangen wird. Die Beobachtungen der Lehrperson und der Schüler/-innen und die Berichte über das Arbeitsvorgehen werden als Grundlage zur Bewertung herangezogen (vgl. Winter 2014, 234 f.).

Bei der Selbst- und Fremdbewertung der Portfolioarbeit durch die Schüler/-innen können vor allem Lernverträge, Lernzielkataloge, Beurteilungsraster und Rückmeldebögen helfen. Auch Lerntagebücher als schriftliche Selbstbewertung zum Lehrstoff können zur Bewertung herangezogen werden. Diese können auch dialogisch organisiert werden und beinhalten Beobachtungen und Reflexionen des Lernenden. Auf diese Weise werden Prozesse des Lernens für die Bewertung sichtbar. Auch Bewertungskonferenzen fördern den dialogischen Umgang mit Leistungen (vgl. Winter 2014, 268 f. u 320 f.). Darüber hinaus kann die Portfolioarbeit mit Hilfe einer Leistungspräsentation bewertet werden (vgl. Winter 2014, 290 f.). Schließlich gibt das

mündliche Portfoliogespräch zwischen Lehrperson und Schüler/-in Rückmeldung und Hinweise zur möglichen Weiterarbeit. Im Gegenzug kann sich die Lehrperson eine Einschätzung von der Qualität der Portfolioarbeit verschaffen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 137; vgl. Winter 2002, 91-96; Winter 2014, 193-227).
Die Notengebung ist in Österreich ein fixer Bestandteil des Schulsystems, wobei diese Art der Beurteilung oft sehr kontrovers diskutiert wird. Als Lehrperson muss man sich an die gesetzlichen Vorgaben der Leistungsbeurteilungsverordnung halten, jedoch gibt es auch die Möglichkeit der Verwendung von alternativen Modellen der Leistungsbewertung wie der Portfolioarbeit (vgl. Glaboniat 2006, 32 f.). Die Portfolioarbeit kann als konkrete Umsetzung von förderlichen Lernstrategien und alternativen Leistungsbewertungen herangezogen werden, wobei der eigenständige, aktive Charakter dieser Arbeit im Vordergrund stehen soll. Sowohl das Arbeiten am Portfolio selbst als auch die Bewertung der Portfolioarbeit ist prozessorientiert angelegt, daher ist diese Methode eine ideale Alternative und Ergänzung zu den zuvor dargelegten Aspekten der förderlichen Leistungsbewertung (vgl. Stern 2010, 69 f.; vgl. Amrhein-Kreml u.a. 2008, 52 f.; vgl. Winter 2002, 91-96; vgl. Schwarz 2002, 107 f.; vgl. Bräuer 1998, 178-185).

7.5. Leistungsbewertung bei der SRDP Deutsch

Dem Bewerten des prozessorientierten Schreibens und der persönlichen Lernentwicklung kann im Rahmen der SRDP Deutsch nicht Rechnung getragen werden. Das produktorientierte Bewerten steht im Gegensatz zum prozessorientierten Bewerten im Vordergrund (vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 40).
Für die Beurteilung der Outputtexte der Kandidatinnen und Kandidaten bei der SRDP im Klausurfach Deutsch wurde von der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch ein Beurteilungsraster entwickelt, welcher die Grundlage der Beurteilung für die Lehrkräfte bildet. Als Basis für den Beurteilungsraster gilt die derzeit gültige Leistungsbeurteilungsverordnung, und somit orientiert sich die positive Spaltenbezeichnung des Rasters „In den wesentlichen Bereichen überwiegend, in den wesentlichen Bereichen zur Gänze, in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß, in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß“ (Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 4) an dieser.

Der derzeit gültige Beurteilungsraster wurde im April 2014[3] veröffentlicht. Zuvor gab es den Bewertungsraster[4] vom 11. Juni 2012, der keine Spalte, die der Leistung *Nicht genügend* zuzuordnen ist, enthielt. Denn diese ergab sich aufgrund der fehlenden Zuordnung in den anderen Spalten. Aufgrund wachsender Kritik mancher Lehrerinnen und Lehrer wurde vor dem Haupttermin 2014 im April 2014 ein neuer Beurteilungsraster veröffentlicht, bei dem das *Nicht genügend* ausgewiesen ist, allerdings ohne Kriterien. Es wurde hier jedoch nicht die Formulierung aus der Leistungsbeurteilungsverordnung herangezogen und keine Kriterien angeführt, sondern lediglich die Kategorie „Trifft nicht zu" vermerkt. Dies lässt auf keine große Wertschätzung von Seiten des BIFIE gegenüber den Lehrpersonen schließen.

Die produktorientierte Bewertung orientiert sich außerdem an den für die SRDP erworbenen Kompetenzen und bestimmt, an welchen Kriterien die Erfüllbarkeit beziehungsweise die Nicht-Erfüllbarkeit einer Aufgabenstellung ermittelt werden kann und auf welche Art und Weise das Niveau der Kandidatinnen und Kandidaten festzustellen ist, wobei der Erwartungshorizont beziehungsweise Kommentar nicht nur bei der Bewertung sehr hilfreich sein kann.

Der Beurteilungsraster wird außerdem in die folgenden vier Dimensionen der Beurteilung unterteilt: Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht, Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht, Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck und Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit. Die Bewertung der entstandenen Textprodukte bei der SRDP Deutsch erfolgt durch die unterrichtenden Lehrkräfte und wird, wenngleich aus „fachdidaktischer und testtheoretischer" (SRDP auf einen Blick 2013, 9) Sicht Skepsis besteht, nicht ausgelagert (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 9-11; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 39-41).

Die folgenden zwei Abbildungen zeigen den Beurteilungsraster der SRDP Deutsch. Die genaue Zusammensetzung der Benotung und die damit verbundenen Kompetenzbereiche werden bei der Berechnung des Gesamtkalküls noch näher erläutert.

---

[3] Im Dokument des Beurteilungsrasters von 2014 findet sich fälschlicherweise das Datum vom 11. Juni 2012.

[4] 2012 wurde der Raster Bewertungsraster genannt. 2014 wird dieser Beurteilungsraster genannt, wobei in den Erläuterungen immer noch vom Bewertungsraster die Rede ist. Es wird, abhängig von den jeweiligen Publikationen, sowohl der Begriff *Bewertungsraster* als auch der Begriff *Beurteilungsraster* gebraucht.

Es ist an dieser Stelle anzumerken, dass die kleinen Quadrate neben den jeweiligen Anforderungen für den Vermerk der Lehrperson vorgesehen sind.

Kandidat/in:	Klasse/Jahrgang:	Prüfer/in:

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

K 1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
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 ☐	
	☐	einige 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 durchgehend richtig ☐	
			Ansätze zur Eigenständigkeit ☐	über den Inputtext hinaus eigenständig ☐	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien ☐	
					Komplexität und Ideenreichtum ☐	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	☐	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar ☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert ☐	___
	☐	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar ☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext ☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	
	☐	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze ☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln ☐	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen ☐	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln ☐	___
					Kalkül Kompetenzbereich 1:	___

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 1

K 3/1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel ☐	___
	☐	in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl ☐	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl ☐	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend ☐	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar ☐	
	☐	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen ☐	durchgehend 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 ☐	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext ☐	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	orthografisch nahezu fehlerfrei ☐	___
	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei ☐	
	☐	grammatikalisch überwiegend korrekt ☐	grammatikalisch weitgehend korrekt ☐	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln ☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei ☐	

Kandidatennummer:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐	Thema:	Gesamtkalkül:

Abbildung 5: Schriftliche SRDP; Beurteilungsraster – Seite 1 (April 2014)

Kandidat/in:	Klasse/Jahrgang:	Prüfer/in:

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 2 = Text 2 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

K 2	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
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 ☐	
	☐	einige 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 durchgehend richtig ☐	
			Ansätze zur Eigenständigkeit ☐	über den Inputtext hinaus eigenständig ☐	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien ☐	
					Komplexität und Ideenreichtum ☐	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	☐	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar ☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert ☐	___
	☐	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar ☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext ☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	
	☐	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze ☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln ☐	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen ☐	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln ☐	
					Kalkül Kompetenzbereich 2:	___

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 2

K 3/2	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel ☐	___
	☐	in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl ☐	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl ☐	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend ☐	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar ☐	
	☐	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen ☐	durchgehend 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 ☐	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext ☐	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	orthografisch nahezu fehlerfrei ☐	___
	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei ☐	
	☐	grammatikalisch überwiegend korrekt ☐	grammatikalisch weitgehend korrekt ☐	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln ☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei ☐	
					Kalkül Kompetenzbereich 3 gesamt für Text 1 und Text 2:	___

Kandidatennummer:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐	Thema:	Gesamtkalkül:

© BIFIE

Abbildung 6: Schriftliche SRDP, Beurteilungsraster – Seite 2 (April 2014)

Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht

Im Bereich dieser Kategorie wird festgestellt, inwieweit erstens „die Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte“ (SRDP auf einen Blick 2013, 9) verwirklicht wurde(n), zweitens, ob die Arbeitsaufträge ausgeführt wurden und drittens, auf welche Art und Weise der Inputtext verstanden wurde. Darüber hinaus werden die sachliche Korrektheit, das Ausmaß an Selbstständigkeit und die „Komplexität und [der] Ideenreichtum“ (SRDP auf einen Blick 2013, 9) berücksichtigt (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 9-11; vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1 f.; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht

In dieser Kategorie soll bewertet werden, inwiefern „die inhaltliche Kohärenz des Textes sprachlich umgesetzt wurde“ (SRDP auf einen Blick 2013, 10). Somit werden die Ausführung der Textorganisation, die zusammenhängende Anordnung des Textes und die Verwendung von sprachlichen, lexikalischen und grammatikalischen Mitteln zur Verknüpfung eines Textes beziehungsweise einzelner Sätze überprüft. Aber auch der Verweis auf den Inputtext und die „Verwendung von meta-kognitiven Mitteln“ (SRDP auf einen Blick 2013, 10) werden bei der Bewertung überprüft (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 9-11; vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1 f.; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck

Bei der Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck soll festgestellt werden, auf welche Art und Weise die Sprache der Schreibhandlung und der Situation entspricht, und darauf aufbauend, welche Wortwahl getroffen wurde. Zusätzlich sollen die Verschiedenheit und Vielschichtigkeit von Satzstrukturen und die sprachliche Individualität hinsichtlich des Ausgangstextes kontrolliert werden (vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 9-11; vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1 f., vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit

Bei der Bewertung dieser Kategorie steht der Gesamteindruck hinsichtlich der normativen Sprachrichtigkeit im Vordergrund. Durch die Fokussierung auf die erlernten Fähigkeiten der Schüler/-innen wird die Bewertung der Lehrperson dem Fertigkeitsaspekt gerecht und folgt der Vorstellung einer Fehlerkategorisierung.
Die normative Sprachrichtigkeit lässt sich in die Kategorien Rechtschreibung, Grammatik und Zeichensetzung einteilen, wobei die Anwendung der im Folgenden angeführten Regeln bewertet werden soll (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8).

Rechtschreibung

Bei der Bewertung der Rechtschreibkompetenz soll ermittelt werden, inwiefern die Schüler/-innen die Regeln der deutschen Rechtschreibung beherrschen, wobei für die gesamte Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit bei der SRDP in Deutsch eine Fehlerkategorisierung vorgenommen werden soll. Somit sollen Regelverstöße in die folgenden sieben Fehlerbereiche eingeteilt werden: Laut- und Buchstaben-Zuordnung, Groß- und Kleinschreibung, Markierung von Kurzvokalen, Markierung von Langvokalen, s-ss-ß Schreibung sowie das/dass, Getrennt- und Zusammenschreibung, Schreibung gebräuchlicher und fachsprachlich erforderlicher Fremdwörter (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8).

Grammatik

Die normative Sprachrichtigkeit unter Berücksichtigung der Grammatik wird in die Ebene des Wortes, des Satzes und des Textes gegliedert. In der Kategorie der Wortebene wird ein besonderes Augenmerk auf die Wortbildung und die Genus/ Numerus/Kasus-Zuordnung gerichtet. Im Bereich der Satzebene wird Bezug auf den Satzbau und die Kongruenz genommen. Im Vergleich dazu werden auf der Textebene einerseits die Konnektoren und Verweise und andererseits die Tempus-Formen und der Gebrauch der Modi bewertet (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8).
Bei der Bewertung der grammatikalischen Sprachrichtigkeit ist anzumerken, dass Sprache andauernd Veränderungen unterliegt und eine Kategorisierung in „korrekt

/nicht korrekt“ nicht immer eindeutig ist. Sprachwandelphänomene gilt es zu berücksichtigen (vgl. Tophinke 2009, 4-12). Bei sprachlichen Zweifelsfällen ist die Verwendung des Duden Band 9: Richtiges und gutes Deutsch, 7. Auflage 2011 hilfreich.

Zeichensetzung

Die Anwendung der Regeln der Zeichensetzung wird als dritte Kategorie im Bereich der normativen Sprachrichtigkeit angeführt; folgende Fehlerkategorien werden unterschieden: Satzendezeichen (Punkt, Rufzeichen, Fragezeichen), Kommasetzung bei Aufzählungen (zwischen zusammengesetzten Hauptsätzen, Haupt- und Nebensätzen und zwischen Hauptsatz und Infinitiv- und Partizipialgruppen) und Anführungszeichen (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8).

Die zu Beginn dargelegte Auffassung von Kompetenz laut Günther besagt, dass man in einem bestimmten Teilgebiet nur dann als inkompetent eingestuft wird, wenn man eine gewisse Fertigkeit kontinuierlich nicht bewältigen kann. Dieser Aspekt ist vor allem bei der Bewertung der kompetenzorientierten schriftlichen SRDP, insbesondere im Bereich der normativen Sprachrichtigkeit, ersichtlich. Zur Beurteilung der erworbenen Kompetenz werden die erfüllten Kategorien herangezogen. Somit wird auf das defizitorientierte „Fehlerzählen“ vollkommen verzichtet, denn die Menge an Fehlern gibt keine Auskunft über die tatsächliche Kompetenz. Die Lehrperson entscheidet, wann eine Kategorie als „gemeistert“ angesehen werden kann, wobei die Gewichtung von gewissen Regelverstößen an die jeweilige Textsorte gebunden ist. Darin besteht eine entscheidende Neuerung im Bereich der kompetenzorientierten SRDP im Vergleich zur herkömmlichen Reife- und Diplomprüfung (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. SRDP auf einen Blick 2013, 10; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 39-41; vgl. Günther 2004, 6).

Bewertung der Textlänge

Jede Aufgabenstellung ist mit einer Vorgabe zur Textlänge gekoppelt, wobei immer eine Toleranzgrenze von +/– 10 Prozent besteht. Es wird jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Bewertung der Textlänge nicht als zusätzliches Kriterium fungiert, sondern vielmehr innerhalb der Kriterien im Beurteilungsraster, abhängig von

der jeweiligen Textsorte, berücksichtigt werden muss. Ein Überschreiten der vorgegebenen Textlänge gilt bei den Textsorten Zusammenfassung, Leserbrief, Kommentar und offener Brief als eher nachteilig. Durch das Unterschreiten der Textlänge bei den Textsorten Textinterpretation, Textanalyse, Erörterung und Meinungsrede soll die Notwendigkeit der komplexen Darstellung und Beweisführung in Frage gestellt werden.

Wenn die Textlänge also merklich von der Vorgabe abweicht, so ist dies bei der Bewertung zu berücksichtigen. Beim Unterschreiten beziehungsweise Überschreiten der Textlänge soll festgestellt werden, inwiefern das zu einer Minderung der Textqualität beiträgt, und folglich soll dieser Umstand – abhängig von der jeweiligen Textsorte – bei der inhaltlichen, textstrukturellen oder sprachlichen Bewertung eine Rolle spielen.

Die Vorgaben zur Textlänge sind so gewählt, dass die Schüler/-innen dadurch das bestmögliche Ergebnis erreichen können, und sie dienen als Orientierungshilfe. Darüber hinaus soll die Vorgabe den Prozess des Revidierens als Teilprozess des Schreibens von Seiten der Schüler/-innen vorbereiten und fördern (vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5).

Berechnung des Gesamtkalküls

Das Gesamtkalkül bei der SRDP Deutsch setzt sich aus drei Kompetenzbereichen zusammen. Im Kompetenzbereich 1 werden Inhalt und Textstruktur des ersten Textes und im Kompetenzbereich 2 Inhalt und Struktur des zweiten Textes bewertet. Der dritte Kompetenzbereich wird zuerst getrennt bewertet, das heißt zu Beginn jeweils der Stil und Ausdruck und die normative Sprachrichtigkeit des ersten Textes und dann das Gleiche beim zweiten Text. Diese zuvor getrennte Bewertung wird dann von beiden Texten zusammengefasst und als Kompetenzbereich 3 angeführt.

Zur Berechnung des Gesamtkalküls wird zunächst eine Note anhand des Beurteilungsrasters für den Kompetenzbereich 1 und 2 erschlossen, wobei das inhaltliche Niveau des Textes bei möglichen Zwischennoten entscheidet. Für die Zusammensetzung der Note im Kompetenzbereich 3 wird einerseits eine Note für den ersten Text und andererseits eine Note für den zweiten Text vergeben. Die in Ziffern ausgedrückten Ergebnisse werden addiert und das arithmetische Mittel ergibt die Note des Kompetenzbereichs 3. Schließlich wird aus den Noten der drei Kompetenzbereiche

das Gesamtkalkül durch das arithmetische Mittel berechnet. Ergeben sich wiederum Zwischennoten, so ist die Entscheidung der Lehrkraft abhängig vom Gesamteindruck der im Text dargelegten Kompetenzen.
Jeder der drei Kompetenzbereiche muss positiv bewertet werden, um ein positives Gesamtkalkül zu erhalten. Abgesehen davon ist innerhalb des Kompetenzbereichs 3 eine negative Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit sowie des Stils und Ausdrucks eines Textes möglich. Dies gilt jedoch nur, wenn die Bewertung des zweiten Textes innerhalb des Kompetenzbereichs 3 deutlich positiv ist, denn dadurch ist eine positive Bewertung des Kompetenzbereichs 3 durchaus möglich (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6; vgl. Glaboniat/Sigott 2012, 130-139).

Im Schularbeitsleitfaden für die Handelsakademie wird bereits Bilanz gezogen über die Folgen der Bewertung von schriftlichen Texten mithilfe des Beurteilungsrasters. In Lehrerfortbildungen und in Seminaren an der Universität Wien hat sich gezeigt, dass man bei den Bewertungen von Texten zu besseren Ergebnissen kommt als bisher.
Die Ursachen dafür sind vielfältig und spiegeln sich in der Auffassung der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik wider: Zum einen erfolgt eine positive Formulierung der „Deskriptoren bzw. Beschreibungen von Teilkompetenzen im Bewertungsraster“ (SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 40) und dadurch eine qualitative und konstruktive Ausrichtung der Bewertung. Gleichzeitig führt dies dazu, dass vom traditionellen, defizitorientierten Blick auf Fehler Abstand genommen wird. Außerdem erfolgt die Bewertung anhand von vier gleich gewichteten Bereichen. Somit ist die normative Sprachrichtigkeit nicht mehr allein richtungsweisend für die Gesamtbewertung. Zum anderen zeigt die veränderte, förderliche Aufgabenkultur in Verbindung mit Operatoren und dem formulierten Erwartungshorizont der Lehrperson – im Sinn der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik – ihre Wirkung (vgl. SSR für Wien, Berufsbildende Schulen 2014, 40).

8. Schreibdidaktisches Unterrichtskonzept für die 9. Schulstufe

Das folgende prozessorientierte, schreibdidaktische Unterrichtskonzept wurde im Rahmen der fachdidaktischen Lehrveranstaltung „Schreiben und Texterstellung“ im Februar 2013 unter der Leitung von Frau Mag. Dr. Claudia Kreutel gemeinsam mit dem Kommilitonen Martin Haas und den Kommilitoninnen Daniela Neuteufel und Martina Maurer didaktisch aufbereitet und am 4. März 2013 in den ersten zwei Unterrichtsstunden in der BHAK Wien10 in der 1AD, der 9. Schulstufe, Sekundarstufe II, umgesetzt.

Thema und Kontext des Unterrichtskonzepts

Das Thema der zwei Unterrichtsstunden ist die Erzähltechnik innerer Monolog. In Verbindung damit wird das Werk „Phi Phi Island. Ein Bericht“ von Josef Haslinger bearbeitet, wobei für diese zwei Unterrichtsstunden die Kapitel 16 und 17 des Werkes zentral sind.

Das Verfassen von inneren Monologen wird in der Schreibdidaktik als oft gebräuchliches Mittel zur Formulierung von Gedanken und Gefühlen verwendet, wobei sich auch im literarischen Kanon einige Beispiele dieser Erzähltechnik, insbesondere bei Arthur Schnitzler, finden lassen (vgl. Frentz/Frey/Sonntag 2005, 110-117; vgl. Schnitzler 2011).

Die Schüler/-innen kennen den österreichischen Autor Josef Haslinger bereits, denn sie haben schon ein Interview mit ihm gelesen und Leitfragen dazu beantwortet. Des Weiteren haben die Schüler/-innen das Werk „Phi Phi Island. Ein Bericht“ von Josef Haslinger gelesen und sind mit den wesentlichen Inhalten vertraut. Der Autor schildert die Erlebnisse der Tsunamikatastrophe vom 26. Dezember 2004, die sich in Folge eines Seebebens vor der Küste der indonesischen Insel Sumatra ereignete. Zu dieser Zeit verbrachte der Autor Josef Haslinger mit seiner Familie seinen Weihnachtsurlaub auf der thailändischen Insel Koh Phi Phi; auch diese Insel wurde von der katastrophalen Naturgewalt überrascht und schwer in Mitleidenschaft gezogen. „Phi Phi Island“ ist somit ein Bericht über dieses Unglück aus der Sicht des Autors, wobei in den Kapiteln 16 und 17 auch seine Kinder Elias und Sophie zu Wort kommen (vgl. Haslinger 2007; vgl. Hensel 2007).

8.1. Lehrplanbezug unter Berücksichtigung der verschiedenen Kompetenzbereiche (Bildungsstandards D 8)

In Absprache mit der Lehrveranstaltungsleiterin Frau Mag. Dr. Claudia Kreutel wurde festgelegt, dass für die Vorbereitung dieser Unterrichtsstunden die Bildungsstandards (BIST) Deutsch für die 8. Schulstufe mit Blick auf die Bildungsstandards D13 herangezogen werden.

Zu Beginn der Einheit stellen sich die Lehrenden vor und erläutern die Inhalte der kommenden Unterrichtssequenzen. Die Schüler/-innen sollen dabei das Hauptthema des Textes erkennen und die wesentlichen Informationen verstehen (1 und 2[5]). Danach wird die Textvorlage, welche den Schülerinnen und Schülern durch die Seminarleitung bereits vor der Einheit übermittelt wurde, eigenständig gelesen. Hinsichtlich der Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses sollen die Schüler/-innen das Hauptthema und die Gliederung des Textes erkennen (14 und 15). Darüber hinaus sind die zentralen und detaillierten Informationen des Textausschnittes zu finden (19), weil dies für die Erfassung der Textsorte entscheidend ist. Die grundlegende Bedeutung der Textvorlage sollte dabei auch ohne den Kontext einer umfassenden Lektüre erschlossen werden können (24). Des Weiteren sollten die Schüler/-innen die Eigenschaften und Verhaltensweisen der Protagonistin beziehungsweise des Protagonisten nach ihrem Kenntnisstand reflektieren (27).

Bei der Bearbeitung der Arbeitsaufgaben sollen die Schüler/-innen in Einzelarbeit zu diskursfähigen Ergebnissen gelangen, welche den Erfordernissen der anschließenden Reflexion entsprechen. Die Schüler/-innen sollen dabei die Sachverhalte und Inhalte, welche sie als Argumente für ihre Thesen anführen, nachvollziehbar und zusammenhängend formulieren (33).

Die Besprechung der Ergebnisse wird im Rahmen eines Schüler-Lehrer-Gesprächs erfolgen. Die Schüler/-innen sollen dabei grundlegende Gesprächsregeln befolgen und auf die Äußerungen anderer Gesprächsteilnehmer/-innen inhaltlich und partnergerecht eingehen (6 und 7). In der Diskussion sollte ein zielgerichtetes Sprechen unter Einhaltung der folgenden benötigten Sprechhaltungen „Informieren“ und „Argumentieren“ erfolgen (8 und 9). Die mündliche Präsentation von Arbeitsergebnissen

[5] Die folgenden Nummerierungen verweisen auf die unterschiedlichen Kompetenzen bzw. Deskriptoren.

sollte unter der Verwendung grundlegender sprachlicher und artikulatorischer Prämissen erfolgen (10 und 11). Darüber hinaus sollen die Schüler/-innen in freier Rede und gestützt auf Notizen die Ergebnisse der Einzelarbeit sach- und adressatengerecht vortragen (12).

Die Bearbeitung des Schreibauftrages verlangt neben dem Verständnis der formalen und stilistischen Merkmale der Textsorte ein inhaltliches Wissen über die zugrundeliegende Vorlage, deren Inhalte adäquat verarbeitet werden sollen. Sowohl die Textstruktur als auch der sprachliche Ausdruck müssen deshalb im Hinblick auf die Textsorte und die damit verbundene Schreibhandlung festgelegt werden (29 und 30). Die Schüler/-innen müssen bei der Planung die Schreibsituation und die Adressatin beziehungsweise den Adressaten des Textes berücksichtigen (31). Die beschriebenen innerweltlichen Gefühlszustände und Gedankengänge sollen inhaltlich nachvollziehbar und hinsichtlich des Gesamtzusammenhangs beschrieben werden (33).

Die Schüler/-innen sollen anhand der Textlupe beweisen, dass sie die Kompetenz „Erschließen gewisser Informationen durch gezielte Anleitung in verschiedenen Texten“ besitzen (19). Außerdem soll mit Hilfe der Methode der Textlupe ein Bewusstsein für die Variation von Satzbau (42) und Wortschatz (47) geschaffen werden.

Bei der Textüberarbeitung sollen die Schüler/-innen befähigt sein, ihre eigenen, aber auch fremde Texte nach bestimmten Merkmalen inhaltlich, sprachlich, orthografisch und grammatikalisch zu verbessern (38 und 39). Darüber hinaus soll man die eigenen beziehungsweise die fremden Texte bezüglich der Anforderungen an die vorgegebene Textsorte überarbeiten können (40) (vgl. BIFIE Bildungsstandards D8 2011, 1-4).

8.2. Lernziele

Die folgenden Lernziele lassen sich einerseits in Grobziele unter besonderer Berücksichtigung der Bildungs- und Lehraufgabe und andererseits in Feinziele einteilen. Als Grundlage dafür wurde der Lehrplan der Handelsakademie aus dem Jahr 2004 herangezogen.

Grobziele

Die Schülerinnen und Schüler sollen die eigene sprachliche Ausdrucksfähigkeit erweitern, durch aktive Erprobung von Kommunikationsformen, Erfahrungen und Erkenntnisse über sich selbst, ihre Verhaltensweisen sowie über das Verhalten anderer gewinnen. [Außerdem sollen die Schüler/-innen] zu Problemen aus dem Spannungsfeld von Individuum, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft in sprachlich angemessener Form Stellung nehmen können, zu kreativem Gestalten bereit und befähigt sein, Einsicht in Struktur und Funktion der Sprache gewinnen sowie sprachliche Äußerungen in ihrem Handlungszusammenhang und ihrer gesellschaftlichen Bedeutung erfassen können. [Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler] selbstständig und kritisch mit literarischen und nichtliterarischen Texten umgehen können, die inhaltlichen und formalen Qualitäten eines Textes erfassen, über persönliches Leseverhalten reflektieren und die eigene Wertung als abhängig von Standpunkt und Perspektive begreifen können, in kulturelle und literarische Entwicklungen Einblick gewinnen und durch exemplarisches Befassen mit literarischen Werken Interesse an der Literatur entwickeln (BMUKK Lehrplan der Handelsakademie 2004, 9).

Feinziele

- Die Schüler/-innen sollen mindestens drei Merkmale der Erzähltechnik innerer Monolog benennen können und die grundlegenden Inhalte der gewählten Kriterien mit Hilfe von Beispielen wiedergeben können.
- Die Schüler/-innen sollen die Unterschiede der Erzähltechnik innerer Monolog und „Bericht“ erkennen und dies zum Ausdruck bringen können.
- Die Schüler/-innen sollen die Merkmale des inneren Monologs in Form eines Schreibauftrags anwenden können und demnach selbst einen inneren Monolog verfassen.
- Die Schüler/-innen sollen anhand der Methode der Textlupe einen fremden Text durch vorgegebene Kriterien analysieren können.
- Die Schüler/-innen sollen erläutern, was sie von der Analyse des fremden Textes und von den Kommentaren der Mitschüler/-innen für ihren Text gelernt haben und inwiefern sie ihren Text überarbeiten konnten.
- Die Schüler/-innen sollen schließlich den eigenen Text überarbeiten können.

8.3. Tabellarischer Stundenablauf

Die folgende Tabelle soll einen kurzen Überblick über die Umsetzung des prozessorientierten, schreibdidaktischen Unterrichtskonzepts geben, wobei der tatsächliche Ablauf noch im Detail erläutert wird.

Zeit	**Inhalt**	**Methode**	**Medien**
1. Stunde: 1 Min.	**Einstieg:** Begrüßung, Vorstellung des Themas der heutigen Doppelstunde;	Lehrervortrag	keine
14 Min.	**Erarbeitung:** Lektüre einer ausgewählten Textstelle aus „Fräulein Else“ von Schnitzler; Besprechung des Textinhalts im Plenum; Erläuterung des historischen und literarischen Kontextes der Textstelle von Seiten der Lehrpersonen; Hinführung zur Erzähltechnik des inneren Monologs mit Hilfe eines Textes; Analyse des Textes und Bearbeitung der Arbeitsaufgaben; Ergebnissicherung: Besprechung der Ergebnisse im Plenum; Leitfragen: - Um welche Erzähltechnik handelt es sich? - Was sind die Merkmale ei-	Gemeinsames Lesen des Textes; L-S-Gespräch – Mindmap an der Tafel	Textstelle, Tafel

	nes inneren Monologs? - Wo erkennt ihr diese im Text?		
35 Minuten	**Textproduktion:** Textproduktion eines inneren Monologs mit Hilfe des Wissens über „Phi Phi Island. Ein Bericht“ von Josef Haslinger ; Hilfestellung: Verweise an der Tafel: formale Kriterien eines inneren Monologs	Einzelarbeit	Schreibauftrag
2. Stunde: 20 Minuten	**Textlupe:** Erklärung der Methode der Textlupe; Austausch der Texte; Bearbeitung des Arbeitsauftrags mit Hilfe des Arbeitsblattes;	Lehrervortrag; stilles Lesen; Einzelarbeit	Arbeitsblatt Textlupe
15 Minuten	**Reflexion Textlupe:** Tauschen der Texte; Lesen der Kommentare der Mitschüler/-innen; Erklärung des Arbeitsauftrags; Durchführung des Arbeitsauftrags	stilles Lesen; Einzelarbeit	Arbeitsblatt Reflexion zur Textlupe
15 Minuten	**Überarbeitungsphase:** Überarbeitung des Textes anhand der Textlupe und anhand der Reflexion zur Textlupe	stilles Lesen; Einzelarbeit	Arbeitsblatt: Textlupe Arbeitsblatt Reflexion

			zur Textlupe

8.4. Arbeitsmaterialien

Arbeitsblatt 1: Merkblatt zur Erzähltechnik des inneren Monologs

Die Erzähltechnik des inneren Monologs ist eine Form der Gedankenwiedergabe, deshalb wird dieser Text auch als „stummes Selbstgespräch“ bezeichnet. Um Textstellen, die diese Erzähltechnik aufweisen, zu erkennen, kann man sich an spezifischen Merkmalen orientieren:

Der innere Monolog ist immer eine Personenrede, die in der 1. Person/Singular, in der „Ich-Form“ zu verfassen ist! - Bsp.: „Ich bin alleine, wo sind die restlichen Familienmitglieder?“

Die „Bewusstseinsstrom-Technik“ wird eingesetzt: Das bedeutet eine Aneinanderreihung von Gedanken, Gefühlen, Empfindungen, Ungereimtheiten, Assoziationen oder einen plötzlichen Wechsel in den Gedankengängen. – Bsp.: „Ich höre die Schreie der Menschen – das Wasser ist da – ich rufe Elias, wo bist du?“

Der innere Monolog verzichtet auf orthographische Richtigkeit. Das heißt, dass Anführungszeichen und andere Satzzeichen nicht berücksichtigt werden. Beachte: Die Rechtschreibung muss dennoch beibehalten werden! – Bsp.: „Ich sage zu mir, oje, das darf doch nicht wahr sein, überall ist Wasser.“

Ein innerer Monolog wird immer in der Zeitform „Präsens“ (z. B. ich schwimme, ich friere etc.) verfasst, weil gegenwärtige Gedanken, Empfindungen etc. beschrieben werden (vgl. Allkemper/Eke 2010, 104).

Arbeitsblatt 2: Textvorlage zur Erzähltechnik innerer Monolog

Lies den folgenden Textausschnitt aus Arthur Schnitzlers Erzählung „Fräulein Else“!

> Das war ein ganz guter Abgang. Hoffentlich glauben die Zwei nicht, daß ich eifersüchtig bin. – Daß sie was miteinander haben, Cousin Paul und Cissy Mohr, darauf schwör‘ ich. Nichts auf der Welt ist mir gleichgültiger. – Nun wende ich mich noch einmal um winke ihnen zu. Winke und lächle. Sehe ich nun gnädig aus? – Ach Gott, sie spielen schon wieder. Eigentlich spiele ich besser als Cissy Mohr; und Paul ist auch nicht gerade ein Matador. Aber gut sieht er aus – mit dem offenen Kragen und dem Bösen-Jungen-Gesicht. Wenn er nur weniger affektiert wäre (Schnitzler 2011, 41 f.).

Benenne[1] die Merkmale eines inneren Monologs anhand der Textvorlage.

Erläutere[2] die Merkmale anhand von Textbeispielen.

Bewerte[3] diese Erzähltechnik hinsichtlich der Wirkung auf die Leserin beziehungsweise den Leser!

[1] Benennen= aus einem Text entnommene Informationen, Aspekte eines Sachverhalts, Fakten und /oder Begriffe, ausgewählt nach Bedeutung bzw. Relevanz, auflisten (Abraham/Saxalber 2013, 7).

[2] Erläutern= Textaussagen, Sachverhalte auf der Basis von Kenntnissen und Einsichten verständlich und differenziert darstellen; durch zusätzliche Informationen und Beispiele veranschaulichen (Abraham/Saxalber 2013, 8).

[3] Bewerten= hinsichtlich eines Textes, einer Textaussage, eines Sachverhalts, einer Problemlösung, einer Problematik mit Bezug auf Fachwissen und -erkenntnis zu einem selbstständigen, begründeten sachlichen, ethischen und ästhetischen Urteil gelangen; […] jedoch verbunden mit der Offenlegung begründeter eigener Wertmaßstäbe, die sich aus ausgewiesenen Normen und Werten ableiten (Abraham/Saxalber 2013, 10).

Arbeitsblatt 3: Schreibauftrag zu „Phi Phi Island. Ein Bericht“ von Josef Haslinger

Aufgabe: **Verfasse** einen inneren Monolog, basierend auf dem Werk „Phi Phi Island. Ein Bericht“ von Josef Haslinger!

Setze dich dazu mit den Kapiteln 16 und 17 **auseinander**!

Wähle aus den folgenden beiden Situationen eine aus:

1. Versetze dich in die Lage von Sophie (Kapitel 16) und **beschreibe** ihre Gedanken in Form eines inneren Monologs!

2. Versetze dich in die Lage von Elias (Kapitel 17) und **beschreibe** seine Gedanken in Form eines inneren Monologs!

Setze die Gedanken mit den im Werk gelesenen Erfahrungen der von dir gewählten Person **in Verbindung**! (250 Wörter)

Arbeitsblatt 4: Textlupe – innerer Monolog

Tausche deinen Text mit dem deines Sitznachbarn beziehungsweise deiner Sitznachbarin!

Lies den Text und kommentiere ihn nach den folgenden Aufgabenstellungen:

- 1. **Schreibe auf**, was dir an dem Text besonders gut gefallen hat!
- 2. **Prüfe**, ob die Merkmale eines inneren Monologs vorhanden sind!
- 3. **Nimm** zu diesem Text **Stellung**, inwiefern er verbessert werden könnte!
- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für den inneren Monolog besonders gelungen erscheint!

Arbeitsblatt 4: Reflexion zur Textlupe

- Begründe, was du beim Lesen des fremden Textes gelernt hast!
- Überprüfe, ob du die Merkmale eines inneren Monologs verstanden hast!

 Setze dich mit deinen Kommentaren auseinander und kommentiere, was du nun an deinem Text ändern würdest!

 Markiere/Bestimme eine Textstelle (3-6 Zeilen), die beim inneren Monolog besonders gut gelungen ist!

8.5. Erwartungshorizont: innerer Monolog

Thema: Situation: Textsorte beziehungsweise Erzähltechnik: Wortanzahl:	„Phi Phi Island. Ein Bericht" von Josef Haslinger Beschäftigung mit den Kapiteln 16 und 17 in Form eines inneren Monologs Erzähltechnik innerer Monolog 250 Wörter (+/– 10 Prozent)
Erläuterungen zur Aufgabe: - Kriterien der Textsorte beziehungsweise Erzähltechnik - Mögliche Schreibstrategien - Teilprozesse des Schreibens (Planen, Formulieren, Aufschreiben, Revidieren)	Kriterien siehe Merkblatt zur Erzähltechnik des inneren Monologs produktorientierte Textarbeit: Texte exzerpieren, Kriterien mit Hilfe einer Mindmap an der Tafel ersichtlich machen, anfertigen;
Dimension der Bewertung: **- Inhalt (Kernaussagen bzw. einige wichtige Aspekte des Inputtextes)** **- Textstruktur**	**- Inhalt:** <u>Textvorlage 1 – Kapitel 16:</u> Schilderung der Erlebnisse aus der Sicht von Sophie, Haslingers Tochter <u>Textvorlage 2 – Kapitel 17</u>: Schilderung der Erlebnisse aus der Sicht von Elias, Haslingers Sohn **- Textstruktur**: freier Umgang mit textstrukturellen Kriterien

- Stil und Ausdruck **- Normative Sprachrichtigkeit**	**- Stil und Ausdruck:** Einsatz der „Bewusstseinsstrom-Technik"; Verwendung eigenständiger Formulierungen:
Operatoren	**Operatoren zum Arbeitsblatt: Textvorlage zur Erzähltechnik innerer Monolog** **Benennen** (1.1) - im Inputtext erkennbare Merkmale eines inneren Monologs auflisten **Erläutern** (2.5) - Merkmale der Erzähltechnik auf der Basis von Beispielen im Text darstellen und veranschaulichen **Bewerten** (3.3) - Wirkung der Erzähltechnik auf den Leser bzw. die Leserin bei Offenlegung eigener Maßstäbe beurteilen **Operatoren zum Schreibauftrag: "Phi Phi Island. Ein Bericht" von Josef Haslinger**: **Beschreiben** (1.2) - den Inhalt des jeweiligen Inputtextes strukturiert und sprachlich korrekt abhandeln **In-Verbindung/Beziehung-Setzen** (2.6) - Textaussagen mit selbst gewählten Aspekten in Verbindung bringen

(vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 8-38; vgl. Abraham/Saxalber 2013, 1-12)

8.6. Vorbereitungen der Lehrperson auf den Schreibauftrag

In der einschlägigen Literatur zur prozessorientierten Schreibdidaktik, wie beispielsweise bei Baurmann, aber auch in den Dokumenten zur neuen schriftlichen SRDP Deutsch oder im Schularbeitsleitfaden Deutsch des SSR für Wien, wird kritisiert, dass die Lehrpersonen sehr selten Texte selbst produzieren. Dadurch kann angenommen werden, dass einigen Lehrenden die Schwierigkeit einer Schreibaufgabe und die damit einhergehende komplexe Bewältigung dieser häufig nicht bewusst ist. Um sich als Lehrperson optimal auf den Schreibunterricht vorzubereiten, sollte man den für die Schüler/-innen verfassten Schreibauftrag selbst umsetzen und sich der

Herausforderung, etwas zu Papier zu bringen, stellen und gegebenenfalls die Schreibaufgabe noch klarer formulieren (vgl. Baurmann 2008, 18 f.; vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 5 u. 39-41).

Der folgende Text ist im Rahmen meiner Vorbereitung auf die Unterrichtseinheiten entstanden und soll dazu beitragen, sich besser in die Schreibsituation der Schüler/-innen einfühlen zu können. Die Erfüllung der Schreibaufgabe durch die Lehrperson hilft bei der Einschätzung hinsichtlich der Schwierigkeit der Aufgabe und bei der Bewertung der Textprodukte von Schülerinnen und Schülern. Zur Bearbeitung des Schreibauftrags habe ich einen Teil des 16. Kapitels als Grundlage gewählt, in der man sich in Sophies Situation versetzen kann:

> *Schnell. Wir müssen die Stiegen hinaufrennen. Ich sehe Mama und Papa auf einem Dach stehen. Unter mir ist nur mehr Wasser. Wo kommt das ganze Wasser so schnell her? – Hilfe! – Dieser Lärm! Und jetzt an dem Geländer festhalten und hinaufziehen. Ich drehe mich um, Tobias ist knapp hinter mir. Hoffentlich schaffen wir es noch schnell auf das Dach. Du kannst das, Sophie. Ich höre die Schreie von Mama und Papa. Elias ist weg. Gerade war er noch hinter mir. Elias, wo bist du? Das Wasser. Es kommt wieder. Er war ja gerade noch da. Der Beton auf dem Dach ist heiß. Überall Blut, ich war doch gerade erst am Weg zum Strand – warum ist da jetzt alles voll Müll? – Elias? Hoffentlich steigt das Wasser nicht höher. Ich bete, dass ich das alles nur träume. Da schwimmt eine Hand. Ich sehe Elias. Zum Glück, er ist da. Ich starre eine Person an. Ist sie tot? Was? Ein Baby – Warum gibt der Mann mir ein Baby? Was mach ich mit dem Baby? Baby, weine nicht – alles wird gut. Ich kann da nicht hinüberklettern. – Was ist, wenn das Leintuch reißt? – Wem gehört dieses Baby? Ich kann mich nicht auch noch um das Kind kümmern. Wasser – überall Wasser – was ist da eigentlich los? Ich höre das Gegröle der Menschen. Ok, beruhige dich, Sophie – atme tief durch und denke nach. Das stinkt alles so. Was glaubt Papa, dass ich da einfach über das Leintuch hinüberklettern kann? Ich schaff das nicht. Verdammt, wem gehört dieses Baby?*

Nach der Vorbereitung des Unterrichtskonzepts erfolgt noch einmal eine intensive Beschäftigung der Lehrperson mit den Unterlagen, indem ich als Lehrperson einen inneren Monolog in Verbindung mit dem Schreibauftrag verfasse. Dabei werden wie-

der die vorbereiteten Unterlagen für die Schüler/-innen herangezogen und überprüft. Des Weiteren ist nicht nur die Auseinandersetzung mit den Materialien zur Erzähltechnik des inneren Monologs und der Merkmale essenziell, sondern auch das Lesen der zu bearbeitenden Kapitel, welche den Stoff geliefert haben, ist von großem Nutzen für die Vorbereitung auf den Schreibprozess und die tatsächliche Entwurfsphase. Auch das Lesen einer bestimmten Textstelle, welche in Form eines inneren Monologs geschrieben ist, trägt zum besseren Verständnis der Erzähltechnik bei. Daraufhin wird eine eher kleinere Textstelle aus dem Kapitel 16 als thematische Klammer ausgesucht, um die Schreibphase zu beginnen. Es wird immer wieder versucht, sich in die Situation der betreffenden Person hineinzuversetzen, um deren Gedanken und Gefühle aufschreiben zu können. Das Schreiben selbst ist mir aufgrund der intensiven Vorbereitung eher leicht gefallen. Es ist für mich interessant, mir bewusst zu machen, dass mein Textprodukt nicht in einem Zug geschrieben worden ist, denn teilweise wird sowohl am Anfang als auch am Ende des Textes einiges ergänzt und es wird auch sehr viel überarbeitet und umformuliert. Somit findet die Überarbeitungsphase in meinem Schreibprozess immer wieder auch schon während der eigentlichen Entwurfphase statt.

Durch die Beschäftigung mit dem selbst verfassten Schreibauftrag und das Schreiben eines Textes komme ich zu der Erkenntnis, dass man als Schreibende/-r vor der Entwurfphase sehr viel Zeit für die Vorbereitung auf den eigentlichen Schreibprozess benötigt. Nicht nur die Hinführung durch die Lehrperson und den Unterricht, sondern auch die notwendige Zeit zum Nachdenken und Reflektieren über das Gelernte ist für die Schüler/-innen unerlässlich. Darüber hinaus bekommt man als Lehrperson ein besseres Verständnis und Einfühlungsvermögen in den komplexen Prozess der Textproduktion. Vor allem der vorgegebene Wortumfang hat den Prozess des Überarbeitens besonders unterstützt. Es ist noch anzumerken, dass etwaige Unklarheiten in Bezug auf die Unterrichtsvorbereitung und vor allem in Bezug auf den Schreibauftrag für die Lehrperson ersichtlich werden, sodass der Schreibauftrag und das Konzept noch überarbeitet werden können. Es hat sich also herausgestellt, dass man insgesamt als Lehrperson ein Gespür für die einzelnen Phasen des Schreibprozesses und die dafür benötigte Zeit gewinnt und somit auch die Beurteilung der Texte wesentlich leichter fällt. Außerdem lernt man selbst eine Vielfalt an Methoden zur förderlichen Entwicklung des Schreibprozesses kennen, welche wiederum an die Schüler/-innen weitergegeben werden kann.

8.7. Vorbemerkungen zum Unterrichtsgeschehen

Die Vorbereitung der Unterrichtsstunden erfolgte im Team und somit trug jede/-r seinen Teil dazu bei. Unser schreibdidaktisches Konzept wurde in einer Seminareinheit präsentiert. Da mein Kollege Martin Haas aufgrund des Wintereinbruches nicht in die Seminareinheit kommen konnte, übernahm ich die Präsentation. Meine Kolleginnen Martina Maurer und Daniela Neunteufel hielten dafür Anfang März die Unterrichtssequenz in der 1AD an der BHAK Wien 10. Die Reaktionen der Studierenden in der Seminareinheit waren durchaus positiv. Es wurde im Seminar noch die Problematik der Kleinschreibung in dem Werk „Phi Phi Island. Ein Bericht“ thematisiert. Die Kolleginnen und Kollegen wurden darauf hingewiesen, dass sich der Autor bei der Tsunamikatastrophe den linken kleinen Finger verletzt hatte und die Tastatur am Computer für die Großschreibung nicht umstellen konnte. Das Unterrichtskonzept wurde nach der Präsentation nicht mehr überarbeitet, weil keine Mängel festgestellt wurden.

Mein Anteil an der Durchführung der Unterrichtsstunde war die Hospitation, weil ich im Seminar die Präsentation gehalten hatte und wir die Schüler/-innen nicht mit vier Lehrpersonen überfordern wollten.

8.8. Darstellung des Unterrichtsgeschehens

Nach einigen disziplinären Anmerkungen der Seminarleiterin und zugleich Klassenlehrerin wurden die Unterrichtseinheiten durch die persönliche Vorstellung und einen ersten Themenüberblick von den Unterrichtenden eröffnet. Die Lektüre des Textausschnittes und die Bearbeitung der Aufgaben wurden vor allem mit Unterstützung der Seminarleiterin genauer erläutert und kommentiert. Die Schüler/-innen arbeiteten äußerst ruhig und konzentriert, wobei manche bei der Gestaltung und Bearbeitung etwas unsicher wirkten. Zum Teil waren auch einige Unsicherheiten hinsichtlich des im Text verwendeten Vokabulars festzustellen, die jedoch nach erfolgter Meldung erläutert wurden. Die Seminarleiterin wies die Schüler/-innen auch auf die Möglichkeit hin, die Bedeutungsgehalte des Begriffes innerer Monolog über die bekannten Bestandteile der Phrase zu erschließen. Darüber hinaus merkte sie an, dass die Frage nach dem Sprecher unter Berücksichtigung der angegebenen Textstelle ebenfalls ein wichtiger Teil der Analyse sei. Darüber hinaus hat dankenswerterweise Frau

Mag. Dr. Kreutel notwendige Hilfestellungen gegeben, indem sie beispielsweise folgende Hinweise dargelegt hat:

„Achtet auf die Satzzeichen!“

„Konzentriert euch auf die Zeitstufe!“

„Stellt euch die Frage, wer hier spricht/denkt!“

„Achtet auf die gesprochene beziehungsweise auf die geschriebene Sprache!“

„Markiert euch im Text, was euch auffällt!“

Die beiden Unterrichtenden gingen währenddessen durch den Klassenraum und versuchten, die Schüler/-innen bei individuellen Problemstellungen und Unklarheiten zu unterstützen. Die Seminarleiterin machte den Vorschlag, die Arbeitsaufträge 2-3 in zusammenhängender Form zu bearbeiten. Als die Klasse etwas unruhig wurde, erklärte eine der unterrichtenden Kolleginnen, dass in Kürze die Ergebnisse der Einzelarbeit besprochen werden würden. Die Lehrenden erstellten in diesem Zusammenhang mit den Schülerinnen und Schülern eine Mindmap, welche die wichtigsten Merkmale der Erzähltechnik veranschaulichen sollte. Die eigenständige Lektüre der beiden Kapitel aus „Phi Phi Island. Ein Bericht“ und die selbstständige Bearbeitung des Schreibauftrages geschah unter beachtlicher Disziplin der Schüler/-innen.

Die vorläufige Entwurfphase der Textproduktion dauerte bis zum Ende der ersten Unterrichtseinheit, weshalb die geplante Durchführung der Textlupe und die Reflexion der Textlupe in der darauffolgenden Stunde durchgeführt wurden. Nachdem die Schüler/-innen die Phase der Textproduktion vorerst beendet hatten, erklärte die Lehrperson die weitere Vorgehensweise in Bezug auf die Methode der Textlupe und auch die Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit dieser für die persönliche Entwicklung von Schreibkompetenz. Die Schüler/-innen tauschten unter der Anleitung der Lehrperson die Textprodukte aus und somit begann der Lärmpegel ein wenig zu steigen. Gleich darauf begannen die Schüler/-innen jedoch wieder konzentriert zu lesen und den Arbeitsauftrag zu bearbeiten. Die Lehrperson war im Klassenraum anwesend, zog sich aber in dieser Phase des Schreibprozesses eher aus der Unterrichtssituation zurück, weil die Lernenden aufgefordert waren, selbstständig zu arbeiten. Auch die Durchführung der Reflexion zur Textlupe und das Lesen der Kommen-

tare der Mitschüler/-innen erfolgten störungsfrei. Zur Überarbeitungsphase der Texte kam es leider nicht mehr, weil – wie sich herausstellte – die Zeit für die Bearbeitung der Textlupe und deren Reflexion zu knapp bemessen worden war und die Schüler/-innen die veranschlagte Zeit für den Textentwurf benötigten.

Da die Überarbeitungsphase in einer weiteren Unterrichtsstunde vollendet wurde, wurden uns die Ergebnisse der Textproduktion der Schüler/-innen und Schüler von Frau Mag. Dr. Kreutel zu einem späteren Zeitpunkt elektronisch übermittelt.

8.9. Auswertung der Ergebnisse der prozessorientierten Textproduktion anhand des Beurteilungsrasters der schriftlichen SRDP Deutsch

Die folgenden Performanzen der Schüler/-innen stellen eine exemplarische Auswahl der in den Unterrichtseinheiten entstandenen Textprodukte dar. Im Folgenden wird zuerst der transkribierte Text, versehen mit den Randkommentaren der Lehrperson, erläutert und die Kommentare der Textlupe sowie der Reflexion der Textlupe werden zusammenfassend erklärt. Schlussendlich werden die Performanzen anhand des Beurteilungsrasters der schriftlichen standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch und mit Hilfe der Erläuterungen zum Bewertungsraster, der Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch und der Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge bewertet.

Die Originaltexte (Performanz 1- 4) und die Originaldokumente der Textlupe und der Reflexion zur Textlupe sowie die Beurteilungsraster zu den jeweiligen Performanzen finden sich im Anhang. In den Aufgabenstellungen der Originaldokumente zur Textlupe und der Reflexion zur Textlupe wurden bedauerlicherweise Rechtschreib- und Grammatikfehler ersichtlich, diese konnten in den Originaldokumenten nicht mehr überarbeiten werden. Sie wurden jedoch gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern revidiert. Bei den ausgefüllten Beurteilungsrastern der Performanzen 1-4 wird eine handschriftliche Abänderung vorgenommen, da hier im Gegensatz zur SRDP nur ein Text bewertet worden ist und demnach benötigt der Raster dahingehend eine kleine Änderung. Die detaillierte Zusammensetzung der Beurteilung und somit auch des Gesamtkalküls ist im Anhang ersichtlich.

8.9.1. Performanz 1 – Transkription mit Randkommentaren

Versetze dich in die Lage von Elias (Kapitel 17) und beschreibe seine Gedanken in Form eines inneren Monologs![6]

Elias:

Vollgegessen habe ich mich. Ich lege mich im Bett, um ein ruhiges Schläfchen zu machen. Erst später will ich an den Strand gehen. Plötzlich kommt Sophie ganz gestresst- Alle rennen. Los, komm elias! Um ein T- shirt anzuziehen habe ich keine Zeit.

Draußen ist überall ein bisschen Wasser - ähnelt einer kleinen Überschwemmung. Ehe ich mich versehe reicht mir das Wasser bis zu den Knien - Ich breche langsam, wie die alle anderen Leute, in Panik aus.[1]

Sophie klettert eine Stiege hinauf. – Sie war total verstopft, Leute verdrängten mich. Geärgert und traurig will ich hinauf, so wie Sophie, als mich das Wasser mitreißt. Schon kam die große Welle, die mich hinunter zieht.- Ich erinnere mich an den Filmklassiker „Titanic.- Ich bin wieder oben, aber noch im Wasser hoffnungslos herum - schwimmend. Ich halte mich ganz fest an ein Rohr - Ein Kind schreit und weint. Ich nahm es in meinem Arm. Das Kind zog jemand hinauf. Die Menschen von der Terrasse helfen mir auch. Sie reichen mir eine Stange und ich ziehe mich zur Wand hoch. Ich fiel Sophie in den Armen. - Glücklich bin ich wieder.

Wir suchen nach unseren Eltern, in Panik sie nie wieder zu sehen. Wir warten auf dem heißen Dach - Meine Füße brennen.

Nach langem Warten kommen sie. Ich bin überglücklich, wir nehmen uns alle in den Armen.

Kommentar [J1]: Grammatik: Kasus-Fehler; in das Bett;

Kommentar [J2]: Zeichensetzung: Los, komm, Elias!

Kommentar [J3]: Rechtschreibung: Groß-und Kleinschreibung: Elias;

Kommentar [J4]: Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung: T-Shirt;

Kommentar [J5]: Zeichensetzung: ...versehe, reicht...;

Kommentar [J6]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; ist;

Kommentar [J7]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; verdrängen;

Kommentar [J8]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; kommt;

Kommentar [J9]: Anführungszeichen Ende " hier erforderlich: „Titanic";

Kommentar [J10]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; nehme;

Kommentar [J11]: Grammatik: Kasus- Fehler: in meinen Arm;

Kommentar [J12]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; zieht;

Kommentar [J13]: Zeitfehler: Verwendung des Präsens gemäß der Erzähltechnik; falle;

Kommentar [J14]: Grammatik: Kasus-Fehler: in die Arme;

Kommentar [J15]: Grammatik: Kasus Fehler: in die Arme;

8.9.1.1. Darlegung der Kommentare zur Textlupe

Der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin gibt an, dass der Text sehr gut geschrieben ist und folglich auch keine Rechtschreibfehler und Grammatikfehler enthalten sind. Außerdem wird darauf hingewiesen, dass die Kriterien der Erzähltechnik erfüllt wurden und somit der Text im Präsens geschrieben wurde, die „Ich-Form" verwendet wurde und Gedankenstriche gebraucht wurden, um Gefühle auszudrü-

[6] Die grau markierten Textstellen in der Performanzen 1- 4 verweisen auf die 4. Aufgabenstellung der Textlupe.

cken. Als Verbesserungsmöglichkeit gibt der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin das Schriftbild und die Vermeidung von Wortwiederholungen an.

8.9.1.2. Darlegung der Kommentare zur Reflexion der Textlupe

Aufgrund des Lesens des fremden Textes, der Kommentare der Mitschüler/-innen und angesichts der damit einhergehenden Reflexion wurden die Merkmale des inneren Monologs, vor allem aber die bei dieser Erzähltechnik notwendige Verwendung des Präsens, „verinnerlicht“. Es wird angegeben, dass man einige Formulierungen kürzer halten und den Text in diese Richtung verbessern könnte.

8.9.1.3. Bewertung der Performanz 1 mit Hilfe des Beurteilungsrasters für die SRDP Deutsch

In der Performanz 1 zeigt sich, dass die Schreibhandlung im Sinne der Erzähltechnik innerer Monolog umfassend sichtbar ist und folgende Merkmale im Text gebraucht wurden: Verwendung der Ich-Form, Gedankenstriche, das Wechseln von Gedanken und Gefühlen und der Verzicht auf Anführungszeichen. Es stellt sich jedoch heraus, dass die „Bewusstseinsstrom-Technik“ und somit die Aneinanderreihung von Gedanken, Gefühlen, Empfindungen und Ungereimtheiten nicht gemäß der Erzähltechnik angewandt wurden. Außerdem zeigt sich eine fälschliche Verwendung der Zeitform gemäß der Erzähltechnik; die Zeitform Präsens wurde nicht durchgehend realisiert. Alle im Schreibauftrag formulierten Arbeitsaufträge wurden inhaltlich erfüllt, die Textvorlage wurde vollständig erfasst und in Bezug auf den Inhalt ist eine eigenständige Umsetzung deutlich erkennbar. Folglich ist auch die sachliche Richtigkeit gegeben.

Betrachtet man die Performanz 1 nach textstrukturellen Kriterien, so stellt man fest, dass der Text gedanklich und formal in den fundamentalen Komponenten vollkommen, entsprechend der Erzähltechnik, aufgebaut wurde und die Verbindung mit dem Ausgangstext überwiegend gegeben ist. Hinsichtlich der Verwendung einer Binnengliederung ist jedoch anzumerken, dass diese nicht zielgerichtet umgesetzt wurde. Ein innerer Monolog lässt sich mit einem Selbstgespräch vergleichen und somit ist die vermehrte Verwendung von Absätzen für diesen Text und die damit verbundene inhaltliche Umsetzung nicht notwendig.

Bei der Umsetzung des Schreibauftrags wurde in Bezug auf Stil und Ausdruck „in den wesentlichen Bereichen zur Gänze [einerseits eine] schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung“ und andererseits eine „präzise Wortwahl [und] erkennbare Varianz in der Satzstruktur“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1) gewählt. Folglich sind Ansätze zu eigenständigen Formulierungen erkennbar. Es manifestieren sich einige Wortwiederholungen, jedoch sind diese nicht sonderlich störend.

Der Text zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass er nahezu orthografisch fehlerfrei ist und keine systemhaften Fehler erkennbar sind. Im Bereich der Fehlerkategorie „Groß- und Kleinschreibung“ haben sich jedoch „Flüchtigkeitsfehler“ eingeschlichen. Grammatikalisch ist der Text weitgehend korrekt formuliert, wobei im Bereich der „Wortebene“ eine Genus-Kasus-Problematik auffällt. Die Zeitfehler wurden bei der inhaltlichen Bewertung berücksichtigt. Die Zeichensetzung ist in dieser Performanz nahezu fehlerfrei.

Zur Textlänge ist anzumerken, dass diese mit 232 Wörtern der Vorgabe von 250 Wörtern unter Berücksichtigung der Toleranzgrenze von minus 10 Prozent entspricht.

Das Gesamtkalkül der Performanz 1 setzt sich aus dem Kompetenzbereich 1 (Inhalt und Textstruktur) und dem Kompetenzbereich 2 (Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit) zusammen. Das Teilkalkül „Inhalt“ ist mit *Genügend* und das Teilkalkül „Textstruktur“ ist mit *Befriedigend* zu beurteilen. Das Kalkül des Kompetenzbereichs 1 ist somit *Genügend*, weil die inhaltliche Dimension mehr zu gewichten ist. Das Teilkalkül „Stil und Ausdruck“ ist *Befriedigend*, wobei die Kategorie „Normative Sprachrichtigkeit“ mit *Sehr gut* zu bewerten ist. Das Gesamtkalkül des Kompetenzbereichs 2 ergibt *Gut.* Das Gesamtkalkül der Performanz 1 lautet *Befriedigend* (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

8.9.2. Performanz 2 – Transkription mit Randkommentaren

Versetze dich in die Lage von Elias (Kapitel 17) und beschreibe seine Gedanken in Form eines inneren Monologs![7]

Elias: Wer schreit denn jetzt schon wieder so gestresst? Kann mich meine Schwester nicht in Ruhe schlafen lassen. Die soll endlich aufhören zu nerven. Ich frag einfach was los ist. Wieso soll ich laufen? Da kommen aber viele Menschen voll Panik angerannt. Das Wasser steht mir schon bis zu meinen Knie. Ach du Schreck! Ich muss schneller laufen. Was? Wieso staut sich's da. Ich muss auf das Dach zu meiner Schwester. Ich komm nie da rauf bei dieser Menschenmenge. Die Amerikaner rennen in den Tunnel. Was soll ich nur machen. Lieber nicht darein. Oh mein Gott wieder eine Welle. Hilfe! Ich habs überlebt. Jetzt hat es sich ein wenig beruhigt, aber die Strömung wird immer stärker. Ich muss mich bei diesem Rohr festhalten. Ich hab die Kraft. Ich darf nicht aufgeben. Nein ein kleines Kind. So hab ich dich. Ich schrei einfach Hilfe, da ist ein Kleinkind. Zum Glück haben die mich gehört und das Kind gerettet. Wieso soll ich zu der Mauer. Das schaffe ich nie. Dafür ist die Strömung viel zu stark. Ich greif einfach nach der Stange. Ja! Ich habs geschafft. Ich muss so schnell wie möglich weiter hinauf. Ich habe solche Angst. Das Wasser ist rot vor Blut und so viele Tote Menschen habe noch nie gesehen. Nur in Filmen. Das ist echt erschreckend. Augen zu und durch. Das hört sich an wie eine Welle. Schnell auf das Dach. Ich hab's geschafft ich bin in Sicherheit. Das gibt es nicht. Meine Schwester hat es auch geschafft. Sie ist ja voll panisch. Ich beruhige sie und sage, dass wir auf unsere Eltern warten. Hoffentlich haben sie die Katastrophe überlebt. Sind sie das. Ja. Ich kann's nicht glauben. Was für ein Glück. Endlich sind wir alle wieder zusammen.

Kommentar [J16]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich; falschlicher Verwendung dieser;

Kommentar [J17]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: ...einfach, was...;

Kommentar [J18]: Grammatik: Kasus-Fehler: bis zu meinen Knien;

Kommentar [J19]: Umgangssprachliche Formulierung: hinauf;

Kommentar [J20]: Getrenntschreibung, Umgangssprachliche Formulierung: da hinein;

Kommentar [J21]: Zeichensetzung: Gedankenstrich hier empfehlenswert:...Gott – wieder...;

Kommentar [J22]: Einheitliche Verwendung: hab's,

Kommentar [J23]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: Nein, ein...;

Kommentar [J24]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: So, hab...;

Kommentar [J25]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich; fälschliche Verwendung dieser;

Kommentar [J26]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich; fälschliche Verwendung dieser;

Kommentar [J27]: Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung: so viele tote Menschen;

Kommentar [J28]: Fehlendes Subjekt: habe ich noch nie gesehen;

Kommentar [J29]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: ...geschafft, ich...;

8.9.2.1. Darlegung der Kommentare zur Textlupe

Der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin teilt mit, dass der Autor beziehungsweise die Autorin des Textes mit sehr viel Gefühl geschrieben hat und die gesprochene Sprache verwendet wurde. Dies wird als sehr positiv bewertet. Zusätzlich wurden die Merkmale des inneren Monologs überprüft, wobei festgestellt wurde,

[7] Die grün markierten Textstellen in den Performanzen 1- 4 verweisen auf die 4. Aufgabenstellung der Reflexion der Textlupe. Wenn die grün markierte Textstelle fehlt, dann fallen die beiden Textstellen der 4. Aufgabenstellung der Textlupe und der Reflexion der Textlupe zusammen und sind somit grau markiert.

dass die „Ich-Form“, das Präsens und die „Bewusstseinsstrom- Technik“ verwendet wurden. Jedoch wird auch darauf hingewiesen, dass das Merkmal des inneren Monologs, der Verzicht auf durchgehend orthografische Richtigkeit, nur teilweise eingehalten wurde. Für die Überarbeitungsphase wird darauf aufmerksam gemacht, mehr Gedankenstriche und Absätze zu verwenden.

8.9.2.2. Darlegung der Kommentare zur Reflexion der Textlupe

Die/Der Lernende hat beim Lesen des fremden Textes bestimmte Formulierungen kennen gelernt und würde diese gerne übernehmen. Außerdem wird der Schüler beziehungsweise die Schülerin dazu aufgefordert, zu überprüfen, ob die Merkmale des inneren Monologs verstanden wurden. Über die Kommentare und Veränderungsmöglichkeiten wird reflektiert und es wird festgestellt, dass der Text durch die vermehrte Verbalisierung von Gedanken und Gefühlen und durch Gedankensprünge und Absätze besser strukturiert und in Bezug auf die Erzähltechnik innerer Monolog leichter nachvollziehbar wäre.

8.9.2.3. Bewertung der Performanz 2 mit Hilfe des Beurteilungsrasters für die SRDP Deutsch

In der Performanz 2 erweist sich die Schreibhandlung im Sinne der Textsorte als vorherrschend realisiert, weil folgende Merkmale der Erzähltechnik innerer Monolog eingehalten wurden: Verwendung der Ich-Form, des Präsens und der „Bewusstseinsstrom-Technik“. Jedoch zeigt sich eine fälschliche, systemhafte Verwendung von Anführungszeichen. Außerdem verwendet der Autor ausschließlich die üblichen Satzzeichen „Punkt und Fragezeichen“ und vergisst gänzlich auf Gedanken- und Beistriche. Es wurden alle Arbeitsaufträge des Schreibauftrags erfüllt, der Inputtext wurde vollständig erfasst und über diesen hinausgehend wurde eigenständig gearbeitet. Die sachliche Richtigkeit ist im gesamten Text gegeben.

Die Performanz 2 entspricht gedanklich und formal dem inneren Monolog, auch ist eine Relation in Bezug auf den Inputtext erkennbar.

Hinsichtlich des Stils und Ausdrucks offenbart sich im Text eine „in den wesentlichen Bereichen zur Gänze schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1), weil einige umgangssprachliche Formu-

lierungen verwendet wurden. Dabei ist jedoch anzumerken, dass die Wortwahl unter Rücksichtnahme auf den inneren Monolog nicht allzu hoch zu bewerten ist. Zugleich lassen sich weitgehend eigenständige Formulierungen finden, auch Varianz in der Satzstruktur ist festzustellen.

In Bezug auf die normative Sprachrichtigkeit ist die Rechtschreibung nahezu fehlerfrei, wobei einerseits ein Flüchtigkeitsfehler im Bereich der „Laut- und Buchstabe-Zuordnung“ und andererseits ein Fehler in der Kategorie „Groß- und Kleinschreibung“ gemacht wurde. Im Bereich der Grammatik sind kaum Schwächen zu bemerken. Es zeigen sich Unsicherheiten beim Kasus, und im Bereich der Satzebene ist einmal ein Satz ohne Verwendung eines Subjektgebrauchs zu erkennen. Die Zeichensetzung wird im Wesentlichen beherrscht, weil nur vereinzelte, nichtsystemhafte Fehler zu erkennen sind. Die fehlenden Gedanken- und Beistriche wurden bei der inhaltlichen Bewertung berücksichtigt.

Die vorgegebene Textlänge wurde trotz der Toleranzgrenze nach oben mit 337 Wörtern um einiges überschritten. Es wird jedoch ausdrücklich darauf hingewiesen, dass dies aufgrund der „freien“ Textform keine inhaltlichen beziehungsweise textstrukturellen Beeinträchtigungen der Leistung darstellt.

Das Gesamtkalkül der Performanz 2 vereinigt den Kompetenzbereich 1 (Inhalt und Textstruktur) und den Kompetenzbereich 2 (Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit), wobei sowohl der Kompetenzbereich 1 als auch der Kompetenzbereich 2 mit *Gut* zu bewerten sind. Die Bewertung der einzelnen Kompetenzbereiche erfolgt aufgrund der Teilkalküle unter der Berücksichtigung der stärkeren Gewichtung der inhaltlichen Dimension. Das Gesamtkalkül ergibt ein *Gut* (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

8.9.3. Performanz 3 – Transkription mit Randkommentaren

Versetze dich in die Lage von Elias (Kapitel 17) und beschreibe seine Gedanken in Form eines inneren Monologs!

*Und jetzt hinlegen und einschlafen, was will man mehr? Warum schreit Sophie so? Alle Leute laufen weg, was soll das? Da fließt ja Wasser hinter uns her, warum machen alle Panik. Mist ich habe vergessen die Zimmertür zu schließen, soll ich nochmal zurück laufen? Ich muss schneller laufen das Wasser steigt immer schneller. Sophie ist schon wieder besser als ich. Ich komm ihr nicht nach beim Hinaufklettern der Stiegen. * Oh Gott, werde ich das alles überleben, der Wasserdruck ist zu stark. Ich schaffe es nicht mehr aufzutauchen, ich bin in einem Strudel gefangen. – Endlich wieder Luft. Tief ein und Ausatmen. Schon wieder unter Wasser. Irgendjemand oder irgendetwas zieht an mir. Ich bekomme keine Luft mehr.- Das Wasser wird ruhiger, aber trotzdem ist die Bewegung des Flusses zu stark. Ich muss etwas finden an dem ich mich anhalten kann. Soll ich meine Hand nach den Kind strecken? Ich schreie einfach laut vielleicht hilft mir jemand. Endlich eine Last weniger, dass Kind wurde gerettet, aber wer rettet mich. Zum Glück ist Sophie da. Endlich wieder Hoffnung. Wir sind gerettet, oder auch nicht? Die nächste Welle kommt. Die kommt ziemlich schnell an uns ran. Nicht schon wieder Luft anhalten. Jetzt nur noch die Stufen hinauf un dann sind wir in Sicherheit. Warum schlagen diese Leute Löcher in das Dach? Ich höre nur noch die lauten Schreie von euch.*

**Ich verliere sie.*

Kommentar [J30]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich;

Kommentar [J31]: Umgangssprachliche Formulierung. Versuche dieses damit ausgedrückte Gefühl in anderen Worten zu beschreiben.

Kommentar [J32]: Rechtschreibung: Getrennt- und Zusammenschreibung; noch einmal;

Kommentar [J33]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: ...lauter, das...;

Kommentar [J34]: Rechtschreibung: Kleinschreibung; Zeichensetzung: Bindestrich erforderlich: ein- und ausatmen;

Kommentar [J35]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: ...finden, an...;

Kommentar [J36]: Grammatik: Kasus-Fehler: nach dem Kind;

Kommentar [J37]: Stil und Ausdruck: ausstrecken;

Kommentar [J38]: Zeichensetzung: ...laut, vielleicht...;

Kommentar [J39]: Rechtschreibung: dass/dass-Fehler: das Kind;

Kommentar [J40]: Zeitfehler gemäß der Erzähltechnik: ...ist gerettet;

Kommentar [J41]: Umgangssprachliche Formulierung: heran;

Kommentar [J42]: Flüchtigkeitsfehler und;

Kommentar [J43]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich;

8.9.3.1. Darlegung der Kommentare zur Textlupe

Der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin der Kommentare ist der Meinung, dass man sich als Leser/-in aufgrund des Stils gut in die Situation versetzen kann. Überdies hat sich bei der Analyse des Textes in Bezug auf die Merkmale der Erzähltechnik für den Verfasser beziehungsweise die Verfasserin gezeigt, dass sich folgende Merkmale im Text finden: Präsens, Ich-Perspektive, Gedankenstriche, rhetorische Figuren, keine Verwendung der direkten Rede. Der Autor beziehungsweise die Autorin des Textes soll bei der Überarbeitung den Fokus einerseits auf die Anord-

nung der Sätze und deren Zusammenhang richten und andererseits auf die Verwendung von Absätzen im Text, um folglich ein besseres Verständnis zu gewährleisten.

8.9.3.2. Darlegung der Kommentare zur Reflexion der Textlupe

Aufgrund der wiederholten Auseinandersetzung mit dem eigenen Text, aber auch mit einem fremden Text, gelangt der Lernende zu der Einsicht, dass das Einfügen von mehr Absätzen und eine ausführlichere Beschreibung der Gefühle maßgeblich zum Textverständnis beigetragen hätten. Es wird bemerkt, dass alle Merkmale der Erzähltechnik im Text enthalten sind. Der Schüler beziehungsweise die Schülerin wiederholt noch einmal die Kriterien dieser Erzähltechnik, indem diese zu Papier gebracht werden. Als Überarbeitungsmöglichkeiten werden das Einbetten von Absätzen und die Verwendung von zusammenhängenden Sätzen angeführt.

8.9.3.3. Bewertung der Performanz 3 mit Hilfe des Beurteilungsrasters für die SRDP Deutsch

Bei der Bewertung der Performanz 3 aus inhaltlicher Sicht offenbart sich, dass die Schreibhandlung im Sinne der Erzähltechnik weitgehend umgesetzt wurde. Infolgedessen wurden bei der inhaltlichen Analyse die Merkmale des inneren Monologs ermittelt: Verwendung der Ich-Form und des Präsens, mitreißende und beeindruckende Anwendung der „Bewusstseinsstrom-Technik“. Allerdings finden sich Anführungszeichen am Beginn und am Ende des Textes. Ausbaufähig ist außerdem die Verwendung von Gedankenstrichen und Satzzeichen im Sinne der Erzähltechnik. Es wurde sachlich stringent gearbeitet und der inhaltliche Beitrag ist von Ideenreichtum und eigenständiger Entwicklung der Standpunkte geprägt.

Die Performanz 3 ist der Erzähltechnik entsprechend, formal und gedanklich gegliedert. Es zeigt sich eine durchgängige Verbindung zum Inputtext. Die Textorganisation ist klar erkennbar und nachvollziehbar. Der Text ist dadurch gekennzeichnet, dass keine Absätze verwendet wurden, und somit kommt ein gutes Bewusstsein und Verständnis für die Erzähltechnik innerer Monolog als „stummes Selbstgespräch“ zum Vorschein.

Beim Stil und Ausdruck ist eine zielgerichtete „schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1) erkennbar,

wobei diese auch von genauer und abwechslungsreicher Wortwahl und einem eigenständigen Stil im Vergleich zum Inputtext gekennzeichnet ist. Die einmalige Verwendung eines Scheltworts ist auffallend und somit wäre es eher vorteilhaft, das damit verbundene Gefühl anders zu formulieren.

Hinsichtlich der normativen Sprachrichtigkeit wurde festgestellt, dass die Performanz 3 orthografisch und grammatikalisch nahezu fehlerfrei ist. Es zeigt sich im Bereich der Rechtschreibung in der Kategorie „Laut- und Buchstaben-Zuordnung“ ein „Flüchtigkeitsfehler“, ein Fehler in der Kategorie „dass/das“ und ein Fehler in der Kategorie „Groß- und Kleinschreibung“. Außerdem Im Bereich der Grammatik ist ein Kasus-Fehler erkennbar. Die Zeichensetzung ist in Übereinstimmung mit der Erzähltechnik nahezu fehlerfrei gelungen, wobei diese Fehler bei der inhaltlichen Bewertung berücksichtigt wurden.

Was die Textlänge betrifft, ist anzumerken, dass die Wortanzahl von 228 in Anbetracht der Toleranzgrenzen von –10 Prozent genau im Bereich der vorgegebenen Textlänge liegt.

Das Gesamtkalkül der Performanz 3 gliedert sich in den Kompetenzbereich 1 (Inhalt und Textstruktur) und in den Kompetenzbereich 2 (Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit), wobei die Benotung des Kompetenzbereichs 1 mit *Gut* erfolgt. Die Benotung wird durch die stärkere Gewichtung der inhaltlichen Dimension begründet. Der Kompetenzbereich 2 wird hingegen mit *Sehr gut* bewertet. Somit ergibt sich das Gesamtkalkül *Gut* (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2012, 1; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

8.9.4. Performanz 4 – Transkription mit Randkommentaren

Versetze dich in die Lage von Sophie (Kapitel 16) und beschreibe ihre Gedanken in Form eines inneren Monologs!

Ich freue mich schon auf den Strand. Verdammt, wo ist jetzt mein MP3-Player? Aso ja, hier. So jetzt noch die Sonnenbrille aufsetzen und…Oh mein Gott! Was machen diese ganzen Menschen hier? Was ist hier los? Wieso muss ich jetzt laufen? Elias! Wach auf wir müssen wegrennen! Ich weiß nicht wieso. Schneller! Nein lass das T-Shirt. Vielleicht werden sie ja von nem Tier verfolgt? Aberwieso sollten dann Mama und Papa sagen, dass wir auch laufen sollen? Komm Elias! Wieso laufen wir? Ich wüsste mal gerne was hier los ist. Ihh was ist das? Wasser. Scheisse scheisse scheisse! Ich glaube, dass dass nichts gutes bedeutet. Aber wenn alle wegen etwas Wasser laufen, ich weiß nicht… Ich find das gerade irgendwie übertrieben. Mann,…Jetzt sind auch noch so viele Leute bei den Stufen. Wenn die alle rumschreien, kommen wir auch nicht schneller hoch. Ah, da ist ein Geländer! Da werd ich hoch gehen. Wo ist Elias? Er ist weg! Und dass Wasser ist sehr schnell. Viel zu schnell für eine Gewöhnliche Überschwemmung. Toll. Jetzt ist mein Flip-Flop auch noch weg. Uff. mein Rucksack. Jetzt ist er nass… Verdammt ich muss hier weg. Endlich! Ich bin auf der Terrasse. Meine Rettung. Oder? Nein. Die gehen alle noch höher hinauf…Mama? Papa? Oh mein Gott! Ich muss zu euch hinauf. Nur wo ist Elias? Was ist das da hinten? Noch eine Welle?! Scheisse was mach ich jetzt? Hey Elias! Da bist du ja. Woher kommt er? Er wurde sicher hochgezogen. Ich muss noch höher.

Kommentar [J44]: Anführungszeichen entsprechend der Erzähltechnik nicht erforderlich;

Kommentar [J45]: Umgangssprachliche Formulierung;

Kommentar [J46]: Umgangssprachliche Formulierung: diese vielen Menschen/ so viele Menschen;

Kommentar [J47]: Zeichensetzung: Rufzeichen hier empfehlenswert: Wach auf! Wir….;

Kommentar [J48]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: Nein, lass…;

Kommentar [J49]: Umgangssprachliche Formulierung: von einem Tier;

Kommentar [J50]: Rechtschreibung: Getrennt- und Zusammenschreibung: Aber wieso;

Kommentar [J51]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: …gerne, was;

Kommentar [J52]: Rechtschreibung:s/ss/ß: Scheiße Scheiße Scheiße; Umgangssprachliche Formulierung. Versuche dieses damit ausgedrückte Gefühl in anderen Worten zu beschreiben.

Kommentar [J53]: Rechtschreibung: dass/das-Fehler; das;

Kommentar [J54]: Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung: nichts Gutes;

Kommentar [J55]: Umgangssprachliche Formulierung: herum schreien;

Kommentar [J56]: Umgangssprachliche Formulierung: werde;

Kommentar [J57]: Rechtschreibung: dass/das-Fehler; das,

Kommentar [J58]: Rechtschreibung: Groß- und Kleinschreibung: gewöhnliche Überschwemmung;

Kommentar [J59]: Rechtschreibung: Großschreibung nach einem Punkt;

Kommentar [J60]: Zeichensetzung: Komma hier empfehlenswert: Nur, wo…;

Kommentar [J61]: Rechtschreibung:s/ss/ß: Scheiße Scheiße Scheiße; Umgangssprachliche Formulierung. Versuche dieses damit ausgedrückte Gefühl in anderen Worten zu beschreiben.

8.9.4.1. Darlegung der Kommentare zur Textlupe

Dem Verfasser beziehungsweise der Verfasserin der Kommentare zur Textlupe gefällt gut, in welcher Art und Weise die Gefühle beschrieben wurden, und er/sie gibt an, dass man sich die Situation gut vorstellen und dementsprechend mit der Person

mitfühlen kann. Des Weiteren wird erläutert, dass alle Merkmale der Erzähltechnik (Präsens, Ich-Form, Beschreibung von Gedanken und Gefühlen) im Text enthalten sind. Es wird hinsichtlich der Revision darauf hingewiesen, dass manche Sätze in der direkten Rede geschrieben wurden und somit der Leser beziehungsweise die Leserin verwirrt werden könnte.

8.9.4.2. Darlegung der Kommentare zur Reflexion der Textlupe

Die/Der Lernende hat durch die Methode der Textlupe die Erfahrung gemacht, dass man einen inneren Monolog ohne Verwendung der eigenen direkten Rede verfassen soll und sich dadurch besser in die im Text beschriebene Situation versetzen kann. Überdies wurde festgestellt, dass sich sehr wenige Gedankensprünge im eigenen Text finden und dadurch der Text etwas „unecht“ wirkt. Die/Der Lernende nimmt sich vor, in der Überarbeitungsphase den Fokus auf die genannten Kritikpunkte zu richten.

8.9.4.3. Bewertung der Performanz 4 mit Hilfe des Beurteilungsrasters für die SRDP Deutsch

Die Performanz 4 ist dadurch charakterisiert, dass die inhaltliche Aufgabenerfüllung betreffend der Schreibhandlung durchgehend im „über das Wesentliche hinausgehende Ausmaß“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1) verwirklicht wurde. Dies wird vor allem durch die Verwendung der Ich-Form, des Präsens und durch den zielsicheren Einsatz der „Bewusstseinsstrom-Technik“ und von Gedankensprüngen deutlich. Ausbaumöglichkeiten bestehen im Bereich der Interpunktion, wobei die einmalige Verwendung des Anführungszeichens zu Beginn als inkorrekt zu bewerten ist. Darüber hinaus wäre die Verwendung von Rufzeichen und Beistrichen empfehlenswert. Außerdem wurden alle Arbeitsaufträge erfüllt, der Inputtext gänzlich erfasst und somit wurde anwendungsbezogen geschrieben. Weiters spiegelt dieser Text den Ideenreichtum des Verfassers beziehungsweise der Verfasserin wider.

Der Text wurde in Abstimmung mit den Kriterien der Erzähltechnik gedanklich und formal gut realisiert. Sowohl der Konnex zum Inputtext, aber auch die Komposition innerhalb des Textes ist gelungen.

In der Teilkompetenz „Stil und Ausdruck“ wurde meistens eine „schreibhandlungs- und situationsadäquate“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1) Sprache gebraucht, wobei nur ein „Anflug“ von unterschiedlichem Satzbau und Wortwechsel konstatiert werden kann. Diese Bewertung ist größtenteils auf die vermehrte Verwendung von Scheltwörtern zurückzuführen. Daneben wurden aber auch eigenständige Formulierungen in puncto Ausgangstext gewählt.

Die Aufgabenerfüllung hinsichtlich der normativen Sprachrichtigkeit wurde in der Hinsicht realisiert, dass die Anwendung der Rechtschreibregeln überwiegend berücksichtigt wurde, jedoch einige systemhafte Fehler identifiziert wurden. Diese sind in die Kategorien „s/ss/ß“, „das/dass“ und „Groß- und Kleinschreibung“ aufzuschlüsseln. Darüber hinaus zeigt sich eine einmalige fehlerhafte Anwendung im Bereich der „Getrennt- und Zusammenschreibung“ und ein Flüchtigkeitsfehler im Bereich der „Laut- Buchstaben-Zuordnung“. Der Text wurde bis auf einen einzigen Fehler im Bereich der Kasus-Verwendung frei von Verstößen gegen die Grammatik verfasst. Die Regeln der Zeichensetzung wurden der Erzähltechnik entsprechend verwirklicht.

Zur Frage der Textlänge ist anzumerken, dass die vorgegebene Wortanzahl mit 247 Wörtern beinahe genau eingehalten wurde.

Das Gesamtkalkül der Performanz 4 stellt eine Kombination des Kompetenzbereichs 1 (Inhalt und Textstruktur) und des Kompetenzbereichs 2 (Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit) dar, wobei der Kompetenzbereich 1 *mit Sehr gut* zu bewerten ist und auch die betreffenden Teilkalküle mit *Sehr gut* benotet wurden. Im Gegensatz dazu wird der Kompetenzbereich 2 mit *Befriedigend* bewertet, weil einerseits das Teilkalkül „Stil und Ausdruck“ mit *Genügend* und andererseits das Teilkalkül „Normative Sprachrichtigkeit“ mit *Gut* bewertet wurde. Aus den genannten Kompetenzbereichen 1 und 2 ergibt sich das Gesamtkalkül mit der Bewertung *Gut* (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2012, 1; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6).

8.10. Reflexion zum Unterrichtskonzept und dessen Umsetzung, zur Bewertung und zu den Performanzen

Reflexion zum Unterrichtskonzept und dessen Umsetzung

Es war sehr interessant und spannend, meine Kolleginnen beim Unterrichten zu beobachten. Diese wirkten vor allem zu Beginn der Stunde ein wenig zurückhaltend und unsicher. Jedoch konnten sie durch ihr freundliches und hilfsbereites Auftreten sehr rasch einen guten Bezug zu den Schülerinnen und Schülern aufbauen. Der ausgewählte Textausschnitt erwies sich sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der an ihm feststellbaren Merkmale der thematisierten Erzähltechnik als äußerst wertvoll. Jedoch wäre in Anbetracht der geringen Textlänge möglicherweise eine gemeinsame Lektüre dem Textverständnis in höherem Maße förderlich gewesen. Generell scheint es, dass die Schüler/-innen mehr Anleitung und Unterstützung benötigt hätten. Obgleich die Arbeitsaufträge hinreichend klar und eindeutig unter Verwendung der standardisierten Operatoren formuliert worden waren, wäre eine stärkere Kommentierung der einzelnen Arbeitsschritte, vor allem den schwächeren Schülerinnen und Schülern gegenüber, dringend erforderlich gewesen. Dies hat dankenswerterweise Frau Mag. Dr. Kreutel spontan übernommen, indem sie Hinweise in Form von Fragesätzen und Aufforderungssätzen stellte. Frau Mag. Dr. Kreutel hat sich auf diese Hinweise keine Antworten beziehungsweise Reaktionen erwartet. Sie hat diese in die Unterrichtssituation immer wieder eingeworfen, damit es den Schülerinnen und Schülern leichter fällt, die Aufgabe zu bewältigen. Dies hat sehr geholfen und somit wesentlich dazu beigetragen, dass alle Aufgaben funktioniert haben. Im Anschluss an die Erstellung der Mindmap an der Tafel wäre eine Benennung der spezifischen Textstellen, welche die Charakteristika der Erzähltechnik ausmachen, vorgesehen gewesen, jedoch erwies sich dieser Vorgang als nur bedingt dem besseren Verständnis zuträglich, weshalb diese Unterrichtsphase sehr rasch beendet wurde. Die Umsetzung des Unterrichtskonzepts hat gezeigt, dass man nicht nur die Vorbereitungen prozessorientiert gestalten sollte, sondern auch im Unterricht immer wieder die Schüler/-innen zum Lernziel hinführen muss und diese nicht alleine lassen darf.

Es war erstaunlich leise in der Klasse, jeder Schüler und jede Schülerin arbeitete alleine und konzentriert. Der Schreibauftrag hätte ebenfalls eines umfassenderen

Kommentars bedurft, weil – wie sich später herausstellte – einige Schüler/-innen die Anforderungen nicht abzuschätzen wussten. Ein Schüler erkundigte sich beispielsweise, ob es sehr schlimm sei, wenn es sich nicht ausginge, den Inhalt des gesamten Kapitels im Text zu thematisieren. Wahrscheinlich hatten auch andere Schüler/-innen den Schreibauftrag in dieser Weise missverstanden, wodurch wohl leider zusätzliche Schwierigkeiten beim Verfassen des Textes entstanden. Die Formulierung des Schreibauftrags muss dahingehend revidiert werden, dass eine quantitative Spezifizierung des zu verarbeitenden Textinhaltes unter Berücksichtigung der beim Planungsprozess geforderten Wahl einer geeigneten Situation erfolgt, welche im Rahmen der festgelegten Textlänge zu bewältigen ist. So soll beispielsweise dem Schreibaufrag die Anmerkung hinzugefügt werden, dass es nicht erforderlich ist, alle im ausgewählten Kapitel getätigten Gedanken wiederzugeben. Vielmehr half die Festlegung auf einen Teilausschnitt der gewählten Situation den Schülerinnen und Schülern bei der Bewältigung der Schreibaufgabe.

Obwohl die zeitliche Kalkulation nach der ersten Unterrichtseinheit nur um wenige Minuten überschritten wurde, zeigte sich, dass die Schüler/-innen für die Phase des Feedbacks und der Reflexion wesentlich mehr Zeit benötigten. Die Lehrenden erkannten das und reagierten darauf mit einer Erhöhung der Zeitrahmen. Während der Bearbeitung der Textlupe und der Reflexion zur Textlupe arbeiteten die Schüler/-innen intensiv und aufmerksam. Die Lehrperson war selbstverständlich im Raum anwesend, konnte sich jedoch vorwiegend aus der Unterrichtssituation zurücknehmen und somit bei möglichen Fragen individuell auf die jeweiligen Schüler/-innen eingehen. Es schien, als wären die Lernenden mit der Aufgabenstellung und gewissen Methoden der Fremdbeurteilung vertraut, und somit fiel auf, dass diverse Unterrichtsmethoden bereits zur Routine im Schreibunterricht geworden waren. Aufgrund der sich immer wiederholenden Erfahrung mit diesen Methoden der Fremdbeurteilung waren die Schüler/-innen sicherlich schon in diese Richtung geschult. Dies hatte zur Folge, dass die Arbeitsaufträge einerseits leichter zu bewältigen waren und andererseits der analytische und reflektierende Blick der Schüler/-innen bereits geschult war.

Reflexion zur Bewertung

Die Bewertung der Performanzen 1-4 verlangte eine intensive Beschäftigung mit dem Beurteilungsraster und den zur Anwendung notwendigen Dokumenten (vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch 2013, 1-8; vgl. Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge 2013, 1; vgl. Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-4; vgl. Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch 2013, 1-6). Vor allem zu Beginn war das prüfende Beurteilen für mich eine Herausforderung, wobei auch hier die mangelnde Erfahrung und Routine meinerseits sicherlich ausschlaggebend waren.

Die prüfende Beurteilung der jeweiligen Texte fiel den Schülerinnen und Schülern aufgrund der kreativen Schreibaufgabe an manchen Stellen schwer. Beispielsweise ist die Beurteilung der Kriterien „alle Arbeitsaufträge erfüllt“ oder „sachlich durchgehend richtig“ (Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1-2) bei dieser Aufgabenstellung nicht wirklich durchführbar. Demnach hat sich bei der Beurteilung der Performanzen anhand des Beurteilungsrasters der SRDP die Frage eröffnet, inwiefern man einer Schreibaufgabe wie dieser, also einer kreativen Schreibaufgabe, durch die Beurteilung von Seiten der Lehrperson, insbesondere anhand eines Kriterienkatalogs, gerecht werden kann. Denn die Beurteilung einer kreativen Schreibaufgabe von Seiten der Lehrperson steht in enger Verbindung zu den Aufgabenformaten und erweist sich als sehr problematisch für die Motivation und folglich für die Weiterentwicklung der Schreibkompetenz der Schüler/-innen. Dies kann auch der Grund sein, warum im Textsortenkatalog zur SRDP keine „kreativen Textsorten“ enthalten sind. Denn auch in der Fachliteratur wird eher davon abgesehen, kreative Texte in Prüfungssituationen zu geben, und dazu geraten, diese in Form von Portfolioarbeiten oder Schreibwerkstätten in den Unterricht zu integrieren (vgl. Textsortenkatalog 2014, 1-11; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 168 f.; vgl. Baurmann/Kammler 2012, 10 f.).

Ein weiterer Grund für die Auswahl der Textsorten bei der SRDP und der Verzicht auf kreative Textformen kann darin liegen, dass diskutiert werden sollte, inwiefern ein Schreibauftrag durch die Verwendung von Operatoren die Kreativität der Schüler/-innen einschränkt. Somit bleibt bei der Formulierung einer kreativen Schreibaufgabe die Verwendung von Operatoren und die mögliche Einschränkung des Ideenreich-

tums der Schüler/-innen durch gezielte Vorgaben zu hinterfragen, wobei die Vor- und Nachteile der Verwendung von gebundenen und angeleiteten Aufgabenstellungen auch bei Becker-Mrotzek und Böttcher diskutiert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 171 f.).

Es bleibt noch anzumerken, dass vor allem bei der Bewertung von Texten in den niederen Jahrgängen der Sekundarstufe II der im Schularbeitsleitfaden der Handelsakademie enthaltene, für Schularbeiten entwickelte, Bewertungsraster zu empfehlen ist, wobei selbstverständlich in den Jahrgängen vor der SRDP mit dem Beurteilungsraster der SRDP gearbeitet werden sollte (vgl. SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen 2014, 42 f.; vgl. Beurteilungsraster SRDP Deutsch 2014, 1 f.).

Reflexion zu den Performanzen

Die entstandenen Textprodukte sollen auch nach der Bewertung der Lehrperson als Anlass zur Überarbeitung und zur Weiterentwicklung der Schreibkompetenz benutzt werden. Deshalb ist es wichtig, die auffälligen Fehler und Schwächen aus den entstandenen Textprodukten aufzugreifen, deren Ursache zu ergründen und diese gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren. Weiters ist es die Aufgabe der Lehrperson, diese Fehler und Schwächen gegebenenfalls in der Formulierung der nächsten Schreibaufgabe zu vermeiden beziehungsweise auf diverse Problematiken im Schreibunterricht hinzuweisen:

Somit kann anfangs auf die auffallend häufig feststellbare fälschliche Verwendung der Anführungszeichen zu Beginn des Textes hingewiesen werden. Die Ursache dieses Fehlers kann darin liegen, dass die Schüler/-innen erfreulicherweise mit der Textvorlage gearbeitet haben und diese am Arbeitsblatt zu Beginn und am Ende mit einem Anführungszeichen versehen ist. Gegenstand des Unterrichts soll die Erklärung des Unterschieds zwischen der Anwendung von Anführungszeichen in der Textgrundlage als wörtliches Zitat und der Verwendung dieser beim inneren Monolog sein. Folglich ist es wichtig, einen klaren Standpunkt bei der Verwendung von Absätzen einzunehmen. Denn es hat sich hier bei den Kommentaren zur Textlupe und deren Reflexion gezeigt, dass manche Schüler/-innen bezüglich der Verwendung von Absätzen anderer Auffassung sind. Es gilt, auf diese falsche Annahme hinzuweisen,

wobei diese dann auch Gegenstand der Überarbeitung sein soll. Darüber hinaus wäre es wichtig, die Verwendung der „Bewusstseinsstrom-Technik“ noch einmal im Plenum zu besprechen und diese gesondert zu üben. Schließlich soll unbedingt noch die Verwendung von Scheltwörtern mit den Schülerinnen und Schülern diskutiert werden und ein Konsens gefunden werden. Es zeigt sich im Allgemeinen, dass der Grund für manche – meist inhaltliche, textstrukturelle – Schwächen im Schreibprozess auf eine zu ungenaue Kommentierung der Lehrperson bezüglich des Schreibauftrags zurückzuführen und somit die Lehrperson für manche Fehler verantwortlich ist. Es ist daher sinnvoll, systemhafte Fehler dahingehend zu reflektieren, dass die Ursache oft im Schreibauftrag und im Schreibunterricht zu finden ist. Dieser Umstand unterstreicht die Wichtigkeit einer förderlichen Aufgabenkultur und einer notwendigen Reflexion darüber.

Trotz der gerade erläuterten Verbesserungsmöglichkeiten bezüglich des Unterrichtskonzepts und dessen Umsetzung sowie bezüglich der Bewertung wurde auch von Seiten der Lehrveranstaltungsleiterin Frau Mag. Dr. Kreutel festgestellt, dass das schreibdidaktische, prozessorientierte Unterrichtskonzept und in Verbindung damit die Arbeitsaufträge entsprechend formuliert wurden und dieses Konzept somit optimal auf die Schüler/-innen dieser Altersgruppe zugeschnitten wurde. Die Durchführung ist gut gelungen. Die kleinen Schwächen sind sicherlich auf die mangelnde Unterrichtsroutine und das fehlende Wissen über die Klassenkonstellation zurückzuführen. Die Vorbereitung, Umsetzung und Auswertung des schreibdidaktischen, prozessorientierten Konzepts hat viel Freude gemacht und gleichzeitig wurden viel didaktisches Wissen und Erfahrung im Bereich „Schreiben und Texterstellung“ gesammelt.

8.11. Schlussfolgerung zum Unterrichtskonzept

Die Entwicklung, Umsetzung und Reflexion dieses Unterrichtskonzepts dient zur Beantwortung der Forschungsfrage und soll konkret veranschaulichen, was es braucht, damit ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin „gute“ Texte produziert. Die Auswertung der Ergebnisse der Performanzen 1-4 zeigt die Effektivität eines prozess- und kompetenzorientierten, schreibdidaktischen Unterrichtskonzepts. Denn es verdeutlicht, auf welche Art und Weise die Schüler/-innen zu einem Textprodukt hingeführt werden sollen, um folglich optimal auf eine schriftliche Prüfung, insbesondere

auf die schriftliche standardisierte Reife- und Diplomprüfung vorbereitet zu werden: Somit bedarf es einer Orientierung des Curriculums unter Berücksichtigung der Bildungsstandards, einer Vergegenwärtigung der jeweiligen Lehr- und Lernziele und eines Erwartungshorizonts der Lehrperson, wobei die Unterrichtsvorbereitung für den Schreibunterricht nach den zentralen Aspekten der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik gestaltet sein soll. Darin enthalten ist einerseits die förderliche Aufgabenkultur im Umgang mit Textsorten und andererseits die förderliche Leistungsbewertung von Seiten der Lehrperson, aber auch von Seiten der Mitschüler/-innen. Schließlich sollen sich die dargelegten Aspekte im Schreibunterricht der Sekundarstufe II mit den Anforderungen und mit der Leistungsbewertung der SRDP decken.

Die Ergebnisse des Schreibprozesses zeigen exemplarisch, dass jeder Schüler und jede Schülerin die Schreibaufgabe bewältigen konnte und somit der Aufgabenstellung gerecht wurde. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die jeweiligen Phasen des Schreibprozesses wesentlich zur Qualität der Outputtexte beigetragen haben. Es hat sich herausgestellt, dass durch eine gute Vorbereitung von Seiten der Lehrperson, durch einen guten Schreibauftrag und durch eine prozess- und kompetenzorientierte Umsetzung des Schreibunterrichts jede Schülerin und jeder Schüler zum Schreiben und zu Schreibkompetenz beziehungsweise zu Teilkompetenzen des Schreibens hingeführt und angeleitet werden kann. Denn Schreiben ist lehr- und lernbar.

9. Resümee

Die essenzielle Bedeutung der Schreibkompetenz und der Teilkompetenzen des Schreibens im Schreibunterricht ist aufgrund der neuen Entwicklungen in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik und durch die SRDP Deutsch unumstritten (vgl. Kreutel 2010, 76 u. 80).

Im Fokus der Überlegungen stand deshalb die Frage, was es braucht, um dem Text eines Schülers beziehungsweise einer Schülerin gerecht werden zu können. Diesbezüglich wurde untersucht, auf welche Art und Weise die Schüler/-innen in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik zu ihren Texten gelangen und wie die Lehrperson die Schüler/-innen im Schreibunterricht insbesondere auf die schriftliche, standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch vorbereiten kann. Die zentralen Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfrage und der untergeordneten Fragestellungen sollen nun zusammenfassend dargelegt werden:

Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik steht im Zentrum dieser Abhandlung und hat sich demnach den Aufbau einer umfassenden Schreibkompetenz als zentrale Befähigung schulischer Bildung zum Ziel gesetzt. Im Bereich der Prozessorientierung erfolgt somit immer eine Zerlegung des Schreibprozesses in die einzelnen Teilprozesse des Schreibens „Vorbereitung – Schreiben – Überarbeiten“. Dabei sind der individuelle Lernprozess und die persönliche Lernentwicklung von großer Bedeutung. Denn Schreiben bewirkt Lernen und wird infolgedessen als Lernmedium gebraucht, wobei sich die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik eindeutig von der traditionellen, defizit- und produktorientierten Schreibdidaktik abgrenzt. Darüber hinaus ist die kompetenzorientierte Schreibdidaktik und in Verbindung damit das Kompetenzmodell von Andreas Feindt eine wesentliche Grundlage für den Aufbau von Schreibkompetenz und demnach unbedingt erforderlich für den komplexen Prozess der aktiven Bewältigung von Schreibaufgaben.

Um die Schüler/-innen bestmöglich auf die schriftliche SRDP vorzubereiten, ist die Prozess- und Kompetenzorientierung unter Berücksichtigung der Veränderungen aufgrund der SRDP bezüglich des Aufgabenformats und der Bewertung gleichermaßen in Lern- und Prüfungsaufgaben unabdingbar, wobei diese anwendungsbezogen angelegt werden und eine Orientierung an den Kompetenzen der SRDP erfolgen soll.

Damit ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin einen „guten“ Text produzieren kann, braucht es jedoch das Wissen um bestimmte Anforderungen eines prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterrichts. Gleich zu Beginn wird deutlich gezeigt, dass unterschiedliche Bedingungen zur Förderung schulischen Schreibens beitragen: Die Einstellung der Lehrperson zur Schreibdidaktik hat einen wesentlichen Einfluss auf die Auffassung und das Verhalten der Schüler/-innen zum Schreiben, wobei die persönliche Schreibbiografie, die Schreiberidentität, das Schreibalter und die Notwendigkeit des aktiven Schreibunterrichts bei der Entwicklung von Schreibkompetenz entscheidend sind. Überdies muss die Schreibkompetenzentwicklung als mehrjähriger Prozess von den Lehrpersonen angesehen werden. Daher ist ein offener Umgang mit den zeitlichen Ressourcen im Schreibunterricht entscheidend. Neben der Orientierung am Lehrplan ist ein systematischer prozess- und kompetenzorientierter Unterrichtsaufbau nach den folgenden Teilprozessen des Schreibens „Vorbereitung – Schreiben – Überarbeiten“ sowohl in Lern- als auch in Prüfungssituationen unerlässlich, wobei der Reflexion, Metareflexion und der Metakognition eine entscheidende Funktion zur Förderung von Überarbeitungs- und Revisionskompetenz und für die Schreibentwicklung im gesamten Schreibprozess zugeschrieben wird. Es gilt demnach, die eigenen Stärken und Schwächen kennen zu lernen, folglich die Stärken auszubauen und an den Schwächen zu arbeiten. Die Einteilung in einzelne Schreibphasen führt zu einer sinnvollen Entzerrung des Schreibprozesses und folglich zu einer Entlastung des Schreibens. Die prozess- und kompetenzorientierte Schreibdidaktik hat Auswirkungen auf die Aufgabenkultur im Schreibunterricht, denn Aufgaben stellen die Basis für die Prozesse des Lehrens und Lernens dar und sind somit essenzielle Bestandteile jedes Unterrichts. Die Qualität der jeweiligen Schreibaufgabe ist bei der Bewältigung dieser entscheidend und gibt wichtige Impulse im Schreibprozess. Das Aufgabenformat im Sinn förderlicher Schreibaufgaben setzt sich aus verschiedenen Elementen und bestimmten Vorgaben, Rahmenbedingungen sowie sprachlich-textuellen Schwerpunkten zusammen, wobei die Verwendung von Operatoren als Handlungsanweisungen zur Vermeidung von Missverständnissen und als Hilfe bei der Planung, Formulierung und Überarbeitung von Texten zentral ist. Darüber hinaus stehen förderliche Aufgabenformate immer in Bezug zur produktorientierten Textarbeit. Es gilt daher, die Qualität von Schreibaufgaben von Seiten der Lehrperson immer wieder bezüglich der Alters- und Gendergerechtigkeit, bezüglich der „Schreiberdifferenzierung“ und der Aspekte kreativer Schreibauf-

gaben zu reflektieren. Dementsprechend beinhaltet das standardisierte Aufgabenformat der SRDP die dargelegten Gesichtspunkte einer prozess- und kompetenzorientierten Aufgabenkultur. Schließlich stellt das Textsortenwissen eine große Anforderung an den prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterricht dar und somit hat das deklarative Wissen über Aufbau und Gestaltung einer Textsorte große Bedeutung bei der Bewältigung einer Schreibaufgabe. Das bedeutet, dass das Wissen um die jeweiligen Textsorten im Textsortenkatalog zur SRDP innerhalb des Schreibunterrichts in Kompetenzen überzuführen ist.

Darüber hinaus wird eine förderliche Leistungsbewertung benötigt, damit die Lehrperson dem Text einer Schülerin beziehungsweise eines Schülers gerecht werden kann, denn eine förderliche Leistungsbewertung und ihre Umsetzung innerhalb der Überarbeitungsphase gilt in der prozess- und kompetenzorientieren Schreibdidaktik als Mittel zur Erhebung des Lernstandes und als essenzieller Ausgangspunkt zur Weiterentwicklung und zum Lernfortschritt für die Schüler/-innen. Die förderliche, wertschätzende Rückmeldung soll die Schüler/-innen zu einer Beurteilungs-, Reflexions- und Revisionskompetenz und schließlich auch zur Optimierung ihrer Schreibkompetenz hinführen, wobei diese erstens mit Hilfe der Lehrperson, zweitens durch die Mitschülerinnen und Mitschüler und schließlich auch in Form von Selbstbewertung realisiert werden kann. Die förderliche Leistungsbewertung von Seiten der Lehrperson gilt als wichtiger Bestandteil des Schreibunterrichts und in Lern- und Prüfungssituationen. Dabei ist eine Orientierung an folgenden Bezugspunkten unbedingt erforderlich: die Verwendung von Kriterienkatalogen und deren Unterkategorien Inhalt, Textstruktur und Sprache (Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit), die förderliche Rückmeldung durch die Lehrperson anhand von Kommentaren, sowie Randkommentare zu den jeweiligen Texten der Schüler/-innen als gezielte wertschätzende Äußerungen und Anmerkungen zur Überarbeitung und der konstruktive Umgang mit Fehlern. Das bedeutet eine Abwendung von der Defizitperspektive und somit eine detaillierte Beschreibung und Analyse der Fehler beziehungsweise Schwächen und deren Anerkennung als Entwicklungschance. Schließlich gilt die Mehrphasenschularbeit als konsequente Umsetzung der prozess- und kompetenzorientierten, förderlichen Leistungsbewertung. Das Peer-Feedback als weiteres wichtiges Hilfsinstrument in der prozess- und kompetenzorientierten Leistungsbewertung soll die Schüler/-innen kooperativ und gemeinsam durch die wertschätzende und konstruktive Rückmeldung der Kolleginnen und Kollegen zu einer besseren Ein-

schätzung der eigenen Kompetenz, zur Überarbeitungs-/Reflexionskompetenz und schließlich zur Textoptimierung hinführen. Die Methoden der Textwanderung, der Textlupe, der Schreibkonferenz, der Checkliste, der (Papier-)Chatdiskussion im Schreibunterricht und die Methode der Schreibberatung außerhalb des regulären Schreibunterrichts bedingen die Qualität des Peer-Feedbacks und legen folglich Verbesserungsmöglichkeiten auf dem Weg zur Schreibkompetenz offen. Schließlich gilt die Selbstbewertung als höchstes Ziel bei der Entwicklung von umfassender Schreibkompetenz, wobei der ständige Wechsel von der Leser- zur Schreiberrolle für die Schüler/-innen oft als immense Herausforderung gesehen wird. Die Portfolio-Methode gilt auch als mögliche Anwendung der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik in Prüfungssituationen.

Wenn also die Wichtigkeit des aktiven Schreibunterrichts als unumgänglicher Bestandteil jedes Unterrichtsfaches – insbesondere des Unterrichtsfaches Deutsch – im Sinn der neuen Entwicklungen in der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik und der SRDP Deutsch von den Lehrpersonen anerkannt wird und in die Unterrichtspraxis Einzug findet, dann hat das erhebliche Auswirkungen auf die Entwicklung der Schreibkompetenz und auf die Einstellung der Schüler/-innen zum Schreibprozess (vgl. Kreutel 2010, 77 u. 88; vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2012, 74-76).

Insofern ist zu hoffen, dass sich in Zukunft die zu Beginn dieser Arbeit dargelegten Aussagen der Schüler/-innen zum Schreibunterricht wandeln und vermehrt folgende Ansichten zu finden sein werden:

„Für Deutsch kann man lernen.“

„Ich weiß, wie ich mich auf die Deutsch-Schularbeit vorbereiten kann.“

„Schreiben kann man lernen, soll ich dir zeigen wie?

„Schreiben lernen, das geht!“

10. Literaturverzeichnis

10.1. Primärliteratur

HASLINGER, Josef (2007): Phi Phi Island. Ein Bericht. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

SCHNITZLER, Arthur (2011): Fräulein Else. Stuttgart: Reclam.

10.2. Sekundärliteratur

ABRAHAM, Ulf (2013): Textkompetenz. Texte verstehen. Nutzen und erstellen können. *ide*, Heft 4 *(Textkompetenz),* 12-21.

ABRAHAM, Ulf, BAURMANN, Jürgen, FEILKE, Helmuth, KAMMLER, Clemens u. MÜLLER, Astrid (2007): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. *Praxis Deutsch 203*, 6-14.

ABRAHAM, Ulf u. GATTERMAIER, Klaus (2007): Ohne Input kein Output. Informationen suchen, um komplexe Schreibaufgaben bewältigen zu können. *Praxis Deutsch 203*, 34-39.

ALLKEMPER, Alo u. EKE, Norbert Otto (^{3}2010): Literaturwissenschaft. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

BAUER, Lioba (2010): Schreiben – Kommentieren – Überarbeiten – Bewerten. *ide,* Heft 4 *(Schreiben in der Sekundarstufe II)*, 82-88.

BAUMANN, Rüdiger (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in 153*, 54-59.

BAURMANN, Jürgen (1996): Schreiben vorbereiten. *Praxis Deutsch Sonderheft – Schreiben: Konzepte und schulische Praxis*, 5-6.

BAURMANN, Jürgen (2004): Gemeinsam schreiben. *Praxis Deutsch Sonderheft – Schreibaufgaben*, 136-137.

BAURMANN, Jürgen (2007): Kooperatives Lernen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch 205*, 6-11.

BAURMANN, Jürgen ([3]2008): Schreiben – Überarbeiten – Beurteilen. Ein Arbeitsbuch zur Schreibdidaktik. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

BAURMANN, Jürgen u. DEHN, Mechthild (2004): Beurteilen im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch184*, 6-13.

BAURMANN, Jürgen u. LUDWIG, Otto (1996): Schreiben: Texte und Formulierungen überarbeiten. *Praxis Deutsch 137*, 13-20.

BAURMANN, Jürgen u. LUDWIG, Otto (2001): Schreibaufgaben und selbst organisiertes Schreiben. *Praxis Deutsch 168*, 6-11.

BAURMANN, Jürgen u. KAMMLER, Clemens (2012): Interpretationsaufgaben stellen – Interpretationsaufgaben bewerten. *Praxis Deutsch 234*, 4-12.

BECKER-MROTZEK, Michael (2007): Planungs- und Überarbeitungskompetenz. *ide* Heft1*(Kultur des Schreibens),* 25-34.

BECKER-MROTZEK, Michael u. BÖTTCHER, Ingrid ([4]2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Berlin: Cornelsen Verlag.

BENISCHKE, Brigitte u. MAYR, Waltraud (2012): Netzwerk Sprache Deutsch für berufsbildende höhere Schulen Maturatraining. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

BLATT, Inge (2004): Schreibberatung und kooperatives Schreiben am Computer. *Praxis Deutsch Sonderheft – Schreibaufgaben*, 149-152.

BLÖMKE, Sigrid, RISSE, Jana, MÜLLER, Christiane, EICHLER, Dana u. SCHULZ, Wolfgang (2006): Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachdidaktischer Sicht. *Unterrichtswissenschaft 34,* Heft 4, 330-357.

BRÄUER, Gerd (1998): Schreiben(d) lernen. Grundlagen einer theoretischen und praktischen Schreibpädagogik. Innsbruck: Studien Verlag.

BRÄUER, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. *ide,* Heft 1 *(Kultur des Schreibens),* 55-62.

BRÄUER, Gerd (2010): Schreibprozesse begleiten. *Deutschunterricht 3*, 4-10.

BOBSIN, Julia (2004): Textlupe: neue Sicht auf das Schreiben. *Praxis Deutsch Sonderheft – Schreibaufgaben*, 39-43.

BRINKER, Klaus ([3]2001): Linguistische Textanalyse: eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. Berlin: E. Schmidt.

CASPAR, Stephan (2010): Schreibberatung von Schülern für Schüler. *Deutschunterricht 3*, 38-40.

CONRAD, Barbara u. SIELDER, Karin (2006): Operatoren. Methoden zur Entwicklung von sprachlichen Arbeitstechniken. *Deutschmagazin 3*, 35-38.

DAHMEN, Marina (2010): Schreibplanung in Prüfungssituationen. *Deutschunterricht 3*, 32-37.

DUDEN ([7]2011), Band 9: Richtiges und gutes Deutsch. Das Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle.

EDER-HANTSCHER, Claudia, GEISLER, Gertraut, SCHÖRKHUBER, Wolfgang, STOCKINGER, Reinhard (2014): TRAININGSTEIL KOMPETENZ: DEUTSCH FÜR DIE NEUE REIFE-UND DIPLOMPRÜFUNG. Wien: Verlag Hölder-Pichler-Tempsky GmbH.

ESTERL, Ursula u. SAXALBER, Annemarie (2010): »Inhaltlich hast du sehr gut gearbeitet…« Funktion und Qualität eines förderorientierten LehrerInnenkommentars. *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*, 181-214.

FEILKE, Helmuth (2004): Textkompetenz aufbauen – Textsorten schreibend erarbeiten. *Praxis Deutsch Sonderheft – Schreibaufgaben*, 48-49.

FEINDT, Andreas (2010): Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrerarbeit. *Friedrich Jahresheft* XXVIII, 85-89.

FIX, Martin (2003): Verständlich formulieren. *Praxis Deutsch 179*, 4-11.

FIX, Martin ([2]2008a): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöning GmbH.

FIX, Martin (2008b): Lernen durch Schreiben. *Praxis Deutsch 210*, 6-15.

FRENTZ, Hartmut, FREY, Ute u. SONNTAG, Edith (2005): Schreiben und Schreibentwicklung. Konzepte und Methoden. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

GEIPEL, Maria, KÖSTER, Juliane u. PATZIG, Franziska (2010): Kriteriengeleitete Bewertung der Schreibleistung in der Sekundarstufe II. *ide,* Heft 4 *(Schreiben in der Sekundarstufe II)*, 49-59.

GIRGENSOHN, Katrin u. SENNEWALD, Nadja (2012): Schreiben lehren, Schreiben lernen. Eine Einführung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

GLABONIAT, Manuela (2006): Das Papier nicht wert… Zum Problem schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards. *ide*, Heft 4 *(Leitungsbeurteilung),* 32-51.

GLABONIAT, Manuela u. SIGOTT, Günther (2012): Das Konzept der kriterienorientierten Bewertung. Dimensionen und Niveaus. *ide*, Heft 1 *(Reifeprüfung Deutsch),* 130-139.

GRAU, Herwig u. SEIDLER, Burkhard (2004): Wenn Texte wandern…Schüler beurteilen Schülertexte. *Praxis Deutsch 184*, 28-31.

GÜNTHER, Hartmut (2004): Über Lesekompetenz. Köln.

HASCHER, Tina u. ASTLEITNER, Hermann (2007): Blickpunkt Lernprozess. *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 25-43.

HASCHER, Tina u. HOFMANN, Franz (2008): Aufgaben – noch unentdeckte Potenziale im Unterricht. *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik,* 47-64.

HOPPE, Almut (2001): Selbst- und Fremdbewertung mit dem Korrekturbogen im Deutschunterricht. *Bewerten als Prozess. Dialog zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung*, 88-99.

HOSSFELD, Heike (2001): Bewerten als Prozess von Selbst- und Fremdeinschätzung. *Bewerten als Prozess. Dialog zwischen Selbst- und Fremdeinschätzung*, 25-38.

KELLER, Stefan u. BENDER, Ute (Hrsg.) (2012): Aufgabenkulturen. Fachliche Lernprozesse herausfordern, begleiten, reflektieren. Seelze: Klett Friedrich Verlag/ Kallmeyer.

KLIEWER, Heinz-Jürgen u. POHL, Inge (Hrsg.) (2006): Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M-Z. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KREUTEL, Claudia (2010): Die Domäne Schreiben in der BHS. Ein Bericht über die Auswirkungen der Bildungsstandards D13 auf die Unterrichtspraxis mit einem Ausblick auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung aus Deutsch in der BHS. *ide,* Heft 4 *(Schreiben in der Sekundarstufe II)*, 76-81.

KRUSE, Otto ([12]2007): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

KRUSE, Otto, BERGER, Katja u. ULMI, Marianne (Hrsg.) (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag.

KRUSE, Otto, JAKOBS, Eva-Maria u. RUHMANN, Gabriela (1999): Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule. Neuwied/Kriftel: Luchterhand Verlag GmbH.

LANGE, Günther (2004): Zwischen Funkenflug und Fokus. Über das Suchen und Finden von Schreibaufgaben in offenen Lernsituationen. *Praxis Deutsch Sonderheft-Schreibaufgaben*, 170-177.

LÄNGAUER- HOHENGASSNER, Helga, WEGER, Ingrid, TANZER, Gerhard, MOTAMEDI, Andrea u. PICHLER, Herbert (2013): MATURAVORBEREITUNG

DEUTSCH. Prüfungsformat, Erläuterungen, kommentierte Musterklausuren und gezieltes Training AHS/BHS/BRP. Wien: MANZ Verlag Schulbuch.

LEHNEN, Katrin (1999): Kooperative Textproduktion. *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*,147-170.

LUDWIG, Otto (1988): Der Schulaufsatz: seine Geschichte in Deutschland. Berlin: DeGruyter.

LUDWIG, Otto (2003): Entwicklung schulischer Schreibdidaktik in Deutschland und ihr Bezug zum akademischen Schreiben. *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*, 235-250.

MAIK, Philipp (2012): Motiviert lesen und schreiben. Dimensionen, Bedeutung, Förderung. Seelze: Klett Friedrich Verlag/Kallmeyer.

MENZEL, Wolfgang (2000): Die „Textlupe“ ein Verfahren zur Überarbeitung selbst verfasster Texte. *Praxis Deutsch 164*, 14-15.

MERTLITSCH, Carmen, DOLESCHAL, Ursula (2010): Individuelle Beratung und Begleitung von Schreibprozessen. Zum »Peer-Tutoring« am SchreibCenter der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*, 215-228.

MERZ-GRÖTSCH, Jasmin (2001): Schreiben als System. Band 2: Die Wirklichkeit aus Schülersicht. Eine empirische Analyse. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verlag.

MÜLLER, Andreas, HELMKE, Andreas (2008): Qualität von Aufgaben als Merkmal der Unterrichtsqualität verdeutlicht am Fach Physik. *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*, 31-46.

MÜLLER, Astrid (2007): „Das Aufgreifen von Schillers Sprache finde ich sehr gelungen“. Textgestaltende Kompetenz beim Kommentieren von Texten Gleichaltriger entwickeln. *Praxis Deutsch 203*, 58-64.

OELKER, Jürgen, REUSSER, Kurt (2008): Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27. Berlin: BMBF, Referat Bildungsforschung.

ORTNER, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen: Niemeyer.

PORTMANN, Paul R. (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Tübingen: Niemeyer.

RAINER, Eva, RAINER, Gerald u. SCHACHERREITER, Christian (2013): Neue Reifeprüfung schriftlich Deutsch. Informationen und Übungen. Linz: VERITAS-VERLAG.

RUF, Urs(2008): Das dialogische Lernmodell. *Besser lernen im **Dialog**. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis*, 13-25.

SAXALBER, Annemarie u. WITSCHEL, Elfriede (2010): Schreiben lernen, um zu lehren. Folgerungen aus einer Umfrage zu den Schreibanforderungen in der Schule und in der Ausbildung zukünftiger LehrerInnen. *Schreibprozesse begleiten. Vom schulischen zum universitären Schreiben*, 142-178.

SCHABUS-KANT, Elisabeth (2006): Die Deutschschularbeit als Zwei-Phasen-Arbeit. *ide*, Heft 4 *(Leistungsbeurteilung)*, 98-102.

SCHÄFER, Joachim (2007): Individualisierte Förderung von schreibschwachen Schüler/innen (Sekundarstufe I). *ide*, Heft 1 *(Kultur des Schreibens)*, 94-103.

SCHÄFER, Stefan u. STANGL, Johann (2012): SPRACHRÄUME Deutsch für die AHS-Oberstufe. Maturatraining. Wien: Österreichischer Bundesverlag.

SCHÄFERS, Stefanie (2006): Aufgabenstellung im Deutschunterricht. Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher schriftlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaft. Berlin: LIT.

SCHERNER, Maximilian (2007): „Interpretationskompetenz“: ein text- und textverarbeitungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*, 57-68.

SCHMÖLZER-EIBINGER, Sabine u. PORTMANN-TSELIKAS, Paul (Hrsg.) (2008): Textkompetenz. *Fremdsprache Deutsch 39*, 5-16.

SCHWARZ, Johanna (2002): Portfolio als Lernstrategie und alternative Leistungsbeurteilung. *ide,* Heft 1 *(Portfolio),* 99-102.

SCHWARZE, Cordula u. RIEDER, Bernadette (2010): Die vorwissenschaftliche Arbeit. Eine Chance für den Schreibunterricht. *ide,* Heft 4 *(Schreiben in der Sekundarstufe II)*, 19-27.

SSR für Wien, Abteilung Berufsbildende Schulen (^{2}2014): SCHULARBEITSLEITFADEN DEUTSCH Fachkoordination.

STAUD, Wolfgang u. TAUBINGER, Wolfgang (2010): Aufgabenstellung in einem kompetenzorientierten Schreibunterricht. *ide,* Heft 4 *(Schreiben in der Sekundarstufe II)*, 39-48.

STEHR, Simone-Tatjana (2004): „Insgesamt überzeugend – weiter so!“ Klausuren beurteilen im Dialog. *Praxis Deutsch 184*, 54-55.

STRUGER, Jürgen (2013): Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? *ide*, Heft 4 *(Textkompetenz)*, 7-11.

THONHAUSER, Josef (2008): Warum (neues) Interesse am Thema „Aufgaben“? *Aufgaben als Katalysatoren von Lernprozessen. Eine zentrale Komponente organisierten Lehrens und Lernens aus der Sicht von Lernforschung, Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik*,13-27.

TOPHINKE, Doris (2009): Sprachwandel. *Praxis Deutsch 215*, 4-12.

WEINERT, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessung in Schulen*,17-31.

WINTER, Felix (2002): Portfolio und Leistungsbewertung. *ide,* Heft 1*(Portfolio),* 91-98.

WINTER, Felix (2004): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49. Stuttgart: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

WINTER, Felix (2014): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik Band 49. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

10.3.Internetquellen

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (April 2014): Beurteilungsraster SRDP Deutsch. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_bewertungsraster_2014-04-08.pdf [19.08.2014]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (März 2013): Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung auf einen Blick. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf [5.05.2014]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (Februar 2013): Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch.. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_erlaeuterungen_beurteilung_2013-02-14.pdf [5.05.2014]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (Februar 2013): Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_textlaenge_2013-01-11.pdf [5.05.2013]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (März 2013): Erläuterungen zur Bewertung der normativen Sprachrichtigkeit im Rahmen der SRDP Deutsch. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_normative_sprachrichtigkeit_2013-04-19.pdf [5.05.2013]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (Februar 2013): Glossar: Wichtige Fachausdrücke im Bewertungsraster zur SRDP Deutsch. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_glossar_fachausdruecke_bewertungsraster-2013-5-2.pdf [5.05.2014]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (Mai 2011): Positionspapier: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch. Mai 2011. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2011-05-02.pdf [1.06.2011]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (April 2012): Positionspapier: Standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_positionspapier_2012-04-19.pdf [5.05.2014]

Arbeitsgruppe SRDP Deutsch – Alpen-Adria Universität/BIFIE (Februar 2014): Textsortenkatalog. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_d_textsortenkatalog_2014-02-19_0.pdf [5.05.2014]

ABRAHAM, Ulf u. SAXALBER, Annemarie (Juli 2013): Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der neuen standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2013-07-16.pdf [5.05.2014]

AMRHEIN-KREML, Renate, BARTOSCH, Ilse, BREYER, Gustav, DOBLER, Karin, KOENNE, Christa, MAYR, Johannes u. SCHUSTER, Angela (2008): Prüfungskultur. Leistung und Bewertung (in) der Schule. Arbeitsgruppe Prüfungskultur des Projekts IMST. Klagenfurt: Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung. URL:https://www.imst.ac.at/app/webroot/files/programme/pruefungskultur/prk-booklet.pdf [5.05.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (November 2011): Bildungsstandards für Deutsch 8. Schulstufe. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_d_sek1_kompetenzbereiche_d8_2011-01-02.pdf [10.03.2013]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens: Standardisierte Reife- und Diplomprüfung. URL: https://www.bifie.at/srdp [4.05.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (April 2013): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Probeklausur März 2013. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_pk13mar_2013-04-08.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Mai 2013): Musterthemenpakete zur standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Aufgabenheft. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_musterthemenpakete_2012-03-12_neu.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Mai 2013): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Haupttermin 2013. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL13_PT1_ALL_DEU_SR_CC_AU_0.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Mai 2013): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Haupttermin 2013. Kommentierung der Aufgaben. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL13_PT1_ALL_DEU_SR_CC_LO_0.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (März 2014): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Probeklausur März 2014. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/PK14Mar_ALL_DEU_AU.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Mai 2014): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprüfung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Haupttermin 2014. URL: https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_ALL_DEU_SR_CC_AU_0.pdf [19.08.2014]

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Mai 2014): Standardisierte kompetenzorientierte schriftliche Reifeprü-

fung/Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Haupttermin 2014. Kommentierung der Aufgaben. URL:
https://www.bifie.at/system/files/dl/KL14_PT1_ALL_DEU_SR_CC_LO_0.pdf
[19.08.2014]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Juli 2014): Lehrplanentwurf der Handelsakademie. URL:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11701/vo_aend_lp_hak_hasch_anl1.pdf
[17.04. 2014]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Literatur (Juli 2004): Lehrplan AHS-Oberstufe: Pflichtgegenstand Deutsch. URL:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf [17.04.2014]

HENSEL, Jana (2007): Wie Haslinger dem Tsunami entkam. 2007. URL:
http://www.welt.de/kultur/article766584/Wie-Haslinger-dem-Tsunami-entkam.html
[17.02.2014]

STERN, Thomas (2010): Förderliche Leistungsbewertung. URL:
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17212/leistungsbewertung_stern.pdf [5.05.2014]

THORNTON, Evelyn (2002): Schularbeit auf Raten. Die Zwei-Phasen-Arbeit als Methode der Organisation von Deutsch- und Fremdsprachenschularbeiten. *Neue Wege der schriftlichen Leistungsfeststellung in den allgemein bildenden höheren Schulen Wiens. Ergebnisse und Vorschläge der Arbeitsgruppe „Leistungsfeststellung“ des Stadtschulrates für Wien im Schuljahr 2001/02.* URL:
http://eltern.tsn.at/service/downloads/Leistung-neu.pdf [17.4.2014]

11. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Teilkompetenzen des Schreibens (nach Bereiter 1980), Teilprozesse des Schreibens (nach Wrobel 1995)
(Abraham u.a. 2007, 19)

Abbildung 2: Kompetenzmodell der schriftlichen SRDP Deutsch (Mai 2011)
(Positionspapier SRDP 2011, 14)

Abbildung 3: Die sechs Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts
(Feindt 2010, 87)

Abbildung 4: Operatoren – Übersicht für die schriftliche Reife- und Diplomprüfung im Prüfungsgegenstand Deutsch (Abraham/Saxalber 2012, 3)

Abbildung 5: Schriftliche SRDP; Beurteilungsraster – Seite 1 (April 2014)
(Beurteilungsraster SRDP Deutsch April 2014, 1)

Abbildung 6: Schriftliche SRDP; Beurteilungsraster – Seite 2 (April 2014)
(Beurteilungsraster SRDP Deutsch April 2014, 2)

12. Abkürzungsverzeichnis

AHS…….…. Allgemeinbildende höhere Schulen
BIST…….Bildungsstandards
BIFIE…….....Bundesinstitut für Bildungsfoschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens
BHS……..…….…….....Berufsbildende höhere Schulen
D8…….…….Deutsch 8. Schulstufe
D13……Deutsch 13. Schulstufe
SRDP……..….Standardisierte Reife- und Diplomprüfung

13. Anhang:

13.1.Performanz 1

Elias:

Vollgegessen habe ich mich. Ich lege mich im Bett, um ein ruhiges Schläfchen zu machen. Erst später will ich an den Strand gehen. Plötzlich kommt Sophie ganz gestresst – Alle rennen. Los, komm Elias! Um mein T-Shirt anzuziehen habe ich keine Zeit.

Draußen ist überall ein bisschen Wasser – ähnelt einer kleinen Überschwemmung. Ehe ich mich versehe ~~es~~ reicht mir das Wasser bis zu den Knien. – Ich ~~brach in~~ breche ~~Sophie~~ langsam ~~a~~, wie die alle anderen Leute, in Panik aus.

Sophie klettert eine Stiege hinauf. – Sie war ~~ve~~ total verstopft, Leute verdrängten mich. Geärgert und traurig ~~wo~~ will ich hinauf, sowie Sophie, als mich das Wasser wegreißt. Schon kam die große Welle, die mich hinunterzieht. – Ich erinnere mich an den Filmklassiker „Titanic". – Ich ~~bin wieder~~ bin wieder oben, aber noch im Wasser hilflos herumschwimmend. Ich halte mich ganz fest an ein Rohr. – Ein Kind schreit und ~~es~~ weint. – Ich nehme es ~~unten~~ in meinem Arm. Das Kind zog jemand hinauf. Die Menschen ~~wom~~ von der Terasse helfen mir auch. Sie reichen mir eine ~~Rohr~~ Stange und ~~helfen mich~~ ich ziehe mich zur Wand hoch. ~~Ich c ade~~ ~~Glücklich bin ich wieder~~ Ich fiel Sophie in den Armen. – Glücklich ~~w~~ bin ich wieder.

~~Ach~~ Ja Wir suchen nach unseren Eltern, in Panik sie nie wieder

13.1.1. Textlupe zu Performanz 1

BHAK 1AD

04.03.2013

TEXTLUPE - INNERER MONOLOG

Tausche deinen verfassten Text mit dem deines/deiner Sitznachbar/in aus.
Lies den Text und kommentiere ihn nach den folgenden Aufgabenstellungen:

- 1. **Schreibe auf**, was dir an dem Text besonders gut gefallen hat.

  Er hat den Text sehr gut geschrieben. Es gibt fast keine Rechtschreibfehler, Grammatikfehler genauso. ~~Er hat~~ Die Kriterien wurden erfüllt und er hat den Text im Präsens geschrieben

- 2. **Prüfe**, ob die Merkmale eines Inneren Monologs vorhanden sind.

  ~~Präsens~~:

  Er wurden in der „Ich-Form" geschrieben.
  Er hat mit einen ~~Bindestrich~~ Gedankenstriche die Gefühle wiedergeben.
  Es gibt fast keine Rechtschreibfehler und der Text wurde im Präsens geschrieben.

- 3. **Nimm** zu diesem Text **Stellung**, inwiefern er verbessert werden könnte.

  Er könnte schöner geschrieben werden und weniger Wortwiederholungen könnten nicht schaden.

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.1.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 1

Ivan Vujic 1AD
BHAK 1AD

04.03.2013

REFLEXION - TEXTLUPE

- **Begründe,** was du beim Lesen des fremden Textes gelernt hast.

Man muss immer im Präsens schreiben, was beim fremden Text nicht der Fall war.

- **Überprüfe,** ob du die Merkmale eines Inneren Monologs verstanden hast.

Ich-Perspektive; Gedankenstriche; Gefühle, Ausrufe;

- **Setze** dich mit deinen Kommentaren **auseinander** und **kommentiere,** was du nun an deinem Text ändern würdest.

Ich könnte einige Abkürzungen der Wörter ~~verwenden~~ machen

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

Gelb

13.1.3. Beurteilungsraster zu Performanz 1

Kandidat/in: Performance 1 | Klasse/Jahrgang: 9. Schulstufe AD | Prüfer/in: KONWALD ANNA

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

K 1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teilkalküle
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	☐	4
	☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet	☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	☐	alle Arbeitsaufträge erfüllt	☒	
	☐	einige wichtige Einzelaussagen/-aspekte des Inputtexts erfasst	☐	Kernaussage des Inputtexts erfasst	☐	Inputtext vollständig erfasst	☒	
	☐	in elementaren Punkten überwiegend sachlich richtig	☐	in elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig	☐	in zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	☐	
				Ansätze zur Eigenständigkeit	☒	über den Inputtext hinaus eigenständig	☐	
						Komplexität und Ideenreichtum	☐	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	☐	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar	☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert	☒	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert	☐	3
	☐	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext	☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	☒	
	☐	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze	☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	☒	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen	☐	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln
						Kalkül Kompetenzbereich 1:		4

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 1

K 3/1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	☐	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	☒	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel	☐	3
	☐	in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl	☐	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl	☒	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	☐	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar
	☐	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur	☐	erkennbare Varianz in der Satzstruktur	☒	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen	☐	durchgehend 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	☐	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	☐	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler	☐	orthografisch nahezu fehlerfrei	☒	4
	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler	☐	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei	☒	
	☐	grammatikalisch überwiegend korrekt	☐	grammatikalisch weitgehend korrekt	☒	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei	☐	

Kalkül Kompetenz 2

Kandidatennummer: | Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐ | Thema: unter Monotog | Gesamtkalkül: 3

© BIFIE

13.2.Performanz 2

Elias: Wer schreit denn jetzt schon wieder so gestört? Kann mich meine Schwester nicht in Ruhe schlafen lassen. Die soll endlich aufhören zu nerven. Ich ~~sag~~ frag einfach, was los ist. Wieso soll ich laufen? Da kommen aber viele Menschen voll Panik angerannt. Das Wasser steht mir schon bis zu meinen Knie. ~~Ich h~~ Ich du Schreck! Ich muss schneller laufen. Was? Wieso staut sich da. Ich muss auf das Dach zu meiner Schwester. Ich komm nie da rauf bei dieser Menschenmenge. Die Amerikaner rennen in den Tunnel. Was soll ich nur machen. Lieber nicht dorein. Oh mein Gott wieder eine Welle. Hilfe!" Ich habe überlebt. Jetzt hat es sich ein wenig beruhigt, aber die Strömung wird immer stärker. Ich muss mich bei diesem Rohr festhalten. Ich hab die Kraft. Ich darf nicht aufgeben. Nein ein kleines Kind. So hab ich doch. Ich schrei einfach "Hilfe, da ist ein Kleinkind." Zum Glück haben die mich gehört und das Kind gerettet. Wieso soll ich zu der Mauer. Das schaffe ich nie. Dafür ist die Strömung viel zu stark. Ich greif einfach nach der Stange. Ja! Ich habs geschafft. ~~Ich~~ Ich muss so schnell wie möglich weiter hinauf. Ich habe solche Angst. Das Wasser ist rot von Blut und so viele tote Menschen habe noch nie gesehen. Nur in Filmen. Das ist echt ~~das~~ erschreckend. Augen zu und durch. ~~Ich hörte plötzlich wieder eine~~ Das hört sich an wie eine Welle. Schnell auf das Dach. Ich habs geschafft ich bin in Sicherheit. Das gibt es nicht. Meine Schwester hat es auch geschafft. Sie ist ja voll panisch. Ich beruhige sie

und sagt, dass wir auf unsere Eltern warten. ~~Nach langer Zeit~~ Hoffentlich haben sie die Katastrophe überlebt. Sind sie das? Ich kann's nicht glauben. Was für ein Glück. Endlich sind wir alle wieder zusammen. 305 Wörter

13.2.1. Textlupe zu Performanz 2

BHAK 1AD

Gabriela Akin
04.03.2013

TEXTLUPE - INNERER MONOLOG

Tausche deinen verfassten Text mit dem deines/deiner Sitznachbar/in aus.
Lies den Text und kommentiere ihn nach den folgenden Aufgabenstellungen:

- 1. **Schreibe auf**, was dir an dem Text besonders gut gefallen hat.
  Mit sehr viel Gefühl geschrieben und in der Gesprochenen Sprache.
  Die meisten Merkmale des „Inneren Monolog" eingehalten.

- 2. **Prüfe**, ob die Merkmale eines Inneren Monologs vorhanden sind.
  Ich-Form: ✓
  Bewusstseinsstromtechnik: ✓
  Verzichtung auf orthographische Richtigkeiten: ~
  Präsens: ✓

- 3. **Nimm** zu diesem Text **Stellung**, inwiefern er verbessert werden könnte.
  (Mehr Gedankenstriche und Absätze.)
  Es wäre besser, wenn du mehr Gedankenstriche und Absätze in deinem Text einbauen würdest.

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.2.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 2

BHAK 1AD 04.03.2013

(K1)

REFLEXION - TEXTLUPE

- **Begründe,** was du beim Lesen des fremden Textes gelernt hast.

  Das ich bestimmte Schreibweisen über nehmen kann

- **Überprüfe,** ob du die Merkmale eines Inneren Monologs verstanden hast.

  Ja die Merkmale des Inneren Monologs habe ich verstanden. Nur muss ich mehr Gedankesprünge einbauen

- **Setze** dich mit deinen Kommentaren **auseinander** und **kommentiere,** was du nun an deinem Text ändern würdest.

  Das ich Gedanken und Absätze mache
  Damit es strukturierter aussieht
  Vielleicht meh Gefühle einbauen

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.2.3. Beurteilungsraster zu Performanz 2

Kandidat/in: Performanz 2	Klasse/Jahrgang: 9 Schulstufe 11D	Prüfer/in: VONWALD ANNA

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

K 1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
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 ☐	2
	☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet ☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt ☐	alle Arbeitsaufträge erfüllt ☒	alle Arbeitsaufträge erfüllt ☐	
	☐	einige 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 durchgehend richtig ☒	
			Ansätze zur Eigenständigkeit ☐	über den Inputtext hinaus eigenständig ☒	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien ☐	
					Komplexität und Ideenreichtum ☐	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	☐	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar ☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert ☒	1
	☐	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar ☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext ☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☒	
	☐	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze ☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln ☐	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen ☒	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln ☐	
					Kalkül Kompetenzbereich 1:	2

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 1

K 3/1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☒	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel ☐	3
	☐	in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl ☐	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl ☒	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend ☐	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar ☐	
	☐	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☒	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen ☐	durchgehend 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 ☐	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext ☐	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	orthografisch nahezu fehlerfrei ☒	1
	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☒	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei ☐	
	☐	grammatikalisch überwiegend korrekt ☐	grammatikalisch weitgehend korrekt ☐	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln ☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei ☒	

Kalkül Kompetenzbereich 2: 2

Kandidatennummer:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐	Thema: innerer Monolog	Gesamtkalkül: 2

© BIFIE

13.3.Performanz 3

„Und jetzt hinlegen und einschlafen, was will man mehr?
Warum schreit Sophie so? Alle Leute laufen weg, was soll das? Da fließt
ja Wasser hinter uns her, warum machen alle Panik. Mist ich habe vergessen
die Zimmertüre zu schließen, soll ich nochmal zurück laufen? - Ich muss schneller
laufen das Wasser steigt immer schneller. Sophie ist schon wieder besser als ich.
Ich kommt ihr nicht nach beim Hinaufklettern der Treppen*. Oh Gott, werde
ich das alles überleben, der Wasserdruck ist zu stark. Ich schaffe es nicht
mehr aufzutauchen, ich bin in einem Strudel gefangen. - Endlich wieder
Luft. Tief ein und Ausatmen. Schon wieder unter Wasser. Irgendjemand oder
irgendetwas zieht an mir. Ich bekomme keine Luft mehr. - Das Wasser
wird ruhiger, aber trozdem ist die Bewegung des Flusses zu stark. Ich muss etwas
finden an dem ich mich anhalten kann. Soll ich meine Hand nach dem Kind strecken?
Ich schreie einfach laut vielleicht hilft mir jemand. Endlich eine Last weniger,
dass Kind wurde gerettet, aber wer rettet mich. Zum Glück ist Sophie
da. Endlich wieder Hoffnung. Wir sind gerettet, oder auch nicht? Die nächste
Welle kommt. Die kommt ziemlich schnell auf uns zu. Nicht schon wieder
Luft anhalten. Jetzt nur noch die Stufen hinauf auf dann sind wir in Sicher-
heit. Warum schlagen diese Leute Löcher in das Dach? Ich höre nur noch die
lauten Schreie von euch."

* Ich verliere sie.

13.3.1. Textlupe zu Performanz 3

BHAK 1AD 04.03.2013

TEXTLUPE - INNERER MONOLOG

Tausche deinen verfassten Text mit dem deines/deiner Sitznachbar/in aus.
Lies den Text und kommentiere ihn nach den folgenden Aufgabenstellungen:

- 1. **Schreibe auf,** was dir an dem Text besonders gut gefallen hat.

Antwort zu Frage 2: Er hat sich an die Merkmale eines Inneren Monologes gehalten, sprich:
→ Präsens
→ Ich-Perspektive
→ Gedankenstriche
→ rethorische Fragen
→ keine direkte Rede
→ etc.

- 2. **Prüfe,** ob die Merkmale eines Inneren Monologs vorhanden sind.

Antwort zu Frage 1: Man kann sich sehr gut in den Text hinein versetzen und außerdem hat mir seine Schreibweise gefallen

- 3. **Nimm** zu diesem Text **Stellung,** inwiefern er verbessert werden könnte.

Sätze mit mehr Zusammenhang aneinanderreihen, schönere Form (Absätze?)

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.3.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 3

Gerber Impeirk

BHAK 1AD 04.03.2013 N/1

REFLEXION - TEXTLUPE

- **Begründe,** was du beim Lesen des fremden Textes gelernt hast.
  Ich sollte mehr Absätze machen, Gefühle ausführlicher beschreiben

- **Überprüfe,** ob du die Merkmale eines Inneren Monologs verstanden hast.
  Alle Merkmale sind in meinen Text enthalten.
  Präsens, Ich-Form, Gedankenstrich, rethorische Fragen, keine dichte Rede,..

- **Setze** dich mit deinen Kommentaren **auseinander** und **kommentiere**, was du nun an deinem Text ändern würdest.
  Mehr Absätze
  Sätze mit mehr zusammenhang aneinanderreihen
  Schönere Form

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.3.3. Beurteilungsraster zu Performanz 3

Kandidat/in: Performanz 3 | Klasse/Jahrgang: 9. Schulstufe / 1AD | Prüfer/in: VONWALD ANNA

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstrukturieller Sicht

K 1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teilkalküle
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	☐	2
	☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet	☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	☐	alle Arbeitsaufträge erfüllt	☒	alle Arbeitsaufträge erfüllt	☐	
	☐	einige 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 durchgehend richtig	☒	
				Ansätze zur Eigenständigkeit	☐	über den Inputtext hinaus eigenständig	☐	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien	☒	
								Komplexität und Ideenreichtum	☒	
Aufgabenerfüllung aus textstrukturaller Sicht	☐	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar	☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen und strukturiert	☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert	☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert	☒	1
	☐	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext	☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	☐	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	☒	
	☐	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze	☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	☐	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen	☐	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln	☒	
								Kalkül Kompetenzbereich 1:		2

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 1

K 3/1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	☐	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel	☒	1
	☐	in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl	☐	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl	☐	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	☒	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar	☐	
	☐	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur	☐	erkennbare Varianz in der Satzstruktur	☐	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen	☒	durchgehend 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	☐	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	☒	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	☐	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler	☐	orthografisch nahezu fehlerfrei	☒	1
	☐	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler	☐	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei	☒	
	☐	grammatikalisch überwiegend korrekt	☐	grammatikalisch weitgehend korrekt	☐	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei	☒	

Kalkülkompetenz-bereich 2 1

Kandidatennummer: | Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐ | Thema: innerer Monolog | Gesamtkalkül: 2

© BIFIE

Seite 1 von 2

13.4. Performanz 4

„Ich freue mich schon auf den Strand. Verdammt, wo ist jetzt mein MP3-Player? Aso ja, hier. So jetzt noch die Sonnenbrille aufsetzen und ... Oh mein Gott! Was machen diese ganzen Menschen hier? Was ist hier los? Wieso muss ich jetzt laufen? Elias! Wach auf wir müssen weg-rennen! Ich weiß nicht wieso. Schnelle! Nein lass das T-Shirt. Vielleicht werden sie ja von dem Tier verfolgt...? Aber wieso sollten dann Mama und Papa sagen, dass wir auch laufen sollen? Komm Elias! Wieso laufen wir? Ich will sie mal gerne wissen hier los ist. Ihh was ist das? Wasser. Scheisse scheisse scheisse! Ich glaube, dass das nichts gutes bedeutet... Aber wenn alle wegen ~~[illegible]~~ dieses Wasser laufen, ich weiß nicht... Ich find das gerade irgendwie übertrieben. Mann,... Jetzt sind auch noch so viele Leute bei den Stufen. Wenn die alle umkehren, kommen wir auch nicht schneller rauf. Ah, da ist ein Geländer! Da werde ich hoch gehen. Wo ist Elias? Er ist weg! Und dass Wasser ist sehr schnell. Viel zu schnell für eine ungewöhnliche Überschwemmung. Toll. Jetzt ist mein Flip-Flop auch noch weg. Uff. mein Rucksack. Jetzt ist es nass... Verdammt ich muss hier weg. Endlich! Ich bin auf der Terasse. Meine Rettung. Oder? Nein. Ihr Die gehen alle noch höher hinauf... Mama? Papa? Ohmein Gott! Ich muss zu euch hinauf. Nur wo ist Elias? Was ist das da hinten? Noch eine Welle?! Scheisse was mach ich jetzt! Hey Elias! Da bist du ja. Woher kommt er? Er wurde vorher hochgezogen. Ich muss noch höher. Schnelle du Amerikaner, beweg

ENDE

13.4.1. Textlupe zu Performanz 4

Mara Böhm

BHAK 1AD 04.03.2013

TEXTLUPE - INNERER MONOLOG

Tausche deinen verfassten Text mit dem deines/deiner Sitznachbar/in aus.
Lies den Text und kommentiere ihn nach den folgenden Aufgabenstellungen:

- 1. **Schreibe auf**, was dir an dem Text besonders gut gefallen hat.
  - Die Gefühle wurden gut beschrieben
  - Man kann mit der Person mitfühlen
  - ~~Man~~ Die Situation kann man sich gut verstellen, sie wurde gut ~~erzählt~~ beschrieben
- 2. **Prüfe**, ob die Merkmale eines Inneren Monologs vorhanden sind.
  - Die Geschichte wurde im im Präsens geschrieben
  - Es wurde in der Ich-Form geschrieben
  - Gedanken, Gefühle sind da
  - Alle Merkmale wurden erfüllt
- 3. **Nimm** zu diesem Text **Stellung**, inwiefern er verbessert werden könnte.
  - ~~Bei manchen Sätzen wurde wie b~~
  - Manche Sätze wurden wie eine direkte Rede geschrieben, ~~man könnte es m~~
  - Dadurch wird der Leser verwirrt
- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.4.2. Reflexion der Textlupe zu Performanz 4

BHAK 1AD

Katti Böhm
04.03.2013

REFLEXION - TEXTLUPE

- **Begründe,** was du beim Lesen des fremden Textes gelernt hast.

  Ich habe gelernt, dass man ohne der eigenen direkten Rede viel mehr versteht.

- **Überprüfe,** ob du die Merkmale eines Inneren Monologs verstanden hast.

  Ich habe im Präsens geschrieben, doch ich habe nur wenig Gedankensprünge gemacht was - finde ich - dann etwas unecht rüberkommt. Sonst habe ich alles erfüllt.

- **Setze** dich mit deinen Kommentaren **auseinander** und **kommentiere,** was du nun an deinem Text ändern würdest.

  - Direkten Reden umändern / weglassen
  - mehr Gedankensprünge
  - ~~etwas Spa~~

- 4. **Markiere/Bestimme** eine Textstelle (3-6 Zeilen), die für die Textsorte des Inneren Monologs besonders gut gelungen ist.

13.4.3. Beurteilungsraster zu Performanz 4

9. Schulstufe

Kandidat/in: Performanz 4	Klasse/Jahrgang: 1AD	Prüfer/in: VONWALD ANNA

Schriftliche SRDP Deutsch, Beurteilungsraster (Stand: 11. Juni 2012)

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

K 1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
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 ☐	1
	☐ alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet ☐	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt ☐	alle Arbeitsaufträge erfüllt ☐	alle Arbeitsaufträge erfüllt ☒	
	☐ einige 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 durchgehend richtig ☒	
		Ansätze zur Eigenständigkeit ☐	über den Inputtext hinaus eigenständig ☐	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien ☒	
				Komplexität und Ideenreichtum ☒	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	☐ gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar ☐	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert ☐	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert ☒	1
	☐ Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar ☐	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext ☐	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☐	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext ☒	
	☐ überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze ☐	gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln ☐	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankensprüngen ☐	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisatoren; durchgehend kohärent und frei von Gedankensprüngen, zielgerechter Einsatz von metakommunikativen Mitteln ☒	
				Kalkül Kompetenzbereich 1:	1

Teilkalküle zu Kompetenzbereich 3: Stil und Ausdruck und normative Sprachrichtigkeit für Text 1

K 3/1	nicht erfüllt	In den wesentlichen Bereichen überwiegend	In den wesentlichen Bereichen zur Gänze	In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß	Teilkalküle
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	☐ überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☒	weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung ☐	durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel ☐	4
	☐ in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl ☒	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl ☐	präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend ☐	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar ☐	
	☐ nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☒	erkennbare Varianz in der Satzstruktur ☐	weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen ☐	durchgehend 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 ☒	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext ☐	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	☐ deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung ☒	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	orthografisch nahezu fehlerfrei ☐	2
	☐ deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung ☐	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systemhafte Fehler ☐	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei ☒	
	☐ grammatikalisch überwiegend korrekt ☐	grammatikalisch weitgehend korrekt ☐	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln ☐	grammatikalisch nahezu fehlerfrei ☒	

Kalkül Kompetenzbereich 2 [3]

Kandidatennummer:	Geschlecht: männlich ☐ weiblich ☐	Thema: innerer Monolog	Gesamtkalkül: 2

© BIFIE

Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik im Kontext der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch. Nach einer Begriffsbestimmung und einem historischen Abriss der Schreibdidaktik wird die Grundidee der prozess- und kompetenzorientierten Schreibdidaktik im Kontext der standardisierten Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch erläutert. Anschließend werden einerseits die Anforderungen und andererseits die förderliche Leistungsbewertung eines prozess- und kompetenzorientierten Schreibunterrichts dargelegt, wobei diese in Beziehung zu den Aspekten der standardisierten Reife- und Diplomprüfung Deutsch gesetzt werden. Abschließend werden ein prozess- und kompetenzorientiertes Unterrichtskonzept und dessen Umsetzung vorgestellt. Die theoretische Abhandlung, das Unterrichtskonzept und die daraus resultierenden Textprodukte zeigen, wie Schreibunterricht realisiert werden sollte, damit die Schüler/-innen mit ihren Textprodukten den Anforderungen und der Leistungsbewertung im Schreibunterricht sowie in der standardisierten Reife- und Diplomprüfung gerecht werden können.

Abstract

This thesis deals with the subject of process- and competency-based writing didactics with an emphasis on the new standardized school leaving examination. For the background purpose the thesis starts with a terminology, a historical review and an insight into the structure of this particular didactics, explained in the context of the new standardized school leaving examination. Consequently, on the one hand the requirements and on the other hand the beneficial performance evaluation of a process- and competency-based teaching writing are described and they are placed in relation to the aspects of the new standardized school leaving examination in the subject German. Finally, a process- and competency-based teaching concept and its implementation are presented. The theoretical discussion, the process- and competency-based teaching concept and the resulting text products show how writing instruction should be preferably implemented so that students can meet a text considering the requirements and performance evaluation in the writing classroom and in the new standardized school leaving examination.

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Anna Waltraud Vonwald

Geburtsdatum: 17. März 1991

Geburtsort: Wien

Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung:

Seit 2009: Lehramtsstudium UF Englisch/UF Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, mit SoSe 2011 Wechsel auf Lehramtsstudium UF Deutsch/UF Psychologie und Philosophie an der Universität Wien

2001 – 2009: Gymnasium, Bundesgymnasium und Bundesrealgymnasium Lilienfeld, 3180 Lilienfeld, Niederösterreich

1997-2001: Volksschule Ramsau bei Hainfeld, 3172 Ramsau, Niederösterreich

Berufstätigkeit:

Seit Schuljahr 2010/2011: Sondervertragslehrerin/Erzieherin in der Tagesbetreuung (BG & BRG Wien 3 HIB , Boerhaavegasse), Stadtschulrat für Wien

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

Wien, im September 2014

Anna Waltraud Vonwald