



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Das Prüfungsgespräch in der standardisierten Reife- und Diplomprüfung und dessen Rolle im Deutschunterricht. Interviews mit Lehrpersonen.“

verfasst von / submitted by

Dominik Sommerer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Magister der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2017 / Vienna, 2017

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

A 190 333 299

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

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Psychologie und Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Stefan Krammer

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
1. Rahmenbedingungen der mündlichen Reifeprüfung	6
2. Anforderungen im mündlichen Prüfungsgespräch der SRDP	10
2.1. Didaktische Diskussion über Mündlichkeit im Deutschunterricht	10
2.2. Bildungswissenschaftliche Diskussion zur mündlichen Prüfung	13
2.3. Didaktische Diskussion zum Prüfungsgespräch	17
2.3.1. Die Vorbereitungszeit – Didaktische Perspektiven	20
2.3.2. Hauptteil des Prüfungsgesprächs – Allgemeine Anforderungen ..	22
2.3.3. Hauptteil des Prüfungsgespräch – Didaktische Perspektiven	24
3. Methodik	28
3.1. ExpertInneninterview.....	28
3.2. Analyseinstrument: Die qualitative Inhaltsanalyse	31
4. Durchführung der Interviews	34
5. Analyse der ExpertInneninterviews	37
5.1. (Neue) Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten (K1)	37
5.2. Rolle der Aufgabenstellung (K2)	49
5.3. Der dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs (K3)	58
5.4. Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht (K4).....	75
5.5. Verhältnis der schriftlichen und mündlichen Prüfung (K5).....	90
5.6. Zusammenfassung der Kategorien	97
6. Fazit	100
7. Ausblick.....	102
8. Abkürzungsverzeichnis	104
9. Literaturverzeichnis	105
Anhang.....	107

Einleitung

Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung¹ ist zum aktuellen Zeitpunkt flächendeckend in Österreich eingeführt. Diese Neugestaltung der bisher üblichen Reife- und Diplomprüfung betrifft sowohl den Bereich der schriftlichen, als auch den Bereich der mündlichen Prüfung. In der hier vorliegenden Forschungsarbeit wird das mündliche Prüfungsgespräch, wie es im Zuge der SRDP nun betitelt ist, und dessen Einfluss auf den Deutschunterricht behandelt, indem Interviews mit Lehrpersonen gemäß der Methode des ExpertInneninterviews geführt, und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring² analysiert werden.

In einem ersten Schritt werden die Rahmenbedingungen des Prüfungsgesprächs und der fachdidaktische Forschungsstand der Mündlichkeit im Deutschunterricht, sowie der Forschungsstand der Bildungswissenschaften zu mündlichen Prüfungen dargelegt. Die Methode des ExpertInneninterviews sowie die qualitative Inhaltsanalyse werden daran anschließend im Hinblick auf deren Nutzen für diese Forschungsarbeit beschrieben. Die bis dahin präsentierten Inhalte dienen der Leserin oder dem Leser als Grundwerkzeug für das Kernstück der Forschungsarbeit: die Analyse der Interviews.

Bei dieser werden die in den Interviews getätigten Äußerungen strukturiert und thematisch zugeordnet. Die diesem Vorhaben zu Grunde liegenden Forschungsfragen lauten: Welche Auswirkungen hat das neue Prüfungsgespräch auf die Schülerinnen und Schüler, wie wird dieses Prüfungsgespräch umgesetzt und wie wird der Deutschunterricht dadurch beeinflusst? Dabei kann und will diese Arbeit keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit erheben. Stattdessen soll ein Einblick in die praktische Umsetzung des Prüfungsgesprächs geliefert und die damit verbundenen Veränderungen in der Schulpraxis veranschaulicht werden. Die im Fazit stehende, abschließende Interpretation der Analyseergebnisse versucht Antworten auf die zuvor formulierten Forschungsfragen zu geben.

¹ Im Folgenden mit SRDP abgekürzt

² Vgl. Mayring 2010.

1. Rahmenbedingungen der mündlichen Reifeprüfung

Die mündliche Reifeprüfung ist neben der vorwissenschaftlichen Arbeit und der schriftlichen Reifeprüfung die dritte Säule der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Österreich. Wie diese im Detail auszusehen hat ist im österreichischen Schulunterrichtsgesetz und in der Reifeprüfungsverordnung des jeweiligen Schultyps festgelegt. Der grundsätzliche Ablauf der mündlichen Reifeprüfung soll hier grob skizziert werden, damit den Lesenden eine Einordnung der in den Interviews vorkommenden Aussagen in den Ablauf der Prüfung leichter möglich ist. Dabei erfolgt ein kurzer Exkurs zu der generellen Auswahl der zu maturierenden Fächer, da sich die Lehrpersonen in den Interviews teilweise auch auf organisatorische Aspekte beziehen.

Zuerst stellen sich die Schülerinnen und Schüler die Frage, in welchen Fächern sie mündlich maturieren wollen. Je nachdem, ob sie schriftlich in drei oder vier Fächern antreten, müssen sie mündlich in entweder zwei oder drei Fächern eine Prüfung ablegen. Dies trifft für allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) und berufsbildende mittlere und höhere Schulen (BMHS) gleichermaßen zu.³ Die Vorgabe, in welchen Fächern verpflichtend schriftlich zu maturieren ist, variiert jedoch nach Schultyp. Innerhalb der AHS ist es einheitlich, wobei bei BMHS auf die Vielfalt der verschiedenen Schulformen Rücksicht genommen wird. Es seien hier in aller Kürze die Vorgaben jener Schultypen erläutert, in denen die interviewten Lehrpersonen unterrichten. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf dem Fach Deutsch.

In höheren technischen Lehranstalten (HTL) muss im Fach Mathematik verpflichtend schriftlich maturiert werden. Weiters können wahlweise Deutsch oder eine lebende Fremdsprache, oder auch beide, gewählt werden. Als letzte schriftliche Prüfung muss eine Klausur im Prüfungsgebiet Fachtheorie abgelegt werden.⁴ Wenn schriftlich nur drei Prüfungen gewählt werden, so muss jenes schriftlich nicht gewählte Fach mündlich gewählt werden. Folglich muss im Fach Deutsch jedenfalls maturiert werden, wahlweise schriftlich oder mündlich. Des

³ Vgl. Cesnik et al. 2013:3.

⁴ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 25.

Weiteren müssen ein Schwerpunktfach und ein Wahlfach zur mündlichen Prüfung gewählt werden.⁵

Dazu entgegengesetzt muss in höheren Lehranstalten für Tourismus (HLT) schriftlich im Fach Deutsch maturiert werden. Hinzu kommen wahlweise zwei oder drei weitere schriftliche Prüfungen.⁶ Mündlich müssen entweder zwei oder drei Prüfungsfächer gewählt werden. Dabei kann Deutsch als Gesamtfach nicht gewählt werden, jedoch aber das Fach „Kultur und gesellschaftliche Reflexion“, wobei sich dieses Fach aus den Lernbereichen „Literatur und Kultur“, „Medien“ und „Gesellschaft und Politik“ des Pflichtgegenstands Deutsch zusammensetzt.⁷ Nahezu identisch sind die Bestimmung für die Reifeprüfung an einer Handelsakademie (HAK).⁸ Allerdings heißt hier das mündlich maturable Fach des Pflichtgegenstands Deutsch „Kultur“ und hat den Lernbereich „Reflexion über gesellschaftliche Realität“ zum Inhalt.⁹

In den AHS muss, neben einem oder wahlweise zwei weiteren Sprachfächern, sowohl in Deutsch als auch in Mathematik verpflichtend schriftlich maturiert werden.¹⁰ Abhängig davon, in wie vielen Fächern schriftlich maturiert wird, müssen zwei oder drei Fächer mündlich gewählt werden. Dabei kann auch das Fach Deutsch gewählt werden.¹¹

Nachdem die vorwissenschaftliche Arbeit verfasst und präsentiert wurde und die schriftlichen Teilprüfungen absolviert wurden, folgen als dritte und letzte Säule der standardisierten Reife- und Diplomprüfung die mündlichen Teilprüfungen. Am Beginn einer Teilprüfung zieht die Kandidatin oder der Kandidat aus dem Themenkorb zwei Themenbereiche, wobei ihr oder ihm nicht bekannt sein darf, um welche Bereiche es sich handelt. Darüber hinaus ist zu gewährleisten, dass sich alle Themenbereiche im Themenkorb befinden, sodass die Kandidatin oder der Kandidat aus dem vollen Pensum schöpfen kann. Die Themenbereiche des Fachs Deutsch an den AHS ergeben sich aus drei Themengebieten pro

⁵ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 26.

⁶ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 44. Hier findet sich eine exakte Auflistung der wählbaren Fächer.

⁷ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 45, § 45 Abs. 6.

⁸ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 68, § 69, § 70.

⁹ Vgl. Prüfungsordnung BMHS § 70 Abs. 3.

¹⁰ Vgl. Prüfungsordnung AHS § 12.

¹¹ Vgl. Prüfungsordnung AHS § 27.

Wochenstunde in der Oberstufe, ist aber mit maximal 24 Themenbereichen gedeckelt.¹² Weniger konkret gibt dies die Prüfungsordnung für BMHS vor:

„Die Schulleiterin oder der Schulleiter hat für jedes Prüfungsgebiet der mündlichen Prüfung die jeweiligen Fachlehrerinnen und -lehrer und erforderlichenfalls weitere fachkundige Lehrerinnen und Lehrer zu einer Konferenz einzuberufen. Diese Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz hat für jede Abschlussklasse oder -gruppe für jedes Prüfungsgebiet der mündlichen Prüfung eine im Hinblick auf den betreffenden Unterrichtsgegenstand oder die betreffenden Unterrichtsgegenstände, die lehrplanmäßig vorgesehenen Wochenstunden und die Lernjahre angemessene Anzahl an Themenbereichen festzulegen und bis spätestens Ende November der letzten Schulstufe gemäß § 79 des Schulunterrichtsgesetzes kund zu machen.“¹³

Dies wird durch den Onlinetext *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS* des Bildungsministeriums näher bestimmt, da hier eine Spanne von 20 bis 25 Themengebieten genannt wird.¹⁴ Aus den beiden gezogenen Bereichen muss ein Themenbereich von der Kandidatin oder dem Kandidaten ausgewählt werden. Aus jenem Themenbereich hat der oder die Prüfende dem Kandidaten oder der Kandidatin eine kompetenzorientierte Fragestellung vorzulegen.¹⁵ Danach erfolgt an AHS im Fach Deutsch sowie bei allen Fächern einer BMHS eine mindestens 20-minütige Vorbereitungszeit, bevor die eigentliche Teilprüfung beginnt.¹⁶

Diese soll nur so lange dauern, „als für die Gewinnung einer sicheren Beurteilung erforderlich ist. Die Prüfungsdauer darf dabei zehn Minuten nicht unterschreiten und 20 Minuten nicht überschreiten.“¹⁷ Die Aufgabenstellung, die im Zentrum dieses Prüfungsgesprächs steht, muss dabei kompetenzorientiert gestaltet sein. Dies bedeutet, dass die Aufgabenstellung in voneinander unabhängige Teilaufgaben aus den Bereichen Reproduktion, Transfer sowie Reflexion und Problemlösung gegliedert sein muss, wobei darauf zu achten ist, dass jeder der Bereiche vertreten ist.¹⁸ Durch diese Gliederung wird gewährleistet,

„dass der Prüfungskandidat bei der Lösung der Aufgaben seine Kenntnisse des Prüfungsgebietes, seine Einsicht in die Zusammenhänge zwischen

¹² Vgl. Prüfungsordnung AHS § 28.

¹³ Prüfungsordnung BMHS § 21 Abs. 1.

¹⁴ Vgl. Bundesministerium für Bildung 2017. Abschnitt: Klausurarbeiten und mündliche Prüfung. Unterabschnitt: Themenbereiche und Fragen.

¹⁵ Vgl. Schulunterrichtsgesetz § 37 Abs. 4.

¹⁶ Vgl. Prüfungsordnung AHS § 30 Abs. 4; vgl. Prüfungsordnung BMHS § 23 Abs. 4.

¹⁷ Prüfungsordnung AHS § 30 Abs. 4; Prüfungsordnung BMHS § 23 Abs. 4.

¹⁸ Vgl. Prüfungsordnung AHS § 29; vgl. Prüfungsordnung BMHS § 22. Hier ist die Einteilung in Kompetenzniveaus jedoch nur als Möglichkeit besonders für höhere Schulen formuliert.

verschiedenen Sachgebieten sowie seine Eigenständigkeit im Denken und in der Anwendung des Lehrstoffes nachweisen kann.“¹⁹

Zur konkreten Durchführung der mündlichen Teilprüfungen finden sich in den Prüfungsverordnungen nur die Vorgaben, dass der Schulleiter oder die Schulleiterin notwendige Vorbereitungen für eine ordnungsgemäße Durchführung zu treffen und der oder die Vorsitzende für einen rechtskonformen Ablauf zu sorgen haben.²⁰ Dabei bleibt das konkrete Agieren der oder des Prüfenden ausgespart. Diesbezüglich lassen sich allerdings in der Handreichung zur mündlichen Reifeprüfung an AHS Erläuterungen finden. Neben überwiegend formalen Richtlinien, wie beispielsweise die Notwendigkeit eigener Vorbereitungsräume, sowie der Möglichkeit, die Aufgabenstellungen während einer Teilprüfung mittels eines Projektionsgerätes zu projizieren, um Papier zu sparen, ist hier festgehalten, dass der oder die Vorsitzende darauf zu achten hat, „dass die Prüfung dialogisch und kompetenzorientiert abläuft.“²¹ Außerdem soll sich der oder die fachkundige Beisitzerin an der Prüfung beteiligen, um einer Prüfer- bzw. Prüferinnenfixiertheit entgegenzuwirken.²²

Spätestens am Ende eines Halbtags muss die Prüfungskommission die Leistungen der Prüflinge bei den Teilprüfungen ausgehend von begründeten Anträgen durch den jeweiligen Prüfer oder die Prüferin beurteilen.²³

Nachdem in aller Kürze die Rahmenbedingungen für die mündlichen Teilprüfungen erläutert wurden, widme ich mich nun der Fragestellung, welche Kompetenzen die Kandidatinnen und Kandidaten für die mündlichen Prüfungsgespräche benötigen.

¹⁹ Schulunterrichtsgesetz § 37 Abs. 3.

²⁰ Vgl. Prüfungsordnung AHS § 30; vgl. Prüfungsordnung BMHS § 23.

²¹ Hinteregger u.a. 2014:17.

²² Vgl. Hinteregger u.a. 2014:17.

²³ Vgl. SchUG § 38. Auf eine ausführliche Erläuterung des Beurteilungsvorgangs wird an dieser Stelle verzichtet, da dieser nicht in direktem Zusammenhang mit den Zielen dieser Arbeit steht.

2. Anforderungen im mündlichen Prüfungsgespräch der SRDP

2.1. Didaktische Diskussion über Mündlichkeit im Deutschunterricht

Der Bereich der Mündlichkeit hat seit den 70er-Jahren durch die kommunikative Wende einen neuen Stellenwert eingenommen. Zu dieser Zeit widmete sich die Fachdidaktik vermehrt diesem Bereich und erstellte diesbezüglich diverse fachdidaktische Konzepte.²⁴ Gegenwärtig sind fünf Tendenzen in der didaktischen Diskussion der Mündlichkeit erkennbar, welche hier kurz skizziert werden sollen.

Ein Ansatz liegt in der Analyse von Gesprächssituationen auf Basis der linguistischen Gesprächsforschung und der daraus resultierenden didaktischen Gesprächsförderung. Dieses Konzept wird maßgeblich von Michael Becker-Mrotzek vertreten.²⁵ Dabei ist fachliches Wissen um mündliche Kommunikation notwendig, um die Handlungsabsichten, sowie die sprachlichen Mittel, die zur Umsetzung der Absichten verwendet werden, erkennen zu können. Kommunikative Situationen sind dabei oft wiederkehrend, weshalb fortlaufend Standardlösungen erlernt werden.

„Muster, Schemata bzw. Gattungen sind also gesellschaftlich ausgearbeitete Handlungsformen zur Bewältigung wiederkehrender (kommunikativer) Probleme.“²⁶

Die Analyse solcher Handlungsformen setzt bei Lernenden die Kenntnis von Bedingungen und Merkmalen mündlicher Kommunikation voraus, wobei dies an dieser Stelle zu weit führte. Für meine Forschung besonders relevant ist aus diesem Ansatz der hier dargelegte Begriff der Gesprächskompetenz. Diese setzt sich aus vier Dimensionen zusammen, welche parallel vom jeweiligen Aktanten weiterentwickelt, bei Becker-Mrotzek *prozessiert* werden müssen: Thematisches Wissen, Identität/ Beziehung, Handlungsmuster und Unterstützungsverfahren.²⁷ Diese Dimensionen müssen mithilfe von Basisqualifikationen bedient werden.

²⁴ Vgl. Polz 2012:12.

²⁵ Vgl. Polz 2012:18.

²⁶ Becker-Mrotzek 2012 (a) :69.

²⁷ Vgl. Becker-Mrotzek 2012 (a) :74.

Jene Basisqualifikationen entstammen teilweise implizitem und teilweise explizitem Wissen.²⁸ Der so entstandene Begriff der Gesprächskompetenz ermöglicht es, diese komplexe Fähigkeit in Teilbereiche zu untergliedern und folglich das persönliche Niveau der einzelnen Dimensionen zu erkennen und zu trainieren. Becker-Mrotzek weist außerdem darauf hin, dass die verschiedenen Unterrichtsgespräche analysiert werden müssen, um so ihr Potential zur Verbesserung der Gesprächskompetenz aufzudecken. Dies erfordert eine detaillierte Planung von kommunikativen Situationen im Unterricht, sodass die Schülerinnen und Schüler ihr kommunikatives Handeln beispielsweise in Gruppenarbeiten ausreichend reflektieren können.²⁹

Ein didaktischer Ansatz, welcher sich nicht aus der Analyse des Gesprächs begründet, ist jene der rhetorisch-sprecherzieherischen Perspektive, die u.a. von Kaspar H. Spinner vertreten wird. Dieser plädiert dafür, die Fähigkeit des Redens durch das Erlernen eines Repertoires zu vermitteln.³⁰ Der Unterricht müsse somit zahlreiche Situationen bieten, in denen das Sprechen trainiert werden kann. Stärker als andere Ansätze befürwortet Spinner ein Erstarren der Sprechtechnikvermittlung, welche konkret die Artikulation eines Gesprächsbeitrags verbessert.³¹

Ein dritter Ansatz der gegenwärtigen didaktischen Diskussion zur Mündlichkeit im Deutschunterricht liegt mit Ulf Abrahams *Sprechen als reflexive Praxis* (2012) vor. Hier wird Mündlichkeit als eine reflexive Praxis verstanden, die unbedingt erforderlich ist, um „sich Begriffe von Dingen, Menschen und Zusammenhänge zu machen.“³² Darüber hinaus ist sie – ebenso wie die Schriftlichkeit – eine Kulturtechnik. Der Gebrauch und der reflexive Umgang mit Mündlichkeit liefern uns den Zugang zur gesellschaftlichen Wirklichkeit. Über diesen Weg werden die dafür nötigen Kompetenzen erworben, wobei mit diesem Begriff deutlich die Anwendung und nicht bloßes Wissen von Fähigkeiten betont wird. Ebenso wie die bisherigen Ansätze werden auch hier Teilbereiche – bei Abraham Kompetenzbereiche – genannt, welche separat trainiert werden müssen.³³

²⁸ Vgl. Becker-Mrotzek 2012 (a) :76-79.

²⁹ Vgl. Becker-Mrotzek 2012 (b) :110-114.

³⁰ Vgl. Spinner 1997:20-22.

³¹ Vgl. Spinner 1997:17.

³² Abraham 2006:170.

³³ Vgl. Abraham 2006:28.

Abraham unterscheidet hier zwischen Erzählkompetenz, Informationskompetenz, Gesprächskompetenz, Redekompetenz, Präsentationskompetenz und Spielkompetenz, wobei diese Bereiche nicht trennscharf abzugrenzen sind.³⁴ Im Zusammenhang mit dem Prüfungsgespräch der SRDP nehmen die Gesprächskompetenz und die Informationskompetenz eine besonders relevante Position ein. Darauf wird im weiteren Verlauf noch genauer eingegangen.

Dass die Mündlichkeit im Allgemeinen und im Deutschunterricht im Speziellen großen Einfluss auf die psychologische Entwicklung eines Individuums hat, wird in kommunikationspsychologischen Modellierungen betont. Als ein Vertreter dieses didaktischen Ansatzes gilt Karl Schuster (1998), der auf den Begriff des Selbst in der sozialen Kommunikation nach Karl Delhees Bezug nimmt.³⁵ Demzufolge erfolgt innerhalb einer Kommunikation immer auch Selbstdarstellung, Inszenierung und Entwicklung. Gerade in den Selbstkonstruktionen, die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erstellen beherbergen großes Konfliktpotential, da sie versuchen die Wunschkonstruktionen der Lehrperson anzunehmen, und diese sich folglich bestätigt fühlt.³⁶ Schuster betont in seinen Ausführungen weitere Konzepte der humanistischen Psychologie und deren Auswirkungen auf die Deutschdidaktik, welche jedoch an dieser Stelle nicht im Zentrum des Interesses stehen.³⁷ In all diesen Konzepten wird klar, dass kommunikative Kompetenz bei der Strukturierung der Persönlichkeit äußerst unterstützend ist und daher eine entsprechende Schulung dieser Kompetenz eine immanente Aufgabe des Deutschunterrichts sein muss.³⁸

Als fünfter und letzter didaktischer Ansatz sei jener von Marianne Polz (2004) genannt, bei dem die Rahmenbedingungen von Kommunikation im Unterricht thematisiert werden. Hier bedarf es einer Bewusstmachung, dass die Qualität von Unterrichtsgesprächen für eine bestmögliche Schulung der Kommunikationskompetenz nicht genüge.³⁹

³⁴ Vgl. Abraham 2006:29.

³⁵ Vgl. Schuster 1998:25; vgl. Delhees 1994:48

³⁶ Vgl. Schuster 1998:38.

³⁷ Vgl. Schuster 1998:80-104.

³⁸ Vgl. Schuster 1998:191.

³⁹ Vgl. Polz 2004:11.

Diese fachdidaktischen Konzeptionen behandelten zunächst Mündlichkeit im Deutschunterricht allgemein. Im Hinblick auf die Analyse der ExpertInneninterviews soll zunächst die mündliche Prüfung als Vorläufer des Prüfungsgesprächs aus der bildungswissenschaftlichen Perspektive beleuchtet werden und im Weiteren die didaktische Diskussion zum Prüfungsgespräch der SRDP dargelegt werden. Die eben vorgestellten didaktischen Konzepte werden daran anschließend auf das Prüfungsgespräch umgelegt.

2.2. Bildungswissenschaftliche Diskussion zur mündlichen Prüfung

Die mündliche Prüfung ist im Unterricht neben schriftlichen Prüfungen und Praxisbeiträgen eine wichtige Form der Leistungserhebung von Schülerinnen und Schülern. Obwohl die Form der mündlichen Prüfung im gegenwärtigen Schulsystem am häufigsten zum Einsatz kommt, liegen nur vereinzelte empirische Forschungen zu dieser Form der Leistungserhebung vor. Birkel stellte bereits 1978 fest:

Im Gegensatz zur weitreichenden Bedeutung und zur weitgehenden Anwendung mündlicher Prüfverfahren in allen Bildungs- und Ausbildungsbereichen befindet sich der Stand der theoretischen Reflexion über dieses Thema. [...] Man kann also behaupten, die mündliche Prüfung sei das pädagogische Meßverfahren, das auf breitestem Feld Anwendung findet, über das aber am wenigsten gesicherte Erkenntnisse hinsichtlich der Berechtigung seines Einsatzes bestehen.⁴⁰

Durch die Aufwertung von Abschlussnoten und deren Bedeutung für das zukünftige Berufsleben erhöhte sich der Druck für Schülerinnen und Schüler bezüglich einer guten Leistung bei der mündlichen Reifeprüfung. Daraus resultierte, dass erste Forschungen zu mündlichen Prüfungen betrieben wurden, welche jedoch nach kurzer Zeit wieder abebbten. Dreißeig Jahre später ist die Fülle an empirischen Forschungen zu mündlichen Prüfungen bei Weitem nicht als befriedigend anzusehen.⁴¹ Dies verblüfft umso mehr, wenn man die Ergebnisse bisheriger Forschungen betrachtet, die eine genauere Beschäftigung mit diesem Themenkomplex unumgänglich machen. Diese werden nun im Folgenden im Zuge der Beschreibung darüber, was eine mündliche Prüfung ausmacht, dargestellt.

⁴⁰ Birkel 1978:13. [alte Rechtschreibung im Original]

⁴¹ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008:140.

Ingenkamp und Lissmann stellen für die Form der mündlichen Prüfung eine Definition auf:

Mündliche Prüfungen sind eine Form zielgerichteter Kommunikation zwischen einem oder mehreren Prüfern und Prüflingen, bei der auf die Schriftform verzichtet wird.⁴²

Die mündliche Prüfung wird hier durch etwas Negatives bestimmt, nämlich die Abwesenheit der Schriftlichkeit. Besonders bedeutend ist dabei die Zielgerichtetheit dieser Kommunikation. Dieses Ziel ist dabei die Feststellung des Leistungsstandes der Kandidatinnen und Kandidaten, wobei sich dieser Leistungsstand sowohl auf sprachliche Fähigkeiten im weiteren Sinn, als auch auf Wissen beziehen kann.⁴³ Im Besonderen charakterisierend sind dabei die Eigenschaften der Interaktivität und der Adaptivität, welche einer mündlichen Prüfung zu Grunde liegen, und von Sacher benannt wurden.⁴⁴ Die Interaktivität zeichnet sich durch einen ständigen Austausch von Beziehungs- und Inhaltsbotschaften aus, welche vom jeweiligen Gegenüber registriert, verarbeitet und durch Reaktionen erwidert werden müssen. Ein Beispiel wäre hierfür die Bestätigung der Richtigkeit einer Antwort, ebenso wie eine Reaktion der Mimik auf unerwartete Äußerungen. Dieser interaktive Charakter ist dabei in beide Richtungen der Gesprächspartner präsent.⁴⁵ Der adaptive Charakter zeigt sich durch die Möglichkeit der Anpassung der Fragestellungen an die Kandidatin oder den Kandidaten durch die Prüferin oder den Prüfer. Dadurch kann gewährleistet werden, dass die geprüfte Person weder über- noch unterfordert ist. Jedoch birgt dies gleichzeitig auch die Gefahr, dass die Prüfungen nicht mehr vergleichbar sind, besonders dann wenn im Prüfungsverlauf nicht darauf geachtet wird, auf welchem Anforderungsniveau sich die Prüfung befindet.⁴⁶

Da die mündliche Prüfung das Ziel verfolgt Leistungsstände zu erheben, ist es ein diagnostisches Messinstrument, welches folglich drei Hauptgütekriterien erfüllen muss: Objektivität, Reliabilität und Validität. Bei empirischen Untersuchungen konnte nachgewiesen werden, dass die Objektivität mündlicher Prüfungen äußerst gering ist, da die Leistung einer Kandidatin oder eines

⁴² Ingenkamp/Lissmann 2008:137.

⁴³ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008:138.

⁴⁴ Vgl. Sacher 1994:131-132; vgl. Sacher 2009:156-157; vgl. Jürgens/Lissmann 2015:83.

⁴⁵ Vgl. Jürgens/Lissmann 2015:83.

⁴⁶ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2005:84; vgl. Sacher 2009:158.

Kandidaten von unterschiedlichen Prüferinnen oder Prüfern unterschiedlich bewertet wird.⁴⁷ Birkel führt dies auf sogenannte innere und äußere situative Bedingungen zurück. Äußere situative Bedingungen beschreiben die Räumlichkeit der stattfindenden Prüfung und sind relativ leicht für alle zu vergleichenden Prüfungen standardisiert zu gestalten. Innere situative Bedingungen hingegen nehmen Bezug auf die Wahrnehmung der oder des Prüfenden, welche durch zahlreiche empirisch nachgewiesene Verzerrungen beeinflusst werden können, weshalb sie auch noch standardisierbar sind.⁴⁸

Ebenso verhält es sich mit der Reliabilität, da Leistungen einer Kandidatin oder eines Kandidaten von einer Prüferin oder einem Prüfer zu unterschiedlichen Zeitpunkten unterschiedlich benotet werden.⁴⁹

Bezüglich der Validität, welche gewährleistet, dass geprüft wird, was geprüft werden soll, konnte durch empirische Studien belegt werden, dass diese durch verschiedene Effekte stark beeinflusst wird. So konnte Pritz nachweisen, dass Prüflinge mit einem hohen Sprechtempo gegenüber Prüflingen mit einer stockenden Sprechweise besser beurteilt werden. Überprüft wurde dies im Fach Erdkunde, bei dem kommunikative Kompetenz nicht in die Bewertung miteinfließen sollte.⁵⁰ Ebenso hat die Vorinformation über die Kandidatinnen und Kandidaten, über die die Prüfenden verfügen, Einfluss auf die Beurteilung. Daraus schließt Birkel, dass tendenziell eher vergangene Leistungen bestätigt, als neue Informationen eingeholt werden.⁵¹

Es stellen sich daher alle drei Gütekriterien eines diagnostischen Verfahrens durch die mündliche Prüfung als unzureichend erfüllt heraus. Trotz allem ist diese Form der Prüfung die am weitesten verbreitete Leistungserhebung und auch in der SRDP als Prüfungsgespräch verankert. Dies liegt darin begründet, dass Fähigkeiten wie Flexibilität und Originalität des Denkens sowie das Herstellen von Zusammenhängen in dieser Prüfungsform besser präsentiert werden können, als in schriftlichen Formen.⁵² Daher plädieren Ingenkamp und Lissmann, sowie Sacher für den Versuch der Erhöhung der Gütekriterien der mündlichen

⁴⁷ Vgl. Birker 1978:68, 109-110; vgl. Pritz 1981:85; vgl. Jürgens/Lissmann:2015:87.

⁴⁸ Vgl. Birker 1978:53, 110.

⁴⁹ Vgl. Jürgens/Lissmann 2015:87.

⁵⁰ Vgl. Pritz 1981:73,79,85.

⁵¹ Vgl. Birkel 1978:207-208.

⁵² Vgl. Pritz 1981:89.

Prüfung durch Objektivierungsmaßnahmen, Bewusstmachung von Informations-Sprechgeschwindigkeitseffekten, und intensiverem Training der Prüferinnen und Prüfer.⁵³

Das Prüfungsgespräch der SRDP weicht in manchen Bereichen von jener Prüfungsform ab, die in den eben referierten empirischen Studien untersucht wurde. Daher wird nun analysiert, inwieweit diese Ergebnisse auch für das Prüfungsgespräch Gültigkeit besitzen.

Zunächst unterscheidet sich das Prüfungsgespräch von der herkömmlichen Form der mündlichen Prüfung durch eine fehlende Adaptivität. Die festgelegten Aufgabenstellungen können nicht im Laufe des Prüfungsgesprächs verändert werden. Folglich kann auf das Niveau der Kandidatin oder des Kandidaten auf diese Weise nicht reagiert werden. Jedoch gewährleistet die Einteilung in Kompetenzniveaus die Möglichkeit, die eigenen Fähigkeiten bestmöglich zu präsentieren. Ob und inwieweit ein adaptiver Charakter durch die Prüfungsperson durch das Einwerfen von Zusatzfragen zu tragen kommt, hängt vom jeweiligen Prüfer oder von der jeweiligen Prüferin ab. Die Interaktivität hingegen ist dann gegeben, wenn das Prüfungsgespräch dialogisch geführt wird, wobei Mimik und Gestik in jedem Fall Teil der Kommunikation sind, weshalb ein interaktiver Charakter in jedem Fall vorliegt.

Hinsichtlich der Objektivität liegen einige Unterschiede im Prüfungsgespräch zur herkömmlichen mündlichen Prüfung vor, die zu einer Steigerung jenes Gütekriteriums geführt haben. So sind die Aufgabenstellungen zunächst feststehend formuliert und Themenbereiche werden zufällig gezogen. Sacher betont hingegen, dass eine Fragestellung keinesfalls im Vorhinein schriftlich fixiert werden dürfe, da dadurch der adaptive Charakter und damit die Legitimation einer mündlichen Prüfung verschwindet. Die Auswahl einer von zwei verfügbaren Aufgabenstellungen schmälert diese Objektivität wieder, da dadurch die Schwierigkeit der zu behandelten Aufgabenstellung durch die Prüfungsperson zumindest im Ansatz steuerbar ist. Zur Objektivität beitragend ist der Umstand, dass spätestens nach einem Prüfungshalbtag die Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten zu beurteilen sind, um einen

⁵³ Vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008:142; vgl. Sacher 2009:160.

Reihenfolgeeffekt zu vermeiden, und dass diese Beurteilung von mehreren Personen getätigt wird.⁵⁴

Bezüglich der Steigerung der Reliabilität konnten keine Unterschiede zur herkömmlichen mündlichen Prüfung festgestellt werden. Die Validität kann nur durch ein erhöhtes Bewusstsein der Lehrpersonen hinsichtlich wahrnehmungsverzerrender Effekte und einer gezielten Vorbereitung auf diese Prüfungsgespräche erhöht werden.

Nach den soeben erfolgten bildungswissenschaftlichen Ausführungen wird im folgenden Kapitel die Form des Prüfungsgesprächs aus fachdidaktischer Sicht beleuchtet. Die Analysen der Interviews im fünften Kapitel sollen zeigen, inwieweit bei der Umsetzung der Prüfungsgespräche auf die thematisierten bildungswissenschaftlichen Aspekte geachtet wird.

2.3. Didaktische Diskussion zum Prüfungsgespräch

Neben dem Lehr- und Lerngespräch ist das Prüfungsgespräch nach einer Einteilung von Ulf Abraham (2012) die dritte mögliche Kommunikationsform im Unterricht. Dieses zeichnet sich durch höchste Lenkung der Lehrperson aus und dient primär der Kontrolle des Lernstands einer Schülerin oder eines Schülers.⁵⁵ Anders als beim Lehrgespräch steht hier also nicht mehr die Vermittlung von Wissensinhalten im Mittelpunkt des Gesprächs, sondern die Kontrolle von bereits Vermitteltem. In der schulischen Praxis lässt sich diese Form der Unterrichtskommunikation nicht eindeutig von Lehr- oder Lerngesprächen trennen, weshalb eine Beschäftigung der Sprachdidaktik mit dem Prüfungsgespräch bisher weitgehend ausblieb.⁵⁶ Das mündliche Prüfungsgespräch der SRDP hingegen findet isoliert von Unterrichtsgesprächen statt und ist folglich geografisch und zeitlich, nicht aber thematisch, von diesen getrennt. Die Kernfrage, die im Prüfungsgespräch beantwortet werden soll, ist folgende:

„Kann der Schüler, mit dem ich gerade spreche, zeigen, dass und wie er von der Klärung profitiert hat, d.h. was er wie verstanden, behalten und anwenden gelernt hat?“⁵⁷

⁵⁴ Vgl. SchUG § 38; vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008:142.

⁵⁵ Vgl. Abraham 2012:131.

⁵⁶ Vgl. Abraham 2012:131.

⁵⁷ Abraham 2012:132.

Klärung wird hier in Bezug auf einen fachlichen Inhalt bezogen, wobei diese Klärung einer Forschungsfrage in der Regel bereits von Forscherinnen und Forschern vollführt wurde.

Durch jene eben vorgestellte Kernfrage des Prüfungsgesprächs wird auch der Aspekt des Zeigen-Könnens angesprochen, der in diesem Zusammenhang eine besonders wichtige Rolle einnimmt. Hier wird die Gesprächskompetenz einer Schülerin oder eines Schülers offenbar, da er oder sie aktiv mit den erlernten Inhalten das Gespräch mitgestalten und zu einem gewissen Anteil auch steuern muss. Erschwert wird dies jedoch durch die Tatsache, dass das Prüfungsgespräch eine Paradesituation einer komplementären Kommunikation ist.⁵⁸ Dieser von Karl Watzlawick geprägte Begriff beschreibt die Beziehung zweier Kommunikationspartnern.⁵⁹ Anders als bei Alltagsgesprächen sind beim Prüfungsgespräch die Lehrerinnen oder Lehrer den Schülerinnen oder Schülern nicht ebenbürtig. Stattdessen ist die Lehrperson dem oder der Geprüften in mindestens einem Bereich überlegen. Dies können beispielsweise Wissen, oder aber auch die verschiedenen eingenommenen Rollen sein. Entscheidend ist dabei, dass die Überlegenheit einer Person A mit der Unterlegenheit der Person B übereinstimmt. Damit geht eine Bewusstwerdung der Unterlegenheit von Person B einher, was eine psychische Schwächung jener Person B zur Folge hat. Diese Art Kommunikation ist allerdings der Regelfall von Kommunikation und tritt häufiger auf als symmetrische Kommunikation.⁶⁰ Dies ist allerdings nicht ganz so problematisch, wie es auf den ersten Blick scheint, da im Alltag ein Abbruch jeder Kommunikation, sobald diese als unangenehm empfunden wird, möglich ist. Im Unterricht ist dies allerdings nicht der Fall, wodurch nochmals deutlich wird, dass es sich um eine komplementäre Kommunikation handelt. Eine gänzliche Abschaffung dessen wäre allerdings gar nicht möglich, da folglich die Rolle der Lehrperson drastisch verändert würde und diese ihren Bildungsauftrag nicht erfüllen könnte. Allerdings fordert Ulf Abraham eine Annäherung an eine symmetrische Kommunikation im Unterricht, um die Schüler in ihrer Gesprächskompetenz zu stärken.⁶¹

⁵⁸ Vgl. Abraham 2012:132.

⁵⁹ Vgl. Watzlawick 1969:69; vgl. Abraham 2012:132-133.

⁶⁰ Vgl. Abraham 2012:133.

⁶¹ Vgl. Abraham 2012:134.

Bezogen auf das mündliche Prüfungsgespräch der SRDP ist dies jedoch ein großer Spagat. Die Asymmetrie dieser Kommunikationssituation wird durch mehrere Aspekte deutlich: Zunächst ist die Macht der Beurteilung durch die Lehrperson und die anwesende Kommission besonders groß im Verhältnis zur Dauer des Gesprächs. Ein zehnmütiges Unterrichtsgespräch hat im Vergleich dazu auf die Beurteilung geringen Einfluss. Des Weiteren spricht die Anzahl der prüfenden Personen für eine Asymmetrie, da diese der Kandidatin oder dem Kandidaten zahlenmäßig überlegen sind. Außerdem verfügt die Prüferin oder der Prüfer über die Kenntnis des Erwartungshorizontes, d.h. er oder sie weiß welche Inhalte von der Kandidatin oder dem Kandidaten genannt werden sollen. Jedoch gehe ich davon aus, dass eine Symmetrie durch die beteiligten Personen angestrebt wird, und dies besonders durch das neue mündliche Prüfungsgespräch begünstigt wird. Eine Darstellung der fachdidaktischen Diskussion zum neuen mündlichen Prüfungsgespräch soll dies sichtbar machen.

Der eben deutlich hervorgehobene Beziehungsaspekt einer Kommunikation spielt auch im mündlichen Prüfungsgespräch der SRDP eine besondere Rolle. Die Beziehung der teilnehmenden Kommunikationspartner muss nicht neu verhandelt werden, da sich Lehrende und Lernende bereits zuvor, meistens über mehrere Jahre hinweg kennen.⁶² Das bedingt auch, dass die Beurteilung der in diesem Gespräch erbrachten Leistung nicht voraussetzungslos sein kann, sondern dass diese im Zusammenhang mit der bisherigen Kommunikationsbeziehung gefällt wird. In wie hohem Maß die Vorgeschichte einer Schülerin oder eines Schülers im Prüfungsgespräch eine Rolle spielt, hängt immer von den jeweiligen Gesprächspartnern ab.⁶³ Unabhängig davon bedeutet Beziehungsarbeit immer auch Selbstdarstellung und „Sympathieeinwerbung“.⁶⁴ Wie bereits zuvor im Kapitel der Didaktik der Mündlichkeit festgestellt wurde, erfordert es geeignete Situationen im Unterricht, um diese Selbstdarstellung zu trainieren. Durch die betonte Kompetenzorientierung im neuen mündlichen Prüfungsgespräch der SRDP muss diesem Aspekt nun noch mehr Aufmerksamkeit zugewandt werden.⁶⁵

⁶² Vgl. Abraham / Taubinger 2012:123.

⁶³ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:123.

⁶⁴ Abraham / Taubinger 2012:124.

⁶⁵ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:124.

Um einer daraus resultierenden Subjektivität nicht zu viel Platz zu lassen, wird in der Fachdidaktik die Erstellung eines Erwartungshorizontes durch die Prüfende oder den Prüfenden propagiert. Ein solcher Erwartungshorizont muss dabei die Komplexität der verschiedenen Kompetenzbereiche berücksichtigen, um die Beschreibung der Prüfungsleistung nachvollziehbar gestalten zu können.⁶⁶ Damit gehen auch die genaue Kenntnis und das Wissen um die Könnens-Erwartung der Operatoren sowohl auf Seite der oder des Prüfenden, als auch auf der Seite der Kandidatin oder des Kandidaten einher. Im Bereich des Mündlichen müssen einige wenige Operatoren angepasst werden, da diese zunächst für den schriftlichen Gebrauch konstatiert wurden.⁶⁷

Diese Ansätze der Fachdidaktik zur erfolgreichen Bewältigung des mündlichen Prüfungsgesprächs der SRDP sollen nun in Gedanken auf die Praxis angewandt werden, um die Anwendung der dargelegten Konzepte darzustellen. Hier wird von idealtypischen Konzeptionen ausgegangen, die Überschneidungen nicht zulassen, welche in der Praxis zweifellos omnipräsent sind.⁶⁸ Dies soll durch gedankliches Durchspielen eines mündlichen Prüfungsgesprächs geschehen. Eingesetzt wird ab dem Zeitpunkt, an dem die Aufgabenstellung ausgewählt wurde und die Vorbereitungszeit beginnt.

2.3.1. Die Vorbereitungszeit – Didaktische Perspektiven

Zunächst muss die Kandidatin oder der Kandidat die kompetenzorientierte Aufgabenstellung sinnerfassend lesen und verstehen.⁶⁹ Darüber hinaus muss im Fach Deutsch die Aufgabenstellung von einem Text ausgehen.⁷⁰ Die Vorbereitungszeit dauert im Fach Deutsch mindestens 20 Minuten.⁷¹ Diese Zeit muss genutzt werden, um die Gedanken zu strukturieren und bereits Gesprächsbeiträge im Kopf vorzuformulieren. Dass eine Kandidatin oder ein Kandidat über diese Fähigkeiten verfügt, kann nur indirekt durch das darauffolgende Prüfungsgespräch festgestellt werden. Außerdem erfordert die Auseinandersetzung mit dem vorgelegten Text das Demonstrieren der Sprachreflexionskompetenz. Der Einsatz von Sprache muss anhand dieses

⁶⁶ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:123.

⁶⁷ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:124.

⁶⁸ Die Auswertung der ExpertInneninterviews wird dies zeigen.

⁶⁹ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:121.

⁷⁰ Vgl. RPVO § 29.

⁷¹ Vgl. Reifeprüfung an AHS 2015:16

Beispiels analysiert werden. Ebenso kann bei bereits vorgefertigten Formulierungen die eigene Verwendung von Sprache hinterfragt werden. Dieses Vorgehen begünstigt, dass während des Prüfungsgesprächs geeignete Formulierungen gefunden werden können.

Das sinnvolle Nutzen der Vorbereitungszeit muss im Deutschunterricht durch entsprechendes Training geschult werden. Zunächst dient diese der gedanklichen Sammlung von gelernten Inhalten. Hier kommen in erster Linie Lesekompetenz und Sprachreflexionskompetenz zum Einsatz. Im Hinblick auf die im Anschluss geforderte Mündlichkeit muss diese Zeit auch dafür genutzt werden Gesprächsbeiträge zu planen. Verfolgt man den Ansatz der didaktischen Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsforschung, so setzt dies einerseits voraus, dass ähnliche Situationen inklusive Vorbereitungszeit im Unterricht simuliert wurden, und andererseits dass das Format der Aufgabenstellung und der Textbeilage im Vorfeld ausreichend analysiert wurde, sodass das dadurch erworbene Wissen auf die konkrete Aufgabenstellung angewandt werden kann.

Die rhetorisch-sprecherzieherische Perspektivierung der Mündlichkeit entfaltet ihr größtes Potential im spontanen Gesprächsverlauf und der intuitiven Bewältigung von Gesprächssituationen, da hier ein größtmögliches Repertoire an kommunikativen Situationen gelernt werden soll.⁷² Die Vorbereitungszeit dient in diesem Fall dem Hineinversetzen in kommunikative Situationen, dem Erinnern von Sprechtechniken und im Besonderen der Rekapitulation von erlernten impliziten und vereinbarten expliziten Gesprächsregeln.

Wird Mündlichkeit als reflexive Praxis verstanden, so muss die eigentliche Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Hinblick auf Gesprächskompetenz im Unterricht sowie in Alltagssituationen geschehen sein. Diese Kompetenz sollte diesem didaktischen Ansatz zufolge in möglichst unterschiedlichen Situationen erprobt und trainiert worden sein, sodass sprachliches Handeln im Prüfungsgespräch zunächst selbstverständlich erscheint, wobei diese Handlungen während des Gesprächs laufend reflektiert werden.

Folgt man kommunikationspsychologischen Modellierungen, so dient die Vorbereitungszeit, neben der Strukturierung der fachlichen Inhalte, einer

⁷² Vgl. Spinner 1997:21.

Bewusstwerdung der eigenen Persönlichkeit und folglich des eigenen kommunikativen Verhaltens. Modelle der Kommunikationsforschung, wie beispielsweise jenes von Schulz von Thun, können zu diesem Zeitpunkt nochmals in Erinnerung gerufen werden, um psychologische Prozesse – besonders jene, die die Beziehungsebene einer Kommunikation betreffen – im Gespräch entsprechend berücksichtigen zu können.

Wurde im Unterricht jener didaktische Ansatz gewählt, der die unterrichtlichen Kommunikationsbedingungen zugunsten der Mündlichkeit modifiziert, so kann davon ausgegangen werden, dass jene Gesprächssituation des Prüfungsgesprächs der Schülerin oder dem Schüler weitgehend vertraut ist und ihr oder ihm sprachliches Handeln – im Idealfall – keine Sorgen bereitet. Für die Vorbereitungszeit bedeutet dies, dass die verfügbare Zeit überwiegend der fachlichen Strukturierung gewidmet werden kann.

2.3.2. Hauptteil des Prüfungsgesprächs – Allgemeine Anforderungen

Ist die Vorbereitungszeit vorbei, muss die Kandidatin oder der Kandidat fähig sein, situationsadäquat auf die Gesprächsbeiträge der Prüferin oder des Prüfers zu reagieren. Die zuvor vorbereiteten Formulierungen müssen gegebenenfalls spontan adaptiert werden. Dennoch sollten ein entsprechender Wortschatz, grammatikalische Richtigkeit sowie ein angemessener Satzbau auf das Vorhandensein der Fähigkeit Gesprächsbeiträge angemessen formulieren zu können, schließen lassen.⁷³ Angemessen ist ein Gesprächsbeitrag vor allem dann, wenn er sich in den bisherigen Verlauf des Gesprächs problemlos einfügt, und der darin enthaltene Gedankengang dem Gegenüber verständlich gemacht werden kann. Das bedeutet, dass die Äußerung der Situation und dem Adressaten angepasst sein muss.⁷⁴ Des Weiteren sollen die Kandidatinnen und Kandidaten in der Lage sein nonverbale Ausdrucksfähigkeiten einzusetzen, aber auch die des Gegenübers deuten zu können.⁷⁵ Unbestritten ist dies ein wesentlicher Teil der Gesprächskompetenzen, da nonverbale Signale einerseits die Äußerungen der sich äußernden Person, und andererseits auch die Interpretation durch das Gegenüber, beeinflussen.⁷⁶ Durch Kompetenzen der

⁷³ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:121.

⁷⁴ Vgl. Spinner 1997:21.

⁷⁵ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:121.

⁷⁶ Vgl. Finkenzeller 1997:41.

nonverbalen Kommunikation wird eine geeignete Situierung von Gesprächsbeiträgen begünstigt, da häufig durch nonverbale Signale erkennbar wird, dass man das Rederecht übernehmen kann und darf. Gegebenenfalls soll auch der Einsatz von Medien unter Beweis gestellt werden.⁷⁷ Eine Fähigkeit, die besonders durch den immer wichtiger werdenden dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs an Bedeutung gewinnt, ist jener des Sprechdenkens. Dieser Begriff bezeichnet den Vorgang, bei dem während des Sprechens ein Gedanke zu Ende geführt wird.⁷⁸ Zum Einsatz kommt diese Fähigkeit besonders dann, wenn vor der Äußerung die geplante Formulierung nicht ausreichend reflektiert wurde. Allerdings darf dies nicht defizitär verstanden werden. Vor allem im Fall des dialogischen Prüfungsgesprächs ist es notwendig unmittelbar auf Gesprächsbeiträge des Gegenübers zu reagieren. Im Sinne der Kompetenzorientierung sollen diese Gesprächsbeiträge der oder des Prüfenden zu weiteren Denkprozessen anregen. Da jedoch der Dialog am Laufen gehalten werden soll, müssen die Denkprozesse bereits während des Sprechens erfolgen. Levelt differenziert diesen Prozess des Sprechdenkens weiter.⁷⁹ Er unterscheidet in seinem Modell drei große Stufen: Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation. Im Hinblick auf die Anforderungen, die im Prüfungsgespräch an die Kandidatinnen und Kandidaten gestellt werden, ist jedoch entscheidend, dass diese Stufen der Verarbeitung nicht der Reihe nach abgeschlossen werden müssen, sondern auch parallel erfolgen können.⁸⁰

„Eine flüssige Artikulation setzt eine Konzeptualisierung voraus, nicht aber eine abgeschlossene grammatische und phonologische Kodierung der gesamten Äußerung.“⁸¹

Häufig erfordert es Mut, eine Konzeptualisierung zu artikulieren – um in diesem Wortlaut zu bleiben -, ohne bereits eine vollständige Formulierung geformt zu haben. Diese Fähigkeit wird durch die Betonung des dialogischen Charakters des Prüfungsgesprächs implizit gefordert.⁸²

In der fachdidaktischen Diskussion im Bereich der Mündlichkeit sind aktuell fünf Positionen im Gespräch, die auf unterschiedliche Weise die Vermittlung von

⁷⁷ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:121.

⁷⁸ Vgl. Pabst-Weinschenk 1997:36.

⁷⁹ Vgl. Levelt 1989:9.

⁸⁰ Vgl. Pechmann 1994:81; vgl. Pabst-Weinschenk 1997:36.

⁸¹ Pabst-Weinschenk 1997:36.

⁸² Vgl. Hinteregger u.a. 2014:17.

kommunikativen Kompetenzen vornehmen. Im folgenden Abschnitt werden diese Perspektiven in aller Kürze vorgestellt und auf die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch umgelegt.

2.3.3. Hauptteil des Prüfungsgespräch – Didaktische Perspektiven

Die didaktische Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsförderung ermöglicht es den Kandidatinnen und Kandidaten im Prüfungsgespräch die eigenen Gesprächsbeiträge, sowie jene der Prüfungskommission, zu analysieren um darauf angemessen zu reagieren. Die zuvor vorgestellten vier Dimensionen der Gesprächskompetenz nach Michael Becker-Mrotzek sollen zum Zeitpunkt des Prüfungsgesprächs möglichst gut entwickelt sein.⁸³ Die Dimension des thematischen Wissens kann einerseits über das gezielte Lernen der für das Prüfungsgespräch festgelegten Themenbereiche prozessiert werden, und andererseits kann eine Erweiterung des eigenen Wissens über die erbrachten Schulleistungen der vergangenen Schulkarriere erfolgen.

Die eigene Identität, die es im Prüfungsgespräch zu präsentieren gilt, hängt stark von der Rollenzuschreibung als Kandidatin oder Kandidat ab.⁸⁴ Der durch diese Situation vorgegebene Rahmen determiniert folglich – und dies stärker als im regulären Unterrichtsgespräch – zu einem Großteil die Beziehung der beteiligten Kommunikationspartner. Anrede, sowie Funktion des Gesprächs sind allen Beteiligten vor Beginn des Gesprächs bekannt und werden in aller Regel auch respektiert.

Die Dimension der Handlungsmuster sollte im Zuge der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch ausreichend verbessert worden sein, da das Prüfungsgespräch durch seine klar strukturierte Aufgabenstellung bereits den grundlegenden Ablauf des Gesprächs und ebenso die Ziele dieser Kommunikationssituation vorgibt. Die Dreiteilung durch die Kompetenzniveaus (Reproduktion, Transfer, Reflexion) ermöglicht es darüber hinaus zu jeder Zeit festzustellen, in welcher Phase sich das Gespräch gerade befindet.⁸⁵ Hier wird

⁸³ Siehe S. 8.

⁸⁴ Vgl. Becker-Mrotzek 2012(a):75.

⁸⁵ Vgl. Becker-Mrotzek 2012(a):76.

deutlich, dass das Prüfungsgespräch in gewisser Weise eine spezielle Form eines Gesprächs ist, da es auch eigene Handlungsmuster erfordert.

Die vierte Dimension hingegen – Dimension der Unterstützungsverfahren – wird auch im allgemeinen Training zu Gesprächskompetenz verbessert. Diese verändern sich nicht im Rahmen des Prüfungsgesprächs, sondern dienen ebenso wie in jedem Gespräch dem Andeuten von Verständnisproblemen und der Lösung derselben.⁸⁶ Die zum Füllen dieser Dimensionen nötigen Basisqualifikationen werden in jeder Art von Gesprächen erworben und bedürfen daher in der Regel auch keiner besonderen Schulung im Hinblick auf das Prüfungsgespräch.⁸⁷

Der von Kaspar H. Spinner vertretene Ansatz einer rhetorisch-sprecherzieherischen Perspektivierung muss im Vorfeld des Prüfungsgesprächs konkrete Techniken vermittelt haben, die es während des Gesprächs passend einzusetzen gilt.⁸⁸ Das gesammelte Repertoire sollte zu diesem Zeitpunkt möglichst breit gefächert sein, sodass die verschiedenen Kompetenzniveaus ausreichend behandelt werden können. Darüber hinaus muss es der Kandidatin oder dem Kandidaten möglich sein, auf Beiträge der Prüfungskommission angemessen zu reagieren. Folglich muss sie oder er in der Lage sein, den geplanten Gesprächsverlauf anpassen zu können. Diese didaktische Perspektive berücksichtigt des Weiteren das Erlernen von Sprechtechniken zur deutlichen Artikulation, welche im Prüfungsgespräch positive Auswirkung auf den Gesprächsverlauf haben kann.⁸⁹ Außerdem wird bei der Vorbereitung aus dieser didaktischen Perspektive auch Körpersprache und deren Einfluss auf Kommunikation explizit gemacht.⁹⁰ Diese konkreten Anweisungen zum Verhalten in einem Gespräch legen allerdings besonders in Bezug auf das Prüfungsgespräch die Tendenz des *Teaching to the test* nahe, bei der das Bestehen dieser Prüfung vorrangig ist, und nicht der Erwerb von Fähigkeit und der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im Hinblick auf die Teilhabe an einer

⁸⁶ Vgl. Becker-Mrotzek 2012(a):76.

⁸⁷ Dies gilt allerdings nicht, wenn jene Basisqualifikationen unmittelbar vor dem Prüfungsgespräch noch unzureichend geschult worden sind. In diesem Fall ist eine spezielle Förderung jener Qualifikationen empfehlenswert.

⁸⁸ Vgl. Spinner 1997:21-22.

⁸⁹ Vgl. Spinner 1997:17.

⁹⁰ Vgl. Spinner 1997:18.

Gesellschaft, wobei eingeräumt wird, dass dies dennoch – wenn auch in geringerem Ausmaß – dazu beiträgt.

Dieser Problematik möchte die didaktische Perspektive der Kompetenzorientierung, bei der Ulf Abraham als Vertreter gilt, entgegenwirken. Bei dieser Auffassung, die Gesprächsfähigkeit als kulturelle Praxis sieht, müssen die dafür nötigen Kompetenzen im Unterricht soweit geschult werden, dass diese im Prüfungsgespräch automatisiert angewandt werden können. Aus den sechs von Ulf Abraham formulierten Kompetenzbereichen sind dabei die Informationskompetenz und die Gesprächskompetenz⁹¹ im Prüfungsgespräch besonders relevant.⁹² Im Kompetenzniveau der Reproduktion kommt besonders die Informationskompetenz zum Einsatz, weshalb Sprachhandlungen des Erklärens und Zusammenfassens von den Kandidatinnen und Kandidaten beherrscht werden müssen. Im Kompetenzniveau der Reflexion nimmt das Prüfungsgespräch zunehmend dialogischen Charakter an, weshalb Sprachhandlungen wie Argumentieren und Diskutieren zur Anwendung gebracht werden. Gleichzeitig muss auf Gesprächsbeiträge des Gegenübers ausreichend eingegangen werden. Für die konkrete Situation des Prüfungsgesprächs bedeutet dies, dass den Kandidatinnen und Kandidaten bewusst sein muss, welche Kompetenzbereiche erforderlich sind, aber gleichzeitig auch, dass diese auf jenem Level beherrscht werden, sodass eine fließende Anwendung und ein ständiger Wechsel zwischen den geforderten Kompetenzbereichen vollzogen werden kann.

Bezieht man die didaktische Perspektive der kommunikationspsychologischen Modellierung auf die konkrete Situation des Prüfungsgesprächs, so muss zur erfolgreichen Bewältigung dieser Prüfung die eigene Persönlichkeit weitgehend gefestigt sein. Dieser Ansatz geht davon aus, dass jede Kommunikation Selbstpräsentation ist. In diesem Sinne muss die Kandidatin oder der Kandidat bewusst steuern können, wie sie oder er sich im Prüfungsgespräch präsentieren möchte. Dies erfordert in der Folge, sich selbst und die eigenen Fähigkeiten realistisch einschätzen zu können, sowie die eigenen Stärken wahrzunehmen,

⁹¹ In diesem Zusammenhang wird Gesprächskompetenz nicht als Metakompetenzbereich der Mündlichkeit verstanden. Stattdessen sind konkrete dialogische Situationen gemeint.

⁹² Vgl. Abraham 2012:29.

sodass diese im Besonderen zum Einsatz gelangen.⁹³ Dass dafür selbstverständlich auch fachliches Wissen unabdingbar ist, da es einen Gegenstand bedarf, mit dem man eigene Fähigkeiten präsentieren kann, sei hier am Rande erwähnt.

Auch jener didaktische Ansatz von Marianne Polz, bei dem die unterrichtlichen Kommunikationsbedingungen berücksichtigt werden, soll auf das Prüfungsgespräch angewandt werden. Bei dieser Perspektive sollen mündliche Fähigkeiten sinnvoll mit den zur Verfügung stehenden Medien erworben werden.⁹⁴ Bezogen auf das Prüfungsgespräch muss konkret diese Situation im Unterricht erprobt und trainiert werden, sodass der Unterricht bestmöglich auf das Prüfungsgespräch und den damit verbundenen Anforderungen vorbereiten kann. Im Gespräch selbst ist diese Situation folglich bereits vertraut und die Kandidatinnen und Kandidaten sind sich darüber im Klaren, was von ihnen gefordert wird. Dies inkludiert fachliches Wissen ebenso wie kommunikative Fähigkeiten.

Durch die Anwendung der strikt voneinander getrennten didaktischen Perspektiven auf das Prüfungsgespräch ging hervor, dass der Fokus jeder Perspektive unterschiedlich ist. Folglich hat auch jede Perspektive bestimmte blinde Flecken, die weniger exakt geschult werden. Im praktischen Unterricht ist nicht davon auszugehen, dass eine Lehrperson sich strikt einer dieser Perspektiven verpflichtet, sondern bei der Vermittlung von mündlichen Kompetenzen Verflechtungen dieser didaktischen Ansätze angestrebt werden, selbst wenn dies nicht explizit geschieht.

⁹³ Vgl. Schuster 1998:27.

⁹⁴ Vgl. Polz 2004:11.

3. Methodik

Für eine Beantwortung der Forschungsfrage wurde folgendes methodisches Vorgehen gewählt: Es werden ExpertInneninterviews mit zwölf Lehrpersonen durchgeführt. Das dabei entstandene sprachliche Material wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring analysiert.⁹⁵ In diesem Kapitel soll die angewandte Methode ausführlich erläutert werden.

3.1. ExpertInneninterview

Diese Interviewform stellt eine Unterform des Leitfadeninterviews dar, welches der qualitativen Sozialforschung entstammt. Leitfadeninterviews haben den Vorteil, dass die Gesprächssituation relativ offen gestaltet sein kann und der oder die Befragte dadurch mehr Möglichkeiten hat, seine oder ihre persönlichen Ansichten kundzutun.⁹⁶

Die Form des ExpertInneninterviews erlangte ihren Namen nicht durch ihr methodisches Vorgehen, sondern durch die im Zentrum der Befragung stehende Person.⁹⁷ Folglich ist zunächst unabdingbar zu klären, was in diesem Zusammenhang unter einem Experten bzw. einer Expertin verstanden wird. In der Forschungsliteratur lassen sich diesbezüglich verschiedenste, von sehr weitgefassten bis zu sehr engen Expertendefinitionen finden. Gläser und Laudel verstehen unter Experten Menschen mit besonderem Wissen über soziale Sachverhalte.⁹⁸ In weiteren Forschungsbeiträgen zum ExpertInneninterview wird dieser Auffassung widersprochen, da folgerichtig jedes Leitfadeninterview als ExpertInneninterview zu bezeichnen wäre.⁹⁹ Doch damit wäre keine Verbesserung der begrifflichen Schärfe gewährleistet. Ein anderer Ansatz besteht darin, dass sich der ExpertInnenbegriff durch die Zuschreibung eines oder einer Forschenden ergibt. Bogner/Littig/Menz vertreten den Ansatz, dass der Experte „Konstrukt des Forschers *und* der Gesellschaft“ ist.¹⁰⁰ Die Autoren setzen dabei voraus, dass durch die Gesellschaft festgelegt ist, wer allgemein in bestimmten Bereiche als Experte oder als Expertin gilt. Dies ergibt sich durch

⁹⁵ Vgl. Mayring 2010.

⁹⁶ Vgl. Flick 2011:194.

⁹⁷ Vgl. Bogner, Littig, Menz 2014:9.

⁹⁸ Vgl. Gläser/Laudel 2004:10.

⁹⁹ Vgl. Bogner, Littig, Menz 2014:11.

¹⁰⁰ Bogner/Littig/Menz 2014:11.

berufliche Positionen, die die betreffenden Personen innehaben. Ob jene Personen für eine bestimmte Forschungsfrage als Experten angesehen werden können, liegt im Ermessen des Forschenden. Jedoch soll dadurch keine Beliebigkeit in der Auswahl der Expertinnen und Experten unterstellt werden. Bogner/Littig/Menz nennen drei Aspekte, die gegeben sein müssen, um als Experte bzw. Expertin gelten zu können: Die betreffenden Personen müssen erstens über einen Wissensvorsprung verfügen, sodass ihr Wissen als besonderes Wissen gelten kann.¹⁰¹ Zweitens muss der oder die Forschende den betreffenden Personen ein Expertentum bezüglich des Forschungsgegenstands zuschreiben. Hinzu kommt drittens, dass dieses Wissen praxiswirksam sein muss und folglich der jeweilige Experte oder die Expertin über Macht verfügt.¹⁰² Mit der folgenden Ausführung wird erläutert, wodurch sich diese Macht zeigt:

„Wir befragen Experten, weil ihre Handlungsorientierungen, ihr Wissen und ihre Einschätzungen die Handlungsbedingungen anderer Akteure in entscheidender Weise (mit-) strukturieren. Das Expertenwissen, mit anderen Worten, erhält seine Bedeutung über seine soziale Wirkmächtigkeit.“¹⁰³

Dieses Wissen wird dann zur Macht, wenn es auch andere Personen beeinflusst und diese ihr Handeln durch das Wissen des Experten beziehungsweise der Expertin verändern. In der hier vorliegenden Forschungsarbeit werden die interviewten Lehrpersonen als Expertinnen und Experten behandelt. Dies lässt sich wie folgt begründen: Die Lehrpersonen verfügen konkretes Wissen zur Durchführung eines Prüfungsgesprächs, da sie mindestens eines bereits selbst geleitet haben. Daraus folgt, dass ich als Forschender diesen Personen den Status der Expertin oder des Experten zuschreibe. Und drittens haben sie mit dem Wissen über das Prüfungsgespräch Macht über die Schülerinnen und Schüler und im weiteren Sinne über die Gesellschaft. Ihre Einschätzung dazu können Veränderungen der Vorgaben und Richtlinien herbeiführen.

In der Methodenforschung werden nach Bogner/Menz verschiedene Formen des ExpertInneninterviews unterschieden.¹⁰⁴ Je nachdem, ob die Interviews eine einleitende oder eine zentrale Funktion übernehmen, lassen sich explorative und fundierte ExpertInneninterviews unterscheiden. Neben dieser Unterscheidung

¹⁰¹ Vgl. hierzu auch Meuser / Nagel 2009:37.

¹⁰² Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:13.

¹⁰³ Bogner/Littig/Menz 2014:13.

¹⁰⁴ Vgl. Bogner/Menz 2009:64.

spielt des Weiteren eine Rolle, welche Art von Wissen durch die Interviews generiert werden soll. Steht reines Faktenwissen im Zentrum der Interviews, so spricht man von informatorischen Interviews. Soll allerdings die Deutung des Experten bzw. der Expertin im Fokus der Forschung stehen, so handelt es sich dabei um deutungswissensorientierte Interviews.¹⁰⁵ Werden diese beiden Unterscheidungen übereinander gelegt, gelangt man zu vier unterschiedlichen Arten von ExpertInneninterviews, wobei das Interview zur explorativen Datensammlung und das Interview zur Exploration von Deutung unter die Gruppe explorative Interviews häufig zusammengefasst werden.¹⁰⁶

Da die Durchführung von ExpertInneninterviews in dieser Arbeit den Kern darstellt, handelt es sich hier um eine Form des fundierten ExpertInneninterviews, weshalb die Formen des explorativen ExpertInneninterviews an dieser Stelle nicht näher erläutert werden.¹⁰⁷ Für diese Forschungsarbeit relevant sind dagegen das systematisierende und das theoriegenerierende ExpertInneninterview.

Das systematisierende ExpertInneninterview verfolgt eine umfassende Sammlung an Sachwissen sowie Prozesswissen mithilfe von Expertinnen und Experten. Das persönliche Deutungswissen der Gesprächspartner spielt demzufolge eine untergeordnete, bis gar keine Rolle. Stattdessen wird „das aus der Praxis gewonnene, reflexiv verfügbare und spontan kommunizierbare Handlungs- und Erfahrungswissen“¹⁰⁸ in den Fokus des Interviews gerückt. Um dieses Gespräch so fruchtbringend wie möglich zu gestalten, ist ein gut strukturierter Leitfaden erforderlich, der die Funktion einer Checkliste übernimmt.¹⁰⁹ Bei der Analyse der systematisierenden Interviews steht die Vergleichbarkeit der gewonnenen Informationen aus den geführten Interviews im Vordergrund.¹¹⁰ Diese Unterart des ExpertInneninterviews gilt als das klassische ExpertInneninterview, wodurch die Methode auf diese Unterart reduziert wurde.¹¹¹

¹⁰⁵ Zu den verschiedenen Interpretationen von Wissen vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:17-21.

¹⁰⁶ Vgl. Bogner/Menz 2009:64; Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:23.

¹⁰⁷ Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:23-24.

¹⁰⁸ Bogner/Menz 2009:64.

¹⁰⁹ Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:24.

¹¹⁰ Vgl. Bogner/Menz 2009:65.

¹¹¹ Vgl. Bogner/Menz 2009:65.

Dem gegenüber steht das theoriegenerierende ExpertInneninterview, bei dem die subjektive Dimension ins Zentrum des Interviews rückt. Es geht also nicht um Sach- und Prozesswissen, sondern um Deutungswissen, welches von ExpertIn zu ExpertIn individuell unterschiedlich sein kann.¹¹² Ausgehend von den in den Interviews gewonnenen Handlungsorientierungen, persönlichen Einschätzungen sowie Entscheidungsmaximen wird nach den durchgeführten Analysen und Vergleichen die Bildung einer Theorie angestrebt.¹¹³

Zur Verfolgung der zu Beginn aufgestellten Forschungsfrage wird eine Mischform des systematisierenden und des theoriegenerierenden ExpertInneninterviews gewählt. Diese Vorgehensweise sei kurz begründet: Einerseits ist es notwendig zu erfahren, welches Wissen die befragten Lehrpersonen hinsichtlich des neuen Prüfungsgesprächs besitzen, beziehungsweise wie sie zu diesem Wissen gelangt sind. Angenommen wird, dass neben Rechtsvorschriften auch inoffizielle Vorgaben eine Rolle spielen. Andererseits muss auch der individuelle Umgang mit den Rechtsvorschriften, die selbstverständlich zu beachten sind, in den Forschungsprozess miteinfließen. Es geht um ein Feststellen des Ist-Zustandes im Verhältnis zu den Vorgaben des Ministeriums, bei der implizite Entscheidungsmaximen der Lehrpersonen m. E. nicht außer Acht gelassen werden dürfen.

3.2. Analyseinstrument: Die qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse ist ein Analyseinstrument, welches 1982 von Philipp Mayring erstmals entwickelt und vorgestellt wurde. Seitdem gibt es bereits über zehn Auflagen dieses Werks. Das Ziel dieser Analysemethode liegt darin, konkrete Techniken zur Auswertung sprachlichen Materials anzubieten, welche die sprachliche Komplexität nicht reduzieren.¹¹⁴ Da das in den ExpertInneninterviews entstandene sprachliche Material nachvollziehbar und systematisch verglichen und analysiert werden soll, wurde dieses Analyseinstrument ausgewählt. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Merkmale sowie der Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse erläutert.

¹¹² Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:25.

¹¹³ Vgl. Bogner/Menz 2009:66.

¹¹⁴ Vgl. Mayring 2010:10.

Weil eine Definition von Inhaltsanalyse in der Vergangenheit häufig die Intention des jeweiligen Autors oder der jeweiligen Autorin widerspiegelte, wollte Philipp Mayring sein Analyseinstrument durch sechs Punkte von anderen Methoden abgrenzen.¹¹⁵

Zunächst hält er fest, dass sich die qualitative Inhaltsanalyse mit Kommunikation beschäftigt und diese analysiert.¹¹⁶ Besonders relevant ist der zweite der von Mayring festgesetzten Punkte: Die qualitative Inhaltsanalyse hat immer symbolisch fixierte Kommunikation zum Gegenstand. Folglich bedarf es immer einer Form der Protokollierung von Kommunikation.¹¹⁷ Abgegrenzt will Mayring sein Analyseinstrument von hermeneutischen Verfahren wissen. Eine freie Interpretation wird zugunsten eines systematischen Vorgehens abgelehnt.¹¹⁸ Dies soll durch Explikation von Regeln gewährleistet werden. Dadurch kann die Analyse durch verschiedene Personen durchgeführt werden und ist folglich auch überprüfbar.¹¹⁹ Neben dieser Regelgeleitetheit ist die qualitative Inhaltsanalyse auch theoriegeleitet. Die gewonnenen Forschungsergebnisse sollen daher an bestehende Forschungen anknüpfen und diesen Forschungsstand entsprechend thematisieren.¹²⁰ Zu guter Letzt möchte die qualitative Inhaltsanalyse „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der menschlichen Kommunikation ziehen.“¹²¹ Kommunikation ist daher nicht nur ein Werkzeug um etwas analysieren zu können, sondern sie selbst wird analysiert.

Bei der Durchführung der Analyse wurde versucht, diese sechs Punkte als Kernziele der qualitativen Inhaltsanalyse zu berücksichtigen. Dass es sich bei den geführten Interviews um Kommunikation handelt, steht zweifellos fest. Diese wurde schriftlich festgehalten, wodurch auch der zweite von Mayrings Punkten erfüllt ist. Das Festhalten von Regeln sowie die Orientierung an relevanten theoretischen Konzepten wurden bei der Erstellung des Kategoriensystems berücksichtigt. Die Sprache der Lehrpersonen wurde nur an sehr wenigen Punkten analysiert, da dies nicht zu Beantwortung der Forschungsfrage beiträgt.

¹¹⁵ Vgl. Mayring 2010:12.

¹¹⁶ Vgl. Mayring 2010:12.

¹¹⁷ Vgl. Mayring 2010:12.

¹¹⁸ Vgl. Mayring 2010:12.

¹¹⁹ Vgl. Mayring 2010:12-13.

¹²⁰ Vgl. Mayring 2010:13.

¹²¹ Mayring 2010:13.

Die eben angesprochene Kategorienbildung ist das Kernstück der qualitativen Inhaltsanalyse, mit deren Hilfe das zu untersuchende sprachliche Material nachvollziehbar durchleuchtet wird.¹²² Diese Kategorien ermöglichen eine sehr flexible Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse, sodass dieses Instrument an die jeweilige Forschung exakt und begründet angepasst werden muss. Je nachdem, was erforscht werden soll, kommen unterschiedliche Formen des Interpretierens zum Einsatz. Mayring unterscheidet die Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.¹²³ Die für diese Forschungsarbeit relevante Methode der Strukturierung möchte das sprachliche Material nach vorher bestimmten Kriterien ordnen. Von diesen Grundtechniken ausgehend formuliert Mayring sieben verschiedene Analyseformen.¹²⁴ Neben der formalen, typisierenden und skalierenden Strukturierung ist hier die Form der inhaltlichen Strukturierung besonders bedeutsam, da diese für diese Arbeit ausgewählt wurde.¹²⁵ Das Ziel der inhaltlichen Strukturierung liegt darin das sprachliche Material nach inhaltlichen Aspekten zu sortieren und diese Aspekte darzustellen. Dabei durchläuft das sprachliche Material ein Kategoriensystem. Die einzelnen Textstellen werden dabei paraphrasiert und in eine passende Kategorie eingeordnet. Dabei werden die Kategorien weiterentwickelt und konkretisiert.¹²⁶

Hier wird besonders deutlich, dass die Kategorienbildung nach konkreten Regeln erfolgen muss, da ansonsten Beliebigkeit unterstellt werden könnte. Mayring schlägt dabei folgendes aus drei Schritten bestehendes Verfahren vor: Zunächst muss jede Kategorie exakt definiert werden. Aus dem sprachlichen Material sollen in der Folge Ankerbeispiele angeführt werden, die als besonders passende Beispiele für jene Kategorie angesehen werden. In der Erwartung von Abgrenzungsproblemen werden konkrete Regeln festgehalten, die bei Entscheidungsschwierigkeiten Klarheit schaffen.¹²⁷ Die so entstandenen Kategorien werden durch Testungen mit dem sprachlichen Material erprobt und gegebenenfalls überarbeitet. Je nachdem welche Form der Strukturierung

¹²² Vgl. Mayring 2010:49.

¹²³ Vgl. Mayring 2010:65.

¹²⁴ Vgl. Mayring 2010:66.

¹²⁵ Vgl. Mayring 2010:94.

¹²⁶ Vgl. Mayring 2010:93.

¹²⁷ Vgl. Mayring 2010:92.

schlussendlich gewählt wurde, müssen die so gewonnenen Ergebnisse aufbereitet werden. Dies wiederum ist, wie bereits erwähnt, von der jeweiligen Forschungsfrage abhängig.¹²⁸

Das Kategoriensystem wurde ausgehend von den aus der Forschungsliteratur hervorgegangenen Forschungsfragen in einem ersten Schritt grundlegend konstruiert. Daraus entstanden folgende vier Hauptkategorien:

Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler (K1)

Rolle der Aufgabenstellung (K2)

Dialogischer Charakter des Prüfungsgesprächs (K3)

Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht (K4)

Nach der Durchführung des ersten Interviews wurde deutlich, dass einige Antworten in keine dieser Kategorien hineinpassten, sodass dem System eine weitere Kategorie hinzugefügt wurde:

Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Prüfung (K5)

Diese Kategorie wurde auch in den Leitfaden für die noch zu führenden Interviews integriert. Folglich wurde das Kategoriensystem parallel zur Durchführung der Interviews erstellt. Die Unterkategorien wurden teilweise ebenfalls zu diesem Zeitpunkt erstellt. Der Großteil der Unterkategorien wurde jedoch während der Analyse der Interviews konstatiert. Diese wurden bei der Erstellung von Definitionen und dem Finden von Ankerbeispielen mehrmals überarbeitet, um der Vielfältigkeit des sprachlichen Materials gerecht zu werden.¹²⁹

4. Durchführung der Interviews

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wurden Interviews mit zwölf Lehrpersonen geführt, die diese Fragen mit Hilfe ihrer gesammelten Erfahrungen beantwortet haben. Bei der Auswahl dieser Lehrpersonen wurde auf möglichst große Heterogenität bezüglich Alter, Geschlecht, Standort der Schule sowie Schultyp geachtet, damit diese Forschung die Vielfalt der Schullandschaft von Wien und Niederösterreich abbildet. Dabei lautete die Vorgabe, dass die betreffende

¹²⁸ Vgl. Mayring 2010:103.

¹²⁹ Vgl. Mayring 2010:93.

Lehrperson mindestens ein Prüfungsgespräch der SRDP im Fach Deutsch durchgeführt hatte.

Konkret erfolgten die Interviews mit jeweils drei Lehrpersonen einer AHS und einer BMHS¹³⁰ in Wien, sowie mit je drei Lehrpersonen einer AHS und einer BMHS¹³¹ in Niederösterreich. Der Kontakt wurde durch Direktorinnen oder Direktoren, sowie vermittelnde Lehrpersonen hergestellt.

Die geführten Interviews wurden mit Zustimmung aller Gesprächspartner elektronisch aufgezeichnet und zeitnah vom Verfasser dieser Arbeit transkribiert. Die Transkriptionen orientieren sich dabei stark am Wortlaut der Äußerungen, wodurch unvollständige Sätze, sowie für das Mündliche übliche Interjektionen im Text festgehalten sind. Dadurch soll eine potentielle inhaltliche Verzerrung der Äußerung vermieden werden. Die Gespräche dauerten im Durchschnitt 25 Minuten und wurden in Besprechungszimmern der jeweiligen Schule der interviewten Person abgehalten. Der den Gesprächen zugrunde liegende Leitfaden wurde den Lehrpersonen vorab nicht zur Verfügung gestellt, da möglichst spontane Antworten und ein möglichst angenehmes Gesprächsklima angestrebt wurden.¹³²

Zur besseren Übersicht werden nun die hier relevanten Daten der Lehrpersonen unter Wahrung der Anonymität dargestellt:

¹³⁰ Unter diesen BMHS waren folgende Schulformen vertreten: BHAK.

¹³¹ Unter diesen BMHS waren folgende Schulformen vertreten: HLT, HTL.

¹³² Vgl. Bogner/Littig/Menz 2014:30-31.

Nr.	Abk.	Schultyp	Zweifach	Geschlecht	Dienstalter (in Jahren)	Bundesland
Lehrperson 1	L1	HTL		M	33	NÖ
Lehrperson 2	L2	HLT	Geschichte	M	23	NÖ
Lehrperson 3	L3	BHAK	Geschichte	W	35	Wien
Lehrperson 4	L4	BHAK	Geschichte	W	30	Wien
Lehrperson 5	L5	BHAK	Tschechisch	W	6	Wien
Lehrperson 6	L6	AHS	Französisch	M	30	Wien
Lehrperson 7	L7	AHS	Geschichte	W	18	Wien
Lehrperson 8	L8	AHS	PuP	W	5	Wien
Lehrperson 9	L9	HTL	Englisch	M	27	NÖ
Lehrperson 10	L10	AHS	Französisch	W	30	NÖ
Lehrperson 11	L11	AHS	Französisch	W	15	NÖ
Lehrperson 12	L12	AHS	BSP	W	30	NÖ

Die Lehrpersonen werden in der weiteren Folge mit L1 bis L12 abgekürzt.

5. Analyse der ExpertInneninterviews

Die ExpertInneninterviews wurden mit Hilfe des eigens erstellten Kategorienschemas analysiert. Dabei wurden die bereits genannten, fünf Kategorien unterschieden, wodurch die Kerninhalte der Interviews strukturiert und vergleichbar gemacht wurden. Diese seien an dieser Stelle kurz wiederholt:

(Neue) Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler (K1)

Rolle der neuen Aufgabenstellung (K2)

Dialogischer Charakter des Prüfungsgesprächs (K3)

Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht (K4)

Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Prüfung (K5)

Jede dieser Kategorien wird nun im Folgenden vorgestellt und die verschiedenen Meinungen innerhalb einer Kategorie werden miteinander verglichen. Anschließend erfolgt bei jeder Kategorie eine Analyse der von den Lehrpersonen vorgestellten Positionen mithilfe der fachdidaktischen Perspektivierungen zur Vermittlung von Mündlichkeit im Deutschunterricht.

5.1. (Neue) Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten (K1)

Die Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten im Prüfungsgespräch sind aus Sicht der Lehrpersonen vielfältig. Es bedarf sowohl fachlicher Kenntnis des geprüften Themenbereichs, als auch mündliche Kompetenzen¹³³, um diese zu vermitteln. Die Balance dieser beiden Bereiche wurde von allen Expertinnen und Experten angesprochen, allerdings mit unterschiedlichen Auffassungen. Die Mehrheit der befragten Expertinnen und Experten stellten fest, dass fachliche Inhalte in einem ausgeglichenen Verhältnis zu mündlichen Kompetenzen stehen.¹³⁴ L3 begründet dies auf folgende Weise:

„Also ohne Fachwissen keine Kompetenzen. Dadurch, dass die Aufgabenstellungen stärker anwendungsorientiert sind als früher, müssen diese Kompetenzen schon gut vorhanden sein. Mit auswendiggelerntem Wissen wird man diese Aufgabe nicht gut bewältigen können. Es hat also schon große Auswirkungen. Also es bedingt sich. Aber ohne Fachwissen geht es nach wie vor nicht.“¹³⁵

¹³³

¹³⁴ Vgl. Interview 1,3,4,5,8,11,12

¹³⁵ Interview 3 S.4. Z.16-20.

Die bei der Einführung der SRDP angestrebte Anwendungsorientierung wird hier als Begründung dafür angeführt, dass mündliche Kompetenzen nun noch wichtiger werden. Daraus geht hervor, dass im privaten gesellschaftlichen Leben mündliche Fähigkeiten eine größere Relevanz einnehmen, als dies im schulischen Kontext der Fall ist. Gemäß dem eben angeführten Zitat wirke die Einführung der SRDP und im Besonderen das neue Prüfungsgespräch diesem Umstand entgegen.

Dass mündliche Kompetenzen darüber hinaus fachliches Wissen bedingen, stellt L4 fest:

Prinzipiell ist es ja so, wenn ich auf metatextuelle Kompetenzen eingehe, die ja für die mündliche Prüfung wichtig sind, also rezeptiv-analytische Kompetenzen, dann setzen die metatextuelles Wissen voraus. Also wenn das jetzt ein literarischer Text wäre. Das heißt, ich kann das gar nicht trennen. Es braucht metatextuelles Wissen um metatextuelle Kompetenzen zeigen zu können.¹³⁶

Die Fähigkeit Sprache untersuchen zu können, führt zwangsläufig auch zum Erwerb mündlicher Kompetenzen. So kann dieser Expertin zu Folge Fachwissen von mündlichen Kompetenzen nicht getrennt werden. Das hier angesprochene Fachwissen setzt sich dabei aus zwei Komponenten zusammen. Zum einen bedarf es Wissen über einen Text – durch L4 als metatextuelles Wissen beschrieben –, und zum anderen benötigt man jenes Wissen über Sprache, welches rezeptiv-analytische Kompetenzen erst ermöglicht.

Ähnlich formuliert dies auch L5, wenn gesagt wird, dass das Verhältnis von Fachwissen und mündlichen Kompetenzen relativ ausgeglichen sei.

Es ist einfach nötig das Ganze zu verbinden. Reines Faktenwissen zählt nicht mehr. Das wird auch nicht abgefragt. Es gibt jetzt diese Themenpools. Und da geht es eben wirklich darum, dass man seine erworbenen Kompetenzen zeigt und wirklich sein Wissen bestmöglich vernetzt und Querverbindungen herstellt. Das sind neue Herausforderungen. Und das ist nur in einem längeren Prozess erlernbar. Es ist sicher etwas, das man mehrere Jahre vorbereiten muss, sonst kann das nicht funktionieren.¹³⁷

Das erlernte Fachwissen sei an die jeweilige Fragestellung anzupassen, wozu mündliche Kompetenzen erforderlich sind. Die Anwendung des erworbenen Wissens stehe nun im Zentrum des Prüfungsgesprächs und nicht länger das Vortragen von auswendiggelernten Wissensinhalten.¹³⁸ Der zuvor

¹³⁶ Interview 4 S.2. Z.11-27.

¹³⁷ Interview 5 S. 3. Z. 6-12.

¹³⁸ Vgl. Interview 5 S. 2. Z. 1-4; S.3. Z. 6-12.

angesprochene Aspekt der verschiedenen Wissensbereiche wird hier durch das Herstellen von Querverbindungen thematisiert. Das Faktenwissen muss mit dem Wissen über Sprache verbunden werden und das Ergebnis daraus muss mittels mündlichen Kompetenzen präsentiert werden. In diesem Zusammenhang stellt L8 hingegen fest, dass es Fragen mit mehr fachlichem Wissensbezug gibt, und Fragen, welche inhaltlich weniger Informationen erfordern. Beim zweiten Typ spielen mündliche Kompetenzen daher eine umso größere Rolle.¹³⁹

L10 sieht wie L5 einen Ausgleich von Fachwissen und mündlichen Kompetenzen, wobei diese Lehrperson das Verstehen eines Sachverhaltes, und nicht das bloße Wissen um einen Sachverhalt, betont.¹⁴⁰ Auf die Frage, wann jene Lehrperson das Gefühl habe, dass die Kandidatin oder der Kandidat einen Sachverhalt verstanden hat, erläutert L10 dieses Verstehen auf folgende Weise:

Wenn er wirklich auf diese Frage eingehen kann. Das sind die Operatoren, die es da gibt. Wenn es heißt: „Beurteilen Sie“, dann ist das ganz anders als etwas wiederzugeben, das man gelernt hat.¹⁴¹

Das Herstellen von Querverbindungen wird also durch die Operatoren eingefordert. Kann die Kandidatin oder der Kandidat ausreichend auf diese eingehen, so spricht L10 davon, dass er oder sie den Sachverhalt verstanden hat. Dies erfordert ebenso wieder einerseits Wissen über Themengebiete und andererseits Wissen über Sprache und hier im Besonderen Wissen über die Operatoren.

Gegenüber der bisherigen Form des Prüfungsgesprächs der Matura stellt die Lehrperson des zwölften Interviews bezüglich des Verhältnisses von Fachwissen und mündlichen Kompetenzen keine Veränderungen fest.¹⁴² Allerdings wird Folgendes angemerkt:

Aber gute Rhetoriker kommen vielleicht auch mit weniger Fachkompetenzen als manch Anderer über die Runden.¹⁴³

Mit dieser Aussage wird angedeutet, dass hervorragende mündliche Kompetenzen über mangelndes Fachwissen hinwegtäuschen könnten. Daraus kann abgeleitet werden, dass die beiden Bereiche des Wissens nicht zwangsläufig ausgeglichen nebeneinander stehen.

¹³⁹ Vgl. Interview 8 S. 2. Z. 8-10.

¹⁴⁰ Vgl. Interview 10 S. 1. Z. 9-11.

¹⁴¹ Interview 10 S. 1. 14-16.

¹⁴² Vgl. Interview 12 S. 2. Z. 1-2.

¹⁴³ Interview 12 S. 2. Z. 10-12.

Neben der bisherigen Auffassung der Ausgeglichenheit wird diese Position der größeren Relevanz der mündlichen Kompetenzen von mehreren Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern vertreten. Im Zuge der Präsentation dieser Ansichten wird auch darauf eingegangen, was die befragten Lehrpersonen unter mündlichen Kompetenzen verstehen.

Unter mündlichen Kompetenzen verstehen L3 und L4 das Beherrschen normativer Sprachrichtigkeit sowie die Reflexion über das eigene Sprachverhalten. Die Expertin des vierten Interviews weist dabei besonders auf die Adressatenorientierung hin.¹⁴⁴

[...] das heißt ich muss in bestimmten Situationen wissen, auf welcher Ebene ich kommuniziere, in welchem Kontext das stattfindet, diese Kommunikationen. Ich muss auch wissen – aber das ist in der Vorgabe – ich muss immer adressatenadäquat kommuniziert. Das heißt ich muss situationsangemessen, adressatenadäquat, geschlechtersensibel und sprachsensibel vorgehen.¹⁴⁵

Adressatenorientierung wird hier als Teil der mündlichen Kompetenzen verstanden und beschreibt die Fähigkeit, auf das Gegenüber, sowie der Situation angemessen zu reagieren. Dabei spielt die Reflexion des eigenen Sprachverhaltens eine besondere Rolle, um adressatenorientiert zu agieren.

Dieser Auffassung schließt sich auch L5 an, wobei sie die Fähigkeit sich grammatikalisch korrekt auszudrücken und eine angemessene Wortwahl zu treffen, als mündliche Kompetenzen zusammenfasst. Dabei wird jedoch Adressatenorientierung wie bei L3 und L4 nicht genannt.¹⁴⁶ An dieser Stelle sei angemerkt, dass diese drei Lehrpersonen (Interview 3-5) an der gleichen Schule unterrichten und dass an diesem Schulstandort 90% der Schülerinnen und Schüler laut Angabe einer der Lehrpersonen nicht Deutsch als Erstsprache haben, wodurch die Anwendung normativer Regeln besondere Konzentration erfordert.¹⁴⁷ Daraus lässt sich folgern, dass die mündliche Anwendung der normativen Sprachrichtigkeit an diesem Schulstandort stärker thematisiert werden muss als an anderen Schulen.

Dem gegenüber versteht L6 unter mündlichen Kompetenzen die Fähigkeit zusammenhängende Gedanken verständlich zu vermitteln und die Sachverhalte

¹⁴⁴ Vgl. Interview 3 S. 2. Z. 26-32; vgl. Interview 4. S. 2. Z. 29-31. S. 3. Z. 1-6.

¹⁴⁵ Interview 4 S. 2. Z. 30-31. S. 3. 1-4.

¹⁴⁶ Vgl. Interview 5 S. 2. Z. 6-12.

¹⁴⁷ Vgl. Interview 4 S. 3. Z. 6-11.

präzise auf den Punkt bringen zu können.¹⁴⁸ Dabei wird auch die Relevanz von Textkompetenz und Analysekompetenz betont. Dies führt dazu, dass auch nach Ansicht dieses Interviewpartners mündliche Kompetenzen eine höhere Relevanz besitzen als reines Fachwissen:

Ich glaube, dass die Selbstdarstellungskompetenz, Eloquenz, flüssiger mündlicher Ausdruck eine noch größere Rolle spielt, weil man losgelöst vom reinen Fachwissen Textkompetenz beweisen muss im erhöhten Ausmaß. Und das geht schon in den Charakter einer Schülerin, eines Schülers hinein. Jemand, der sich gut präsentieren kann – und wir machen das an unserem Standort sehr stark – der ist da bevorzugt.¹⁴⁹

Hier wird erstmals der individuelle Charakter einer Schülerin oder eines Schülers angesprochen, welcher in der neuen Form des Prüfungsgesprächs jener Lehrperson zufolge nun größere Auswirkung auf eine erfolgreiche Bewältigung des Prüfungsgesprächs hat. Sehr wohl wird darauf hingewiesen, dass die hier angesprochene sprachliche Eloquenz trainiert werden kann, wie dies an dieser Schule getan wird. Auch hier können wieder die zwei Aspekte des Wissens identifiziert werden in Form des reinen Fachwissens und in der Textkompetenz, welche Wissen über Sprache unabdingbar macht.

Auch bei L7 wird festgestellt, dass gut geschulte mündliche Kompetenzen immer wichtiger werden. Dabei versteht diese Lehrperson darunter die Fähigkeiten eine angemessene Wortwahl zu treffen, sich verständlich zu artikulieren, in grammatikalisch korrekten Sätzen zu sprechen und die Körpersprache unterstützend einzusetzen.¹⁵⁰ Dabei lassen sich eindeutige Parallelen zur zuvor genannten Adressatenorientierung entdecken. Besonders interessant ist jedoch die Begründung, warum diese Kompetenzen nach Ansicht dieser Lehrperson an Relevanz zunehmen:

Ich glaube nur, wenn man jetzt nur eine Frage zu beantworten hat und von dieser alles abhängt, dann habe ich nicht die Chance mit einer anderen mehr zu glänzen, sondern ich muss aus dieser herausholen, was geht. Und wenn diese Frage für mich nicht ergiebig ist, dann muss ich schauen, dass ich das möglichst gut darstellen kann.¹⁵¹

Anders als bisher muss nur eine Aufgabenstellung aus einem Themenbereich bearbeitet werden. Folglich hängt von dieser einen Aufgabenstellung der Verlauf des Prüfungsgesprächs ab. Sollte die Schülerin oder der Schüler mit dieser

¹⁴⁸ Vgl. Interview 6 S. 2. Z. 24-25.

¹⁴⁹ Interview 6 S. 2. Z. 6-11.

¹⁵⁰ Vgl. Interview 7 S. 2. Z. 26-31.

¹⁵¹ Interview 7 S. 2. Z. 15-19.

Aufgabenstellung nicht gut zurecht kommen, so müsse er versuchen, dies durch gute verbale Präsentation wettzumachen.¹⁵² Auch durch die nun verpflichtende Präsentation der vorwissenschaftlichen Arbeit sind mündliche Kompetenzen nach der Ansicht der L7 und L10 nun noch wichtiger geworden.¹⁵³

Gegenüber dem Fachwissen sind die Präsentationsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler stärker gefordert, so L9. Darunter versteht diese die Fähigkeit den richtigen Ton zu finden, aber auch den Blickkontakt zu ihrem oder seinem Gegenüber zu pflegen. Der richtige Ton kann dabei als Synonym einer gelungenen Adressatenorientierung verstanden werden. Fachwissen darf dabei nicht zu kurz kommen. Allerdings sollen sich die Kandidatinnen und Kandidaten gegenüber der Prüfungskommission unter Beweis stellen und dabei einen guten Eindruck vermitteln. Zu berücksichtigen ist, dass nicht alle Teilnehmer der Prüfungskommission auch dem jeweiligen Fachgebiet des aktuellen Prüfungsgesprächs angehören, weshalb mündliche Kompetenzen noch mehr an Bedeutung gewinnen, da dann besonders die Wirkung des kommunikativen Verhaltens ausschlaggebend ist.¹⁵⁴

Jener Position, bei der mündliche Kompetenzen relevanter geschätzt werden als fachliches Wissen, steht die Meinung jener Lehrpersonen gegenüber, die fachliches Wissen gegenüber mündlichen Kompetenzen als vorherrschend erachten.

Vor allem, weil es auch sehr unübersichtlich ist, was alles kommen könnte. Es sind 6 Themenbereiche. 2 zieht man, eines legt man weg und hofft, dass man dann eine gescheite Frage dazu bekommt, die man gut beantworten kann. Die Fragen sind überhaupt nicht bekannt, sondern nur der Themenbereich. [...] Jetzt kommt ja schriftliches Kommunizieren, mündliches Kommunizieren, Medienkunde – kommt alles noch dazu. Das ist dann ein sehr viel umfangreicherer Stoff.¹⁵⁵

Hier betont L1, dass besonders jetzt durch das neue Prüfungsgespräch der Anspruch an Fachwissen wesentlich höher ist, als jener der mündlichen Kompetenzen. Dies wird durch die größere Fülle an Lernstoff, welcher im Vergleich zur früheren Form der mündlichen Prüfung im Fach Deutsch deutlich zugenommen habe, und die Zufälligkeit der Aufgabenstellung begründet.¹⁵⁶

¹⁵² Vgl. Interview 7 S. 2. Z. 15-23.

¹⁵³ Vgl. Interview 7 S. 2. Z. 1-5; vgl. Interview 10. S. 2. Z. 11-17.

¹⁵⁴ Vgl. Interview 9 S. 2. Z. 6-16.

¹⁵⁵ Interview 1 S. 9. Z. 13-16. Z. 23-25.

¹⁵⁶ Vgl. Interview 1 S. 9. Z. 8-29.

L11 nähert sich dieser Position an, indem diese Fachwissen als unbedingt notwendig erachtet und eine Kompensation von fehlendem Fachwissen durch gut ausgeprägte mündliche Kompetenzen für nicht möglich hält.¹⁵⁷ Pointiert wird dies auf folgende Weise:

„Als Lehrer kann man sehr wohl unterscheiden, ob das ein Dampfplauderer ist, der schöne Worte drechselt, oder ob da auch Fachwissen da ist.“¹⁵⁸

Auch durch L12 wird diese Auffassung der Relevanz der fachlichen Inhalte angedeutet. Dies wird jedoch damit begründet, dass die Kandidatinnen und Kandidaten im neuen Prüfungsgespräch wesentlich länger selbstständig ohne Gesprächsbeiträge der oder des Prüfenden zu sprechen hätten und folglich mehr Fachwissen nötig ist, um die geforderte Zeit auch inhaltlich zu füllen. Früher konnte die Prüferin oder der Prüfer das Gespräch mitgestalten und somit auch fachliche Inhalte miteinbringen, was nun nicht mehr möglich sei, da die Prüfenden laut Anweisung der oder des Vorsitzenden nun so wenig Gesprächsbeiträge wie möglich beisteuern sollen.¹⁵⁹

Neben diesen Anforderungen von mündlichen Kompetenzen und fachlichen Inhalten wurden auch die bereits kurz angesprochene Zunahme des Lernstoffs und die Zufälligkeit der Aufgabenstellung sowie die veränderte Zeitvorgabe für die Länge des Prüfungsgesprächs als Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten thematisiert.

L2 betrachtet die Zufälligkeit der Aufgabenstellung als Vorteil, da dadurch mehr Transparenz entsteht und die Prüfungen vergleichbarer werden. Jedoch sieht jene Lehrperson dies an bestimmte Bedingungen geknüpft.

Es ist natürlich so, dass man auch da dem Schüler Vorinformationen geben muss. Dem Schüler muss klar sein, wohin ich mich beim Lernen orientieren muss. Beim Bereich Medien – das ist ein derart gewaltiger Bereich, dass ich nicht davon ausgehen kann, dass eine Schülerin oder ein Schüler alles über Medien kann und dann eine Chance hat, wenn sie dieses Thema zieht, besonders zu glänzen. Ich muss ihr die Chance geben zu glänzen. Die Möglichkeit muss offen sein.¹⁶⁰

Die Themenbereiche müssen daher klar abgegrenzt sein, sodass den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, welche Inhalte die Basisinformationen

¹⁵⁷ Vgl. Interview 11 S. 2. Z. 25-30; S. 3. Z. 8-13.

¹⁵⁸ Interview 11 S. 3. Z. 9-11.

¹⁵⁹ Vgl. Interview 12 S. 2. Z. 8-18. Darauf wird im Speziellen noch im weiteren Verlauf eingegangen.

¹⁶⁰ Interview 2 S. 2. 10-17.

für jenen Themenbereich darstellen. L2 begrüßt daher auf der einen Seite die zunehmende Vergleichbarkeit der Prüfungsgespräche als Folge der Zufälligkeit der Aufgabenstellung, sieht jedoch gleichzeitig die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler keine Möglichkeit erhalten ihr gelerntes Wissen Preis zu geben, wenn sie sprichwörtlich am falschen Fuß erwischt werden.¹⁶¹

L9 sieht in dem System des Themenpools besonders dann einen Vorteil, wenn die Kandidatin oder der Kandidat in der Lage ist, sich besonders gut zu präsentieren. Durch die Zufälligkeit der Aufgabenstellung und der daraus resultierenden größeren Anspannung, wurde die Fähigkeit sich zu präsentieren noch wichtiger.¹⁶²

Der Anstieg des Lernstoffs habe dafür gesorgt, dass nun im Fach Deutsch mündlich nur noch jene Schülerinnen und Schüler antreten, die sich für dieses Fach auch sehr interessieren, stellt L8 fest.

Es treten die an, die es wirklich interessiert, weil es sich schriftlich und mündlich stofflich zu sehr unterscheidet. Zugleich ist das aber auch ein Nachteil weil es unglaublich viel Stoffumfang ist und das viele abschreckt, die schwächer sind. Die sagen zwar: Es würde mich interessieren, aber es ist so viel, dass es mir zu viel ist.¹⁶³

Dies ist eine Abschreckung für viele Schülerinnen und Schüler, die sich für dieses Fach interessieren, aber sich eine Bewältigung dieses Lernstoffs nicht zutrauen. Gegenüber Fächern, bei denen sich die stofflichen Inhalte schriftlich und mündlich weitgehend decken, erweist sich das Fach Deutsch daher als mündliches Prüfungsfach nicht sonderlich attraktiv. Weiters lässt sich aus der Äußerung von L8 herauslesen, dass Schülerinnen und Schüler aus pragmatischen Gründen mündlich nicht in jenem Fach maturieren würden, wofür sie sich besonders interessieren. Hinsichtlich einer späteren Berufs- oder Studienwahl könnte diese Entscheidung jedoch bereits wegweisend sein.

Aus einem anderen Blickwinkel beschreibt L1 den Anstieg des Lernstoffs. Bei Aufgabenstellungen, welche thematisch im Unterricht bereits drei Jahre zurückliegen, konnten sich die Kandidatinnen und Kandidaten nicht mehr daran erinnern. Begründet wird dies allerdings auch durch die Reduzierung der Vorbereitungsstunden.¹⁶⁴ Darüber hinaus nahm der Lernstoff durch

¹⁶¹ Vgl. Interview 2 S. 2. Z. 7-17.

¹⁶² Vgl. Interview 9 S. 1. Z. 10-13.

¹⁶³ Interview 8 S. 2. Z. 14-18.

¹⁶⁴ Vgl. Interview 1 S. 3. Z. 13-20.

Themenbereiche wie Medienkunde oder mündliches Kommunizieren deutlich zu, sodass die Zahl der Schülerinnen und Schüler, welche in Deutsch mündlich maturieren, deutlich sinke und demgegenüber andere Fächer hinsichtlich des Lernaufwands deutlich attraktiver würden.¹⁶⁵ Die sinkende Zahl der Prüfungsgespräche im Fach Deutsch bemerkte auch L12, welche diese Tatsache bedauernswert findet.¹⁶⁶ Außerdem weist auch diese Interviewpartnerin auf den erheblichen Anstieg des Lernstoffes für die Schülerinnen und Schüler hin.¹⁶⁷ Dieser Auffassung schließt sich auch L6 an, da nun an AHS 24 Themengebiete gelernt werden müssen und, im Gegensatz zu dem vorher gültigen System, keine Einschränkungen mehr getroffen werden können.¹⁶⁸

Die veränderte Zeitvorgabe wird von mehreren Lehrpersonen als neue Anforderung, und dabei ausschließlich als erschwerende, beschrieben. Die Mindestzeit von zehn Minuten stelle für viele Kandidatinnen und Kandidaten nach Meinung der L9 eine Herausforderung dar.

Gerade in der HTL finden es manche Schüler schwer sich zu präsentieren, da sprachbegabte Schüler eher in das Gymnasium gehen. Das heißt je länger es dauert, desto anstrengender wird es. Es gibt natürlich auch begabte Schüler, aber der Durchschnitt der Schüler tut sich schon schwer die Zeit durchzuhalten.¹⁶⁹

L9 betont, dass diese Beobachtung an einer HTL besonders deutlich zu Tage trete. Bei diesem Schultyp, welcher auf technische Berufe vorbereitet, verliert in weiterer Folge die Mündlichkeit im Fach Deutsch an Bedeutung, da die Schülerinnen und Schüler entweder schriftlich oder mündlich antreten müssen. Da der Durchschnitt der Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten hat, die erforderliche Zeit im mündlichen Prüfungsgespräch durchzuhalten, wird die Zahl der mündlich antretenden Schülerinnen und Schüler bei diesem Schultyp weiter abnehmen.

L7 sieht in der Zeitvorgabe die Gefahr, dass präzise Antworten, welche aus der Sicht der Lehrperson sehr wünschenswert sind, durch die Zeitvorgabe eher durch Abschweifungen ersetzt werden, um die geforderte Mindestzeit von zehn

¹⁶⁵ Vgl. Interview 1 S 8. Z30-32, S. 9. Z. 1-4.

¹⁶⁶ Vgl. Interview 12 S. 2. Z. 21-24.

¹⁶⁷ Vgl. Interview 12 S. 1. Z. 12-18.

¹⁶⁸ Vgl. Interview 6 S. 1. Z. 6-9.

¹⁶⁹ Interview 9 S. 1. Z. 15-19.

Minuten auch zu erreichen. Dem zufolge würde diese Zeitvorgabe die Fähigkeit präzise und klar zu antworten unterdrücken.¹⁷⁰

Dieser Auffassung entgegengesetzt schätzt L8 die Zeitvorgabe als sehr knapp ein, sodass ihrer Meinung nach präzises Antworten unbedingt erforderlich ist, um alle drei Kompetenzniveaus einer Aufgabenstellung ausreichend beantworten zu können.¹⁷¹

Es kann ein Vorteil sein präzise antworten zu müssen, aber es kann auch ein Nachteil sein alles gleich benennen zu müssen und keine eigenen Denkansätze einbringen zu können, einfach weil die Uhr so knapp ist und die Frage pro Operator abgehakt werden müssen.¹⁷²

Dieses Zeitkorsett verhindere daher eigene Denkprozesse und wird die Kandidatinnen und Kandidaten dazu verleiten, auf gelerntes Wissen und vorgefertigte Ansätze zurückzugreifen, anstatt eigene Denkanstöße kund zu tun.

Allerdings wird im Interview mit L6 ein Hinweis darauf gegeben, warum die Prüfungszeit so knapp ist. Diese Lehrperson nennt zehn Minuten als erwünschte Prüfungszeit:

Und dann schauen schon alle auf die Uhr. Bis der Kandidat sich durch die Wiedergabe des Impulstextes durchgearbeitet hat, bleibt dann nicht mehr viel Zeit.¹⁷³

Damit wird angedeutet, dass die restliche Prüfungskommission Wert darauf legt, möglichst schnell eine Prüfung abzuschließen. Dies dürfte mit organisatorischen Gründen zusammenhängen, da für jeden Prüfungshalbtag ein genauer Zeitplan festgelegt werden muss. Dennoch stehen für jedes Prüfungsgespräch bis zu zwanzig Minuten zur Verfügung, die je nach Prüfungsgespräch genützt werden können.

Es wurden nun die wesentlichen Äußerungen der Kategorie (Neue) Anforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten (K1) erläutert. Dies waren einerseits die Relevanz der mündlichen Kompetenzen, sowie die Relevanz der fachlichen Inhalte, wobei eine Vielzahl der Lehrpersonen die Ansicht vertritt, dass beide Bereiche gleichwertig beherrscht werden müssen. Allerdings wurde in mehreren Interviews festgestellt, dass die Relevanz der mündlichen Kompetenzen gegenüber jener der fachlichen Inhalte durch die SRDP gestiegen

¹⁷⁰ Vgl. Interview 7 S. 3. Z. 10-21.

¹⁷¹ Vgl. Interview 8 S. 2. Z. 18-21.

¹⁷² Interview 8 S. 2. Z. 18-21.

¹⁷³ Vgl. Interview 6 S. 4. Z. 10-12.

ist. Außerdem wurden der Anstieg des Lernstoffs sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Prüfung, sowie eine veränderte Zeitvorgabe angesprochen. Die Balance zwischen fachlichem Wissen und kommunikativen Kompetenzen hat dabei direkten Bezug zu fachdidaktischen Perspektiven im Bereich der Mündlichkeit. Daher werden nun die Positionen der Lehrpersonen mit den fachdidaktischen Perspektiven verglichen, um zu sehen, welche Perspektiven zur Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch den Positionen der Lehrpersonen am ehesten entsprechen.

Ein fundiertes Fachwissen sowie die genaue Kenntnis der impliziten Abläufe in Gesprächssituationen stellt das primäre Ziel der fachdidaktischen Perspektive der didaktischen Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsforschung nach Becker-Mrotzek dar.¹⁷⁴ Auf Basis der soweit analysierten Interviewäußerungen zeigte sich, dass laut den interviewten Lehrpersonen fachliches Wissen und mündliche Kompetenzen weitgehend ausgeglichen sein sollen, beziehungsweise dass die mündlichen Kompetenzen keinesfalls vernachlässigt werden dürfen. Somit stimmen die befragten Lehrpersonen mit dieser fachdidaktischen Position insoweit überein, dass die Kandidatinnen und Kandidaten über Fachwissen verfügen müssen. Das Wissen über Gesprächsabläufe nimmt dagegen nach Meinung der interviewten Lehrpersonen eine untergeordnete Rolle ein. Dieses ist nur ein Element der mündlichen Kompetenzen, welches zur erfolgreichen Bewältigung einer Gesprächssituation nicht unabdingbar ist. Bei dem dritten, vierten und fünften Interview wird jedoch das Wissen um Sprache als sehr wichtig erachtet, welches auch in dieser fachdidaktischen Perspektive eine besondere Rolle spielt.¹⁷⁵ Jene Lehrpersonen, die die veränderte Zeitvorgabe als neue Herausforderung für die Kandidatinnen und Kandidaten ansehen, finden in dieser Perspektive den Vorteil, dass hier jene konkrete Gesprächsform als spezielle Form mündlicher Kommunikation trainiert werden kann, wodurch im Training die zeitliche Vorgabe berücksichtigt wird.

Die fachdidaktische Perspektive nach rhetorisch-sprecherzieherischen Aspekten hat im Zusammenhang mit den neuen Anforderungen des mündlichen Prüfungsgesprächs insofern Relevanz, dass die Lehrpersonen mündliche

¹⁷⁴ Vgl. Becker-Mrotzek 2009.

¹⁷⁵ Vgl. Interview 3 S.2. Z. 26-32; vgl. Interview 4 S. 2. Z. 29-31; vgl. Interview 5 S. 2 Z. 6-12.

Kompetenzen nun als noch wichtiger einstufen als bisher. Jedoch wurden dabei kaum Vorgaben oder Leitlinien der klassischen Rhetorik thematisiert. Allerdings spielt der Begriff der Selbstdarstellungskompetenz in dieser fachdidaktischen Perspektive eine wichtige Rolle. So ist jedes Reden ein Stück Selbstdarstellung, da die eigene Identität dadurch konstruiert wird.¹⁷⁶ Versteht man also Selbstdarstellung als Teil der mündlichen Kompetenz, dann kann diese durch verschiedene Verhaltensmöglichkeiten trainiert und verbessert werden. So nehmen L5 und L6 jene fachdidaktische Position der rhetorisch-sprecherzieherischen Perspektivierung ein, wenn geäußert wird, dass Selbstdarstellung und mündliche Eloquenz sowie der gelungene Einsatz von Gestik und Mimik eine größere Rolle als bisher einnimmt.¹⁷⁷

All jene Lehrpersonen, die kommunikative Kompetenzen durch das neue Prüfungsgespräch noch wichtiger erachten, erreichen damit die Perspektive von Mündlichkeit als kulturelle und reflexive Praxis nach Ulf Abraham.¹⁷⁸ Die in diesem Ansatz angestrebte Automatisierung des Gesprächsverhaltens unter ständiger Reflexion der eigenen Tätigkeit kann den neuen Anforderungen von verständlicher, gleichzeitig aber auch effektiver Informationsvermittlung gerecht werden, wie dies von den Lehrpersonen des fünften und siebten Interviews festgestellt wird.¹⁷⁹ Problematisch wird diese fachdidaktische Perspektive hinsichtlich der genormten Zeitvorgabe, welche im gewöhnlichen Sprachgebrauch der Unterrichtsgespräche, welcher hier als Trainingsort verstanden wird, keine Rolle spielt.

Die bereits angesprochene Selbstdarstellungskompetenz hat in der fachdidaktischen Perspektive der kommunikationspsychologischen und gesprächstherapeutischen Modellierung eine zentrale Rolle.¹⁸⁰ In dieser Hinsicht kann dieser Ansatz der Anforderung nach Selbstdarstellung und der damit verbundenen Identitätsfindung gerecht werden. Auf die Anforderungen, die ein dialogisches Gespräch an die Teilnehmenden stellt, kann durch diese fachdidaktische Modellierung vorbereitet werden. Dabei ist auch der Einsatz von Mimik und Gestik inkludiert, da aus dieser Perspektive ein authentisches

¹⁷⁶ Vgl. Spinner 1997:17.

¹⁷⁷ Vgl. Interview 6 S. 2. Z. 6-11.

¹⁷⁸ Vgl. Abraham 2012.

¹⁷⁹ Vgl. Interview 5 S. 2. Z. 14-18; vgl. Interview 7 S. 2. Z. 17-23.

¹⁸⁰ Vgl. Schuster 1998.

Verhalten der Gesprächsaktanten gefunden werden soll. Vernachlässigt blieb dabei jedoch der Umgang mit den Operatoren, die eine der größten neuen Anforderungen darstellen. Außerdem finden formelle Einschränkungen wie die Zeitvorgabe in diesem Ansatz kaum Beachtung.

Darauf vermag die fachdidaktische Perspektive, die auf die Bedingungen von unterrichtlichen Kommunikationsbeziehungen achtet, besser vorzubereiten. Eine zeitliche Vorgabe ist den Schülerinnen und Schülern bereits vor dem Prüfungsgespräch bekannt. Ebenso sind sie mit dem Format der Aufgabenstellung vertraut. Jedoch kann durch die Fokussierung auf formale Bedingungen dem Finden des individuellen Gesprächsverhaltens weniger Aufmerksamkeit geschenkt werden. So könnten Schwierigkeiten beim spontanen Reagieren auf Zwischenfragen entstehen, da das eigene Gesprächsverhalten nicht ausreichend gefestigt sein könnte.

Im weiteren Verlauf der Interviewgespräche wurden die Expertinnen und Experten hinsichtlich der Rolle der neuen Form der Aufgabenstellung befragt, welche die nächste große Kategorie darstellt. Dabei wurde besonders die Auswirkung der Aufgabenstellung auf den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs sowie die damit verbundene Wirkung der in der Aufgabenstellung enthaltenen Operatoren untersucht.

5.2. Rolle der Aufgabenstellung (K2)

L3, L4, L9, L10 vertreten die Auffassung, dass die dreigeteilte Aufgabenstellung den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs unterstützt. L3 begründet dies damit, dass durch diese Dreiteilung das jeweilige Themengebiet genauer beleuchtet werden kann und dies wiederum ein Nachfragen durch die Prüfungsperson bedingt, beziehungsweise möglich macht.¹⁸¹

Das wird leichter, weil man stärker auf die einzelnen Arbeitsaufträge eingeht. Früher war es schon so, dass das manchmal ein Monolog des Kandidaten oder der Kandidatin war.¹⁸²

Die Aufteilung in drei Kompetenzniveaus sorgt außerdem dafür, dass sich das Gespräch einer natürlichen Kommunikation annähert.¹⁸³ L4 sieht die

¹⁸¹ Vgl. Interview 3 S. 4. Z. 1-8.

¹⁸² Interview 3 S. 4 Z. 1-3.

¹⁸³ Vgl. Interview 3 S. 4. Z. 10-14.

Begründung der Unterstützung des dialogischen Charakters in der Konzeption der Aufgabenstellung.

Für mich ist es mehr dialogisch angelegt, denn früher waren Prüfungen ein Abfragen von Lernwissen, nicht von intelligentem Wissen. Das hat sich schon geändert. In der Regel geht es um intelligentes Wissen und um Wissen als Basis davon, was in der Prüfung verlangt wird. Es bleibt nicht auf dieser untersten Stufe. Es heißt ja immer: Wissen, Verstehen, Anwenden.¹⁸⁴

Folglich müsse das Gespräch, welches sich auf Basis der Aufgabenstellung entwickelt, dialogisch sein. Dieses dialogische Format der Aufgabenstellung sei nicht darauf ausgelegt bloßes Wissen abzufragen, sondern darauf, die Anwendung dieses Wissens zu präsentieren. Im dialogischen Gespräch kann gewährleistet werden, dass das vorbereitete Wissen angewandt und Querverbindungen zu anderen Bereichen hergestellt werden. Dabei muss auch der Einsatz mündlicher Kompetenzen berücksichtigt werden. Des Weiteren trage auch die längere Zeit des Gesprächs zu einem dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs bei.¹⁸⁵ Diese Auffassung wird ebenso von L10 vertreten. Auch ihr geht es im Prüfungsgespräch nicht um ein Abfragen von fachlichen Inhalten, sondern darum, ob die Schülerin oder der Schüler jenes Wissen auch anwenden kann. Durch ein Nachfragen, wodurch automatisch ein Dialog entsteht, kann dies gewährleistet werden.¹⁸⁶

Etwas weniger eindeutig sind die Äußerungen von L1 und L9 bezüglich der Auswirkung der Aufgabenstellung auf den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs.

Man muss dann doch wieder etwas dazwischen fragen [...], wenn eine Frage nur sehr oberflächlich behandelt wurde, oder ein Operator, eine Analyse, wo man etwas tiefer gehen könnte; Da muss ich halt doch etwas dazwischen fragen.¹⁸⁷

L1 stellt fest, dass die Aufgabenstellung wesentlich präziser und pointierter ist als bisher. Ob dies einem dialogischen Charakter widerspreche, wird aber verneint. Es sei nach wie vor notwendig hie und da nachzufragen, falls ein Teilbereich der Aufgabenstellung noch nicht ausreichend bearbeitet wurde. Dies sei jedoch keine Änderung zum bisheriger Prüfungsgespräch. Die neue Aufgabenstellung habe dies nicht modifiziert.¹⁸⁸ L9 spricht in diesem

¹⁸⁴ Interview 4 S. 3. Z. 28-32.

¹⁸⁵ Vgl. Interview 4 S. 3. Z. 15-19; Z. 28-32.

¹⁸⁶ Vgl. Interview 10 S. 3. Z. 16-20.

¹⁸⁷ Interview 1 S. 4. Z. 13-16.

¹⁸⁸ Vgl. Interview 1 S. 4. Z. 13-17.

Zusammenhang die Situation an, die bei jeder Fragestellung angegeben sein muss, damit die Fragestellung einen Bezug zur Lebenswelt der Kandidatinnen und Kandidaten hat.

Man soll ja bei der Fragestellung immer von einer Situation ausgehen. Und das kann dann aber auch sehr künstlich werden. Gerade bei der Formulierung sollte man eine Vielfalt bieten. Um das so zu gestalten, dass es der Lebenswelt des Kandidaten entspricht, ist das schon sehr schwierig. Wenn man eine geeignete Situation findet, dann ist es nicht tragisch. Es kann je nach Fragestellung die Natürlichkeit beeinflussen.¹⁸⁹

Die Angabe der Situation kann nach Meinung dieser Lehrperson den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs sowohl hemmen als auch unterstützen. Im Idealfall wird eine Situation getroffen, in der es der Kandidatin oder dem Kandidaten leicht fällt, in einen Dialog zu treten und gleichzeitig das eigene Wissen zu präsentieren. Davon abgesehen sei die Teilnahme an einem Prüfungsgespräch im Vorfeld im Unterricht zu üben. Dies schließe auch den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs mit ein.¹⁹⁰

Dass die neue Aufgabenstellung einen dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs hemmt, entspricht der Auffassung von L6. Auf die Frage, ob die Dreiteilung der Aufgabenstellung einen dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs begünstige, antwortet diese wie folgt:

Eher nicht. Denn es ist ein Abarbeiten von Arbeitsaufträgen. [...] Nein, ich denke nicht, dass es dialogischer wird. Bei meiner Prüfung war es so, dass der Kandidat auf die Handlungsanweisungen sehr schlecht eingegangen ist. Da ist es dann dialogisch geworden, weil ich wissen wollte, ob er dieses grundlegende Wissen hat oder nicht.¹⁹¹

Die Kompetenzniveaus werden als Teilaufgaben dargestellt, welche die Kandidatin oder der Kandidat nacheinander abarbeiten muss. Dies verhindere einen spontan entstehenden Gesprächsverlauf gänzlich, da einzig und allein die Abarbeitung der Aufgabenstellung im Zentrum stehe. Bei dem letzten von dieser Lehrperson gehaltenen Prüfungsgespräch im Rahmen der SRDP wurde das Gespräch nur dialogisch, da der Kandidat nicht ausreichend auf die Handlungsanweisungen eingehen konnte. Dabei ist anzunehmen, dass der Redeanteil des Kandidaten unter jenem der Lehrperson lag. Folglich lag zwar ein dialogisches Gespräch vor, allerdings mit nicht ausreichendem Inhalt.¹⁹² Hier

¹⁸⁹ Interview 9 S. 2. Z. 27-30; S. 3. Z. 1-2.

¹⁹⁰ Vgl. Interview 9 S. 2. Z. 27-30; S. 3. Z. 1-8.

¹⁹¹ Interview 6 S. 3. Z. 5. Z. 7-10.

¹⁹² Vgl. Interview 6 S. 3. Z. 5-10.

erzielten die Handlungsanweisungen also gerade nicht die vorgesehene Wirkung, dass ein inhaltsreiches, dialogisches Gespräch entsteht.

Diese Auffassung teilt ebenso L12:

Der dialogische Charakter ist meines Erachtens nicht mehr so stark gegeben wie bei der vorherigen Maturaform, weil sie [die Kandidatinnen und Kandidaten] das einfach abarbeiten.¹⁹³

Bei diesem Prüfungsgespräch überlagerte die Normierung der Aufgabenstellung den dialogischen Charakter des Gesprächs, da zunächst nur versucht wird, die Operatoren inhaltlich abzudecken. Die Vorsitzenden der Prüfungskommission weisen laut L12 allerdings darauf hin, dass die Teilaufgaben punktuell abgearbeitet werden müssen.¹⁹⁴ Dies widerstrebt der persönlichen Auffassung dieser Lehrperson besonders deshalb, weil sich dieses Gespräch von einem lebensnahen, informativen Austausch immer stärker entferne.¹⁹⁵ Daraus folgt, um auf die erste Kategorie Bezug zu nehmen, dass durch die Vorsitzenden fachliches Wissen gegenüber mündlichen Kompetenzen, die bei der Mitgestaltung eines Dialogs besonders in Augenschein treten, präferiert wird.

Dass die Teilaufgaben in erster Linie nacheinander abgehakt werden, bestätigt auch L11.

Natürlich wird man sich als Lehrer immer wieder einbringen. Aber viele Kollegen – und auch ich – neigen dazu, dass es ein Missverhältnis wird. Man bringt sich als Lehrer ein, aber es ist der Auftritt des Schülers.¹⁹⁶

Dies begünstigt daher, dass der Redeanteil der prüfenden Lehrperson nicht unverhältnismäßig groß gegenüber jenem der Kandidatin oder des Kandidaten wird.¹⁹⁷ Die Dreiteilung in Kompetenzniveaus dient den Kandidatinnen und Kandidaten als Leitfaden für das Gespräch, sodass gewährleistet ist, dass sie sich inhaltlich im gefragten Bereich befinden, ohne dass die Lehrperson ständig die Lenkung übernehmen muss.

L9 stellt nicht in Frage, dass das Prüfungsgespräch dialogisch ist, allerdings verlaufe dieser Dialog durch die Dreiteilung in Kompetenzniveaus nach vorgegebenen Bahnen, wie dies ebenso L11 bemerkt. Eine Wertung, ob er dies

¹⁹³ Interview 12 S. 3. Z. 1-2.

¹⁹⁴ Vgl. Interview 12 S. 3. Z. 3-4.

¹⁹⁵ Vgl. Interview 12 S. 3. Z. 9-13.

¹⁹⁶ Interview 11 S. 4. Z. 12-14.

¹⁹⁷ Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 10-14.

als positiv oder negativ einschätzt, wird nicht vorgenommen.¹⁹⁸ Auch durch L8 wird das Prüfungsgespräch durch die neue Form der Aufgabenstellung als konstruierter als bisher beschrieben.

Ich glaube, dass es konstruierter ist, weil die Vorgaben einfach präziser sind. Aber auch hier: Wenn ich eine Frage zu Sprachgeschichte und Sprachentwicklung habe, dann ist das ganz anders zu beantworten, als wenn ich eine Frage zu Tendenzen der gegenwärtigen Literaturgeschichte habe. Je nach Fragestellung lässt das mehr oder weniger Raum.¹⁹⁹

Es wird also an dieser Stelle eingeräumt, dass es vom jeweiligen Themengebiet abhängt, ob im Prüfungsgespräch Platz für die Entwicklung eines Dialogs ist oder nicht.²⁰⁰ Folglich hänge der dialogische Charakter des Gesprächs von mehreren Faktoren ab, wobei dieser durch die zusätzliche Konstruktion tendenziell abgenommen habe, was allerdings durch das entsprechende Themengebiet kompensiert werden könne.

Anders als die eben genannte Lehrperson, wird von L11 festgestellt, dass die kompetenzorientierte Fragestellung einen dialogischen Charakter weitgehend ausschliesse. Dieser sei bestenfalls auf der Ebene des Transfers und der Reflexion möglich, nicht jedoch auf dem Kompetenzniveau der Reproduktion.²⁰¹ Im Zuge dieser Äußerung wird außerdem festgehalten, dass die Führung eines Prüfungsgesprächs bei dieser Lehrperson intuitiv verläuft und dabei auch viel Erfahrung miteinfließe.²⁰² Daraus lässt sich schließen, dass aus Sicht dieser Lehrperson eine fachdidaktische Diskussion über das Prüfungsgespräch weniger Hilfestellung leisten kann, als das tatsächliche Führen eines Prüfungsgesprächs und die daraus resultierende Erfahrung.

Neben der dreiteiligen Form der Aufgabenstellung haben auch die Operatoren, welche Handlungsanweisungen mit einer Könnens-Erwartung darstellen, Auswirkungen auf den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs. Dabei stimmen einige der interviewten Lehrpersonen darin überein, dass die Operatoren eine unterstützende Wirkung im Prüfungsgespräch haben. Die Begründungen dafür sind unterschiedlicher Natur:

¹⁹⁸ Vgl. Interview 9 S. 2. Z. 23-24.

¹⁹⁹ Interview 8 S. 3. Z. 6-10.

²⁰⁰ Vgl. Interview 8 S. 3. Z. 6-10.

²⁰¹ Vgl. Interview 11 S. 7. Z. 22.

²⁰² Vgl. Interview 11 S. 7. Z. 22-25.

L1 sieht durch die Operatoren einen konkreten Plan vorgegeben, welcher in Momenten der Unsicherheit wieder Sicherheit geben kann, wodurch keine zu lange Schweigephase im Prüfungsgespräch entsteht. Durch die schrittweise Abarbeitung der Operatoren wird das Gespräch von diesem Interviewpartner als flüssiger empfunden. Wenn die Kandidatin oder der Kandidat ins Stocken gerät, liefern die Operatoren klare Anweisungen, wie das Gespräch weiter verlaufen soll.²⁰³

Und jetzt sind gezielte Fragen drauf und man sollte dann zu jedem Operator oder zu jeder Frage etwas wissen. Das ist natürlich schon für die Kandidaten, glaube ich, einfacher. Oder auch fordernder, weil sie vielleicht manche Sachen dann doch nicht wissen, oder ausweichend antworten.²⁰⁴

Hier gibt dieser Lehrer zu bedenken, dass das Gespräch besonders dann durch die Operatoren auch fordernder sein kann, wenn die Kandidatin oder der Kandidat zu einem der Operatoren nichts sagen kann, da hier anders als bisher ein Ausweichen nicht mehr möglich ist.²⁰⁵

Gerade diese erhöhte Präzision der Aufgabenstellung durch die Operatoren sieht L2 als besonders wertvoll an. Dies ermöglicht eine wesentlich transparentere und nachvollziehbarere Beurteilung, als dies bisher der Fall war, was des Weiteren auch von L3 positiv bemerkt wird.²⁰⁶ Bezüglich des dialogischen Charakters des Prüfungsgesprächs geben diese Operatoren laut L2 den Verlauf strikt vor, wenn die Kandidatin oder der Kandidat auch die Bedeutung jener Operatoren kennt. Doch dabei sah sich diese Lehrperson mit folgendem Problem konfrontiert:

Die Gewöhnung daran, was ein Operator ist, ist gar nicht so leicht, wie wir uns das vorgestellt haben. Denn der Lehrer sieht sich das an und sagt: „Ja, alles klar. Es wird genauer. Huch, selbst das Fach Deutsch kann an Präzision gewinnen.“ [...] Es ist schwieriger als man gedacht hat. Dass Schüler das internalisieren und wissen, was sie da zu tun haben, ist ein mühevollerer Prozess, als man glauben würde.²⁰⁷

Die Gewöhnung der Schülerinnen und Schüler an die Operatoren sieht jene Lehrperson als eine besonders große Herausforderung an. Dies betrifft dabei sowohl den Bereich des Mündlichen, als auch des Schriftlichen. Wenn das einmal

²⁰³ Vgl. Interview 1 S. 5. Z. 14-27.

²⁰⁴ Interview 1 S. 4. Z. 6-9,

²⁰⁵ Vgl. Interview 1 S. 4. Z. 3-9.

²⁰⁶ Vgl. Interview 3 S. 3. Z. 24-29.

²⁰⁷ Interview 2 S. 3. Z. 29 – S. 4. Z. 3.

gelingen ist, so könne das Prüfungsgespräch nach den gewünschten Bahnen dialogisch verlaufen.²⁰⁸

Jene Thematik wird auch von L4 angesprochen, wobei hier keine Schwierigkeiten diesbezüglich geortet werden. Dies liege besonders daran, dass sich die Aufgabenstellungen der schriftlichen und mündlichen Prüfung nun wesentlich weniger voneinander unterscheiden und die Schülerinnen und Schüler in Folge häufiger Auseinandersetzungen mit diesem Aufgabenformat auch ausreichend vertraut seien.²⁰⁹

Eine Einschränkung durch die Operatoren bemerkt L10 nicht. Diese seien nichts grundlegend Neues, da auch früher Leitfragen verwendet wurden.

Ich habe vorher auch schon Leitfragen gehabt. Dadurch hat sich für mich nur die Art der Fragestellung durch die Operatoren geändert.²¹⁰

Daraus habe sich jedoch der Charakter des Prüfungsgesprächs nicht geändert.²¹¹ Dies lässt darauf schließen, dass die Prüfungsgespräche vor der SRDP dem jetzt gültigen Format bereits sehr ähnlich waren. Dies gilt auch für jene Prüfungsgespräche von L12, da auch diese keine umfassende Änderung zu den bisherigen Prüfungen feststellt.²¹²

Ich sehe keinen großen Unterschied, weil ich das vorher schon so gemacht habe. Vielleicht ist es so, dass sie es mehr punktuell abarbeiten.²¹³

Eine wesentlich deutlichere Steuerung als Folge der Operatoren sieht L5 bei der Verwendung von Erwartungshorizonten, welche im neuen Prüfungsgespräch unbedingt erforderlich sind. Diese geben die Richtung des Gesprächs sehr deutlich vor, sodass bereits vor Beginn des Gesprächs festgelegt ist, welche Inhalte und Fähigkeiten zum Erreichen einer entsprechenden Note notwendig sind. Folglich wird hier eine Einschränkung durch die Operatoren und den Erwartungshorizont festgestellt, jedoch wird dies zugunsten einer transparenten Beurteilung als förderlich angesehen.²¹⁴

²⁰⁸ Vgl. Interview 2 S. 3. Z. 14-33; S. 4. Z. 1-3; Z. 25-32; S. 5. Z. 1-8.

²⁰⁹ Vgl. Interview 4 S. 2. Z. 5-8.

²¹⁰ Interview 10 S. 3. Z. 23-24.

²¹¹ Vgl. Interview 10 S. 3. Z. 21-26.

²¹² Vgl. Interview 12 S. 2. Z. 25-28.

²¹³ Interview 12 S. 2. Z. 27-28.

²¹⁴ Vgl. Interview 5 S. 2. Z. 28-31; S. 3. Z. 1-3.

Von L8 wird betont, dass besonders wenn der oder die Vorsitzende auf ein anderes Fach spezialisiert ist, der Gesprächsverlauf umso stärker beeinflusst wird:

Besonders, wenn die Fachvorsitzende nicht vom selben Fach ist, achtet man einfach darauf, ob die Operatoren erfüllt worden sind. Hat sie das benennen können? Hat er das wiedergegeben?²¹⁵

Daraus folgt, dass das Gespräch besonders strikt nach dem durch die Operatoren vorgegebenen Plan abläuft. Eine Entwicklung des Gesprächs darüber hinaus hat somit keinen Platz.²¹⁶

Es wurden nun die Auswirkungen der Kompetenzorientierung und im Speziellen die Auswirkungen der Operatoren auf den Charakter des Prüfungsgesprächs beleuchtet. Bezüglich der Frage, ob die dreigeteilte kompetenzorientierte Aufgabenstellung den dialogischen Charakter begünstige, wurde dies von den befragten Interviewpartnerinnen und -partnern nicht bestätigt, auch wenn diese es nicht dezidiert verneinten. Wesentlich kohärenter waren die Aussagen auf die Frage, ob die Operatoren eine unterstützende oder hemmende Wirkung im Prüfungsgespräch hätten. Einige der interviewten Lehrpersonen sehen die Einführung der Operatoren grundlegend als förderlich, da dadurch die Fragestellung an Präzision gewinnt und die Beurteilung wesentlich transparenter wird. Darüber hinaus dienen diese als Leitfäden, sodass das Gespräch flüssig abgewickelt werden kann. Zwei Lehrpersonen sehen darin allerdings auch einen Nachteil, da das Prüfungsgespräch sehr stark gelenkt ist und sich von einer natürlichen Gesprächssituation stärker als bisher entfernt. Betont wurde dabei auch, dass es wichtig sei, den Umgang mit den Operatoren zu erlernen.

Diese Positionen sollen nun wieder mit den fachdidaktischen Positionen zur Vermittlung von Mündlichkeit im Deutschunterricht in Verbindung gebracht werden. Die didaktische Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsforschung bezieht sich auf authentische Gespräche. Das Prüfungsgespräch kann nicht als solches gewertet werden, da von außen sehr viele Faktoren bewusst verändert werden und das Gespräch durch die Aufgabenstellung stark gelenkt ist. Da diese nach den Meinungen der Lehrpersonen kaum Einfluss auf den dialogischen Charakter hat, kann davon

²¹⁵ Interview 8 S. 2. Z. 24-26.

²¹⁶ Vgl. Interview 8 S. 2. Z. 22-26.

ausgegangen werden, dass sich der dialogische Charakter in der Regel dem eines authentischen Gesprächs annähert. Daraus folgt wiederum, dass die Auseinandersetzung mit der Gesprächsforschung auch im Prüfungsgespräch mit der dreigeteilten Aufgabenstellung große Relevanz hat, besonders dann, wenn der dialogische Charakter stärker zum Tragen kommt, wie dies auf der Ebene der Reflexion der Fall ist. Eine genaue Analyse der Operatoren sieht diese fachdidaktische Modellierung auf mündlicher Ebene jedoch nicht vor. Die Analyse von Prüfungsgesprächen würde hier Abhilfe schaffen.

Die rhetorisch-sprecherzieherische Perspektivierung widmet der konkreten Vorbereitung auf verschiedene Gesprächsarten mehr Aufmerksamkeit. Daher nehmen in dieser Perspektive die Operatoren als Handlungsanweisung eine besondere Rolle ein. Hinsichtlich der Aufgabenstellung kann mittels dieser Perspektive auf die konkrete Situation des Prüfungsgesprächs vorbereitet werden, sodass die Kandidatinnen und Kandidaten über einen sicheren Umgang mit den Operatoren verfügen. Besonders jene Lehrpersonen, die in der neu formulierten Aufgabenstellung Herausforderungen für die Schülerinnen und Schüler sehen, können mittels dieser didaktischen Perspektive entsprechend darauf reagieren.

Die didaktische Perspektive der Kompetenzorientierung ist mit der Aufgabenstellung des neuen Prüfungsgesprächs besonders verbunden, da die Prüfungsaufgaben auf den drei Kompetenzniveaus der Reproduktion, des Transfers und der Reflexion beruht. Ein kompetenzorientierter Deutschunterricht befähigt Schülerinnen und Schüler dazu, an Gesprächen aktiv teilzunehmen. Das Prüfungsgespräch kann dabei als Vorstufe zu einem authentischen Gespräch betrachtet werden, da hier Handlungsanweisungen explizit formuliert sind, welche in authentischen Gesprächen unausgesprochen bleiben. Folglich bereitet diese didaktische Perspektive nicht in erster Linie auf das Prüfungsgespräch vor, sondern auf die Teilnahme an Gesprächssituationen im Allgemeinen, wobei dieser Weg dabei über den Umgang mit Operatoren führt. Zwingend wird im Zuge dessen eine Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch erfolgen. Dieser Lernweg sorgt dafür, dass sich das Prüfungsgespräch einem authentischen annähert und die Operatoren der Entwicklung des Gesprächs dienlich sind.

Der fachdidaktische Ansatz der kommunikationspsychologischen und gesprächstherapeutischen Modellierung ist dagegen schwieriger mit der

kompetenzorientieren Fragestellung in Zusammenhang zu bringen. Diese Perspektive beruht darauf, dass sich die eigene Identität im kommunikativen Handeln entwickle und man auf Reaktionen anderer reagiert.²¹⁷ Wenn das Selbst einer Kandidatin oder eines Kandidaten im Unterricht laufend entwickelt und gefestigt wird, so festigt sich auch das individuelle kommunikative Verhalten. Dies muss dabei auch den Umgang mit Operatoren beinhalten, sodass diese im Selbstkonzept ausreichend Platz haben. Im Prüfungsgespräch muss das individuelle kommunikative Verhalten mit den Aufgabenstellungen kompatibel sein, sodass diese ersteres nicht negativ einschränken. Folglich wirken sich Operatoren nur dann hemmend auf das Gespräch aus, wenn diese in der Vorbereitung und bei der Schulung der kommunikativen Kompetenz nicht integriert wurden. Ob das Prüfungsgespräch einen dialogischen Charakter annimmt, ist bei dieser fachdidaktischen Perspektive stark abhängig von den individuellen Charakteren der Kandidatinnen und Kandidaten.

Fokussiert sich der Unterricht auf die Bedingungen der Qualität von unterrichtlichen Kommunikationsbeziehungen und bereitet damit auf das Prüfungsgespräch vor, so wird jene konkrete Gesprächssituation des Prüfungsgesprächs trainiert. Dies erfordert einen reflexiven Umgang mit den Operatoren, um eine hohe Qualität der Kommunikation zu erreichen, sodass diese als Stütze des Gesprächs gebraucht werden können. Jene Lehrpersonen, die die Einführung der Operatoren als hilfreich erachten, sind diesem Ansatz folglich nahe, da ein qualitativ hochwertiger Umgang mit den Operatoren angestrebt wird und diese ihre volle Wirkung entfalten können.

Im folgenden Abschnitt soll der an bereits mehreren Stellen angesprochene dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs und im Besonderen der Umgang der interviewten Lehrpersonen mit diesem Element des Prüfungsgesprächs beleuchtet werden.

5.3. Der dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs (K3)

Zunächst stellt sich die Frage, wie man sich ein dialogisches Prüfungsgespräch vorstellen soll. Fest steht, dass bei einem Dialog mindestens zwei Gesprächspartner miteinander interagieren müssen. Doch dies gibt noch keine

²¹⁷ Vgl. Schuster 1998:25.

Auskunft darüber, wie und in welcher Weise die Prüfungsperson und die Kandidatin oder der Kandidat miteinander verbal agieren. L1 bezeichnet die im Prüfungsgespräch vorkommende Form des Dialogs als Sokrates-Gespräch.

Also ich würde es eher als Sokrates-Gespräch bezeichnen. Der Prüfer sollte wissen, was kommen sollte, und dann mäeutische Fragen, Hebammenfragen stellen. Wenn man gerade gut drauf ist als Prüfer, dann ist das sicherlich produktiv. Das funktioniert aber nicht immer, zum Beispiel wenn der Kandidat nicht darauf einsteigt oder nicht so gut ist.²¹⁸

Dies bedeutet, dass die Prüfungsperson die Fragen so zu stellen hat, dass die Kandidatin oder der Kandidat selbstständig auf die Lösung der Frage stoßen kann. Sokrates verwendete dafür das Beispiel einer Hebamme.²¹⁹ So liegt die Aufgabe der Prüferin oder des Prüfers laut L1 darin, neben den festgeschriebenen Fragestellungen Ergänzungsfragen zu formulieren, damit die Kandidatin oder der Kandidat die getätigten Aussagen noch präzisieren und ergänzen kann.²²⁰ Dies kann dann zu Problemen führen, wenn die Kandidatin oder der Kandidat inhaltlich nicht auf diese Ergänzungsfragen reagieren kann. In diesem Fall erschwert der angestrebte dialogische Charakter für jene Kandidatin oder jenen Kandidaten das Prüfungsgespräch zusätzlich. Sind die Kandidatinnen oder Kandidaten hingegen ausreichend vorbereitet, so haben sie dadurch die Möglichkeit im Dialog die Anwendung ihres gelernten Wissens zu demonstrieren. Für L1 ist das Prüfungsgespräch allerdings kein typischer Dialog, da bei einem solchen verschiedene Argumente ausgetauscht werden und am Ende eine für beide Parteien sinnvolle Lösung gesucht wird.²²¹ Im Prüfungsgespräch liegt das Ziel jedoch nicht darin, ein Problem völlig neu zu lösen, sondern darin, die Kenntnis des Problems sowie die Kenntnis und Fähigkeit zur Anwendung der möglichen Lösungsansätze zu demonstrieren.

L2 sieht den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs dann verwirklicht, wenn Fragen und Gegenfragen möglich sind, ohne dass diese durch die Kandidatin oder den Kandidaten als Anzeichen für falsche Antworten gedeutet werden. Erst dann könne sich dieses Gespräch einem echten Gespräch annähern.²²²

²¹⁸ Interview 1 S. 5. Z. 24-28.

²¹⁹ Platon 2007:33

²²⁰ Vgl. Interview 1 S. 6. Z. 4-8.

²²¹ Vgl. Interview 1 S. 5. Z. 14-18.

²²² Vgl. Interview 2 S. 7. Z. 1-11.

Ich hätte keine Probleme damit, wenn da auch noch nachgefragt werden kann, ohne dass das gleich als Minuspunkt gewertet wird. Wenn Dinge unverständlich sind, wenn Dinge nicht schlüssig gefragt worden sind. Ich kann als Lehrer nie ausschließen, dass mich der Schüler missversteht. Sowas hätte ich gern, dass das nicht sofort als Sanktion gilt. Aber jetzt sind im Prüfungsgespräch mehrere Personen anwesend. Da ist ein Vorsitzender, restliche Lehrer. Dieses Gespräch steht unter Vorzeichen, die dem Schüler einiges abverlangen, weil er bei jeder Unsicherheit sofort, nach dem was bisher üblich war, einen Makel mitschleppt: Der hat da nachgefragt.²²³

Folglich stehe das Streben nach einem dialogischen Charakter in einem Spannungsverhältnis zu den etablierten Erwartungshaltungen. Ein bewusstes Loslösen dieser Haltung durch alle Beteiligten könnte hier Abhilfe schaffen. Gleichzeitig muss ein Konsens darüber gefunden werden, wie dieses dialogische Prüfungsgespräch auszusehen hat. L2 grenzt den gewünschten Typus des Gesprächs durch die Beschreibung von unerwünschten Arten eines Prüfungsgesprächs ab. Ein dialogisches Prüfungsgespräch dürfe nicht so aussehen, dass die Kandidatin oder der Kandidat den auswendig gelernten Stoff in einem Monolog vorträgt.²²⁴ Andererseits könne auch nicht die prüfende Lehrperson den größeren Gesprächsanteil haben, sodass die Kandidatin oder der Kandidat nur noch mit Ja oder Nein antwortet.²²⁵ Daraus schließt man, dass bei einem dialogischen Prüfungsgespräch nach Vorstellung dieser Lehrperson der größere Sprechanteil bei der Kandidatin oder dem Kandidaten liegt, wobei das Gespräch durch Gesprächsbeiträge der Prüfungsperson mitgelenkt wird. Die Kandidatin oder der Kandidat hat auf diese Beiträge zu reagieren, um dadurch verschiedene Entwicklungen des Gesprächs zuzulassen.

Laut L3 gilt ein Prüfungsgespräch dann als dialogisch, wenn die Kandidatinnen und Kandidaten eigene Positionen beziehen und aus dieser heraus mit der Prüfungsperson in einen Dialog treten. Dies entspreche weniger dem Charakter einer schulischen Prüfung, sondern nähere sich an eine natürliche Gesprächssituation an.²²⁶ Es wird eingeräumt, dass das jeweilige Themengebiet, beziehungsweise auch das jeweilige Fach, in welchem geprüft wird, maßgebend darüber entscheidet, ob ein Prüfungsgespräch stark oder nur kaum dialogisch gestaltet wird. Gerade das Fach Deutsch biete da aber eine gute Möglichkeit,

²²³ Interview 2 S. 7. Z. 7-15.

²²⁴ Vgl. Interview 2 S. 2. Z. 1-3.

²²⁵ Vgl. Interview 2 S. 6. Z. 28-32; S. 7. Z. 1.

²²⁶ Vgl. Interview 3 S. 4. Z. 24-25; S. 5. Z. 1-4.

verschiedene Positionen im Prüfungsgespräch zu diskutieren.²²⁷ Natürlich muss für eine solche Diskussion auch genügend fachliches Wissen zur Verfügung stehen, um die Position auch fundiert argumentieren zu können. Diese Lehrperson betont allerdings stark die Anwendungsorientierung des Prüfungsgesprächs, welche durch ein dialogisches Gespräch gut abgedeckt wird.²²⁸

Dieser Auffassung schließt sich auch L4 an, wenn sie sagt:

Ein gelungenes dialogisches Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass die Kandidatin oder der Kandidat wirklich hier zeigt, was sie oder er kann.²²⁹

Dies beinhaltet auch, dass die Kandidatinnen und Kandidaten selbstständig reflektieren und auch selbstständig Wissen generieren. Es geht nicht mehr darum bereits Gelerntes vorzutragen, sondern darum, eigene Denkansätze darzustellen. Dies erfordert, dass beide Gesprächsteilnehmer ihren Beitrag dazu leisten, wobei der Sprechanteil der Kandidatin oder des Kandidaten größer sein muss, als jener der Prüferin oder des Prüfers.²³⁰

Diese Form des Dialogs in einem Prüfungsgespräch wird von L5 von der Form eines dialogischen Bewertungsgesprächs unterschieden. Im Prüfungsgespräch komme es bestenfalls zu einem fiktiven Dialog.

Ein dialogisches Bewertungsgespräch – ich mache das oft im Rahmen der Portfolioarbeit – ist in einer Prüfungssituation nicht wirklich möglich. Natürlich steht man in einem Dialog, indem man die Fragestellung vorliest. Und dann versucht man mit diesem Schüler in einen mehr oder weniger fiktiven Dialog einzutreten. Und daneben muss man das auch noch bewerten. [...] Da braucht man schon dringend jemanden, der beisitzt und Feedback gibt.²³¹

Hinzu kommt allerdings, dass die Lehrperson auf die Äußerungen der Kandidatin oder des Kandidaten reagieren muss, während sie abwägt, wie sie diese bewerten kann. Somit ist diese Art des Gesprächs zwar dialogisch, allerdings steht von Beginn an fest, welche Äußerungen willkommen sind und welche nicht.²³²

Für L7 ist der dialogische Charakter dann gegeben, wenn die Kandidatin oder der Kandidat auf die Fragen der Prüferin oder des Prüfers eingeht. Das betrifft im

²²⁷ Vgl. Interview 3 S. 4. Z. 30-31.

²²⁸ Vgl. Interview 3 S. 5. Z. 1-9.

²²⁹ Interview 4 S. 4. Z. 2-3.

²³⁰ Vgl. Interview 4 S. 4. Z. 10-14.

²³¹ Interview 5 S. 4. Z. 19-23. Z. 25-26.

²³² Vgl. Interview 5 S. 4. Z. 23-25.

Besonderen Ergänzungsfragen, welche nicht auf dem Zettel der Aufgabenstellung schriftlich festgehalten sind. Dies erfordert, dass die Kandidatin oder der Kandidat von ihrem oder seinem vorbereiteten Konzept abweicht und sich spontan zu einem weiteren Aspekt äußern muss.²³³ Hier wird Gesprächskompetenz sichtbar, wenn es darum geht die eigenen Gedanken kurzfristig umzusortieren, um auf das Gefragte entsprechend eingehen zu können. L7 gibt aber zu bedenken, dass es nicht sinnvoll ist, ständig dazwischen zu fragen, beziehungsweise teilweise auch gar nicht notwendig ist, wenn die Kandidatin oder der Kandidat die Aufgabenstellung hervorragend beantwortet, so wie dies bei einem der bisherigen Prüfungsgespräche der Fall war.

Es war eher so, dass die Schülerinnen wirklich zeigen wollten, was sie können. Und da war es sehr schwer eine Lücke zu finden, um eine Frage zu stellen, weil das so stimmig war und es gepasst hat. Da ist es dann ein Krampf zu unterbrechen, nur weil ich reden muss. Das Dialogische ist unterstützender und wirkungsvoller und notwendiger, wenn die Schülerinnen nicht so sicher sind. Aber die, die die Vorbereitungszeit so genützt haben, dass sie die drei Aspekte gut vorbereitet haben, die haben eine Struktur und diese mache ich ihnen kaputt.²³⁴

Hier ist es laut L7 hinderlich aufgrund eines Zwangs Zwischenfragen zu stellen.²³⁵ Daraus lässt sich schließen, dass beide Parteien dieses Prüfungsgesprächs entsprechend aufeinander eingehen sollen, wobei der Dialog Hilfestellung sein kann, dies zu ermöglichen. Bei L11 taucht diese Auffassung wieder auf, da auch hier ein dialogischer Charakter bevorzugt dann zu Tage tritt, wenn die Prüfungsperson das Gefühl bekommt, dass die Kandidatin oder der Kandidat Hilfe benötige. Ist dies nicht der Fall, so müsse die Prüfungsperson mit der Kandidatin oder dem Kandidaten auch nicht in einen Dialog treten.²³⁶

Von dieser Auffassung etwas abweichend wird der dialogische Charakter von L8 beschrieben. Auch hier wird betont, dass ein zwanghaftes Einwerfen von Ergänzungsfragen durch die Prüfungsperson nicht förderlich ist, wobei jedoch das dialogische Konzept grundsätzlich begrüßt wird. Als verwirklicht gilt es für jene Lehrperson dann, wenn es sich um ein ebenbürtiges Gespräch handelt. Das bedeutet, dass die Prüfungsperson Inputs gibt und die Kandidatin oder der

²³³ Vgl. Interview 7 S. 5. Z. 7-17.

²³⁴ Interview 7 S. 5. Z. 10-16.

²³⁵ Vgl. Interview 7 S. 6. Z. 10-19.

²³⁶ Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 1-6; Z. 16-20.

Kandidat dadurch auf die geforderte Antwort schließen kann.²³⁷ Daraus lässt sich folgern, dass aus dieser Perspektive die Kandidatin oder der Kandidat den weitaus größeren Redeanteil hat und sich die Prüfungsperson überwiegend nur durch knappes Feedback einbringt, um der Kandidatin oder dem Kandidaten zu vermitteln, dass sich beide Gesprächspartner auf der gleichen Ebene befinden. Der dialogische Charakter fungiert also auch hier in erster Linie als Unterstützung, ist jedoch nicht davon abhängig, ob die Kandidatin oder der Kandidat inhaltlich brillieren kann oder nicht.

L9 vergleicht den Idealfall eines dialogischen Prüfungsgesprächs mit einem Fachgespräch zwischen Kandidatin oder Kandidat und Prüferin oder Prüfer.

Der Idealfall wäre, dass der Schüler so kompetent ist, dass eine Art Fachgespräch entsteht, das aber normalerweise nicht entsteht. Auch für den Prüfer ist es schwer, da man sich als Lehrer zurücknehmen sollte, obwohl man in der Lehrerrolle verhaftet ist. [...] Und diesen Spagat zu schaffen ist nicht leicht. Denn ich sollte den Dialog im Idealfall ja nicht führen sondern es sollte auf Augenhöhe passieren. Das kann gelingen, wenn man weiß, dass der Schüler wirklich so gut ist. Die Rolle abzulegen geht sehr schwer.²³⁸

Einerseits muss die Kandidatin oder der Kandidat ausreichend Fachwissen mitbringen, um ein solches Gespräch mitgestalten zu können und andererseits muss die Prüfungsperson aus der gewohnten Lehrerrolle ausbrechen und den eigenen Redeanteil gering halten. Dies bedingt auch, dass die Lehrperson darauf vertraut, dass die Kandidatin oder der Kandidat über das notwendige Fachwissen und die erforderlichen Kompetenzen verfügt. Nur dann wäre ein dialogisches Prüfungsgespräch auf Augenhöhe möglich.²³⁹ Wenn die Prüfungsperson im Gespräch die Leitung übernehmen muss, da die Kandidatin oder der Kandidat mit der Aufgabenstellung nichts anzufangen vermag, so entspreche dies keinem dialogischen Charakter mehr.²⁴⁰ Allerdings wird nicht ausgeschlossen, dass in diesem Fall die Prüfung trotzdem noch positiv absolviert werden kann, obwohl kein Dialog vorliegt.²⁴¹

Entgegen den Positionen, dass sich die Prüfungsperson mit Gesprächsbeiträgen zurückhalten sollte, versteht L10 unter einem dialogischen Prüfungsgespräch, dass

²³⁷ Vgl. Interview 8 S. 3. Z. 13-25.

²³⁸ Interview 9 S. 3. Z. 11-18.

²³⁹ Vgl. Interview 9 S. 3. Z. 11-18.

²⁴⁰ Vgl. Interview 9 S. 3. Z. 20-25.

²⁴¹ Vgl. Interview 9 S. 3. Z. 25-26.

„ich [die Prüfungsperson] nicht nur Fragen stelle, sondern auch meine Meinung sage und der Schüler, die Schülerin darauf eingeht und dazu sagt, was er oder sie dazu sagen möchte. Dialogisch bedeutet für mich auch, dass die Anteile ungefähr gleich sind.“²⁴²

Jene Lehrperson schätzt, dass ihr persönlicher Redeanteil beim neuen Prüfungsgespräch größer wurde als bisher. Wie gut dieser dialogische Charakter umgesetzt wird, hänge jedoch maßgeblich von der Kandidatin oder vom Kandidaten ab und nicht von der Fragestellung.²⁴³ Folglich muss eine entsprechende Vorbereitung im Unterricht auf ein dialogisches Prüfungsgespräch stattfinden.

Von L12 wird geschildert, dass ein dialogischer Charakter im neuen Prüfungsgespräch auf Anweisung der Vorsitzenden vermieden werden soll.

Ich würde es viel lebensnäher sehen, wenn man ein Prüfungsgespräch führt und sich über den Inhalt mehr austauscht, als wenn nur die Operatoren abgearbeitet werden. Und darauf läuft es immer mehr hinaus. Und wenn man darauf hingewiesen wird, dass man den Schüler sprechen lassen soll, fehlt mir der Dialog.²⁴⁴

Ein Dialog finde nur ganz am Ende des Prüfungsgesprächs statt, da bis dahin die Operatoren abgearbeitet werden. Die prüfende Lehrperson notierte sich im Verlauf des Gesprächs etwaige Gedanken und äußerte diese am Schluss des Gesprächs.²⁴⁵ Diese Situation bewertet jene Pädagogin als nicht optimal für die Kandidatinnen und Kandidaten, da diese kein Feedback zu ihren Äußerungen erhalten und daher unsicher sein könnten, ob ihre Redebeiträge als passend eingestuft wurden. Dieser Sachverhalt wird auch durch die eigene Erfahrung jener Lehrperson bestätigt.²⁴⁶

Die verschiedenen Auffassungen der Lehrpersonen darüber, was diese unter einem dialogischen Charakter verstehen, konnten deutlich machen, dass der Begriff des Dialogischen in zahlreichen unterschiedlichen Facetten im Prüfungsgespräch umgesetzt werden kann und daher auch kein Konsens darüber herrscht, wie, beziehungsweise sogar ob dieser dialogische Charakter verwirklicht werden soll.

Gesprächskompetenzen werden zumeist durch persönliche Erfahrungen und durch Austesten im Alltag verbessert. Aus diesem Gedankengang

²⁴² Interview 10 S. 4. Z.1-10.

²⁴³ Vgl. Interview 10 S. 4. Z. 1-5.

²⁴⁴ Interview 12 S. 3. Z. 9-13.

²⁴⁵ Vgl. Interview 12 S. 3. Z. 7-18.

²⁴⁶ Vgl. Interview 12 S. 3. Z. 21-24.

resultierend trat die Frage auf, ob sich das neue Prüfungsgespräch einem natürlichen Gespräch annähere.

Von L3 wird festgestellt, dass das neue Prüfungsgespräch eine natürlichere Situation schafft, als das bei bisherigen Maturagesprächen der Fall war. Begründet wird dies durch die bereits erwähnte Anwendungsorientierung, wodurch weniger die Präsentation von Wissen, als die Anwendung desselben im Vordergrund steht.

Es ist vielleicht eine natürlichere Situation. Es hat weniger den Charakter einer herkömmlichen Prüfung. [...] Und gerade in unserem Fach geht es mehr in den Diskurs oder ins Philosophische, wo man auch unterschiedliche Ansichten thematisieren kann, wo man auch aufgrund der Aufgabenstellung vielleicht die Kandidatin oder den Kandidaten soweit bringen möchte, eigene Positionen zu beziehen. Und dadurch ändert sich natürlich der Charakter, weil es durch die Anwendungsorientierung viel mehr in das Diskursive und weniger in das Dialogische geht.²⁴⁷

Dieses gemeinsame Auseinandersetzen mit einem Thema entspreche eher einem natürlichen Gespräch als die reine Darlegung von Inhalten.²⁴⁸ Diese Anwendungsorientierung wird auch von L4 hervorgehoben, wobei diese klar stellt, dass ein Prüfungsgespräch nicht natürlich sein kann, da es sich immer um eine ganz spezielle Situation in der Öffentlichkeit handelt, die besonders vorbereitet wurde.²⁴⁹ Durch den dialogischen Charakter habe sich das Gespräch jedoch von der ersten Ebene der Reproduktion weiterentwickelt und dadurch wird es den Anforderungen eines natürlichen Gesprächs ansatzweise gerecht. Auch L5 schließt aus, dass ein Prüfungsgespräch eine natürliche Gesprächssituation sein kann. Jedoch wird auch hier eine Annäherung daran durch die Anwendungsorientierung geortet.²⁵⁰

Dem entgegengesetzt verzeichneten L2 und L12 eine Entfernung von einem natürlichen Gesprächscharakter. L2 begründet dies damit, dass ein Nachfragen durch die Prüfungsperson von den Kandidatinnen und Kandidaten sowie von allen anwesenden Personen einschließlich der Prüfungskommission als Kennzeichen eines Defizits interpretiert wird. In weiterer Folge würde die Kandidatin oder der Kandidat verunsichert und die Sprechbeiträge der prüfenden

²⁴⁷ Interview 3 S. 4. Z. 24-25. Z. 30-32; S. 5. Z. 1-4.

²⁴⁸ Vgl. Interview 3 S. 4. Z. 24-32; S. 5. Z. 1-9.

²⁴⁹ Vgl. Interview 4 S. 3. Z. 23-32.

²⁵⁰ Vgl. Interview 5 S. 3. Z. 20-26.

Lehrperson werden mehr.²⁵¹ Es bedürfe einer Bewusstmachung, dass die Fragen der prüfenden Pädagogin oder des prüfenden Pädagogen nicht defizitär aufgefasst werden dürfen, um dieses Gespräch einem natürlichen anzunähern. L12 sieht die Entfernung von einem natürlichen Gespräch in der strikten Abarbeitung der Fragestellungen begründet. Dies wird laut dieser Lehrperson von den Prüfungsvorsitzenden eingefordert. Eine stärkere Betonung des dialogischen Charakters könnte dem entgegenwirken.²⁵²

Bei den bisherigen Ausführungen wurde davon ausgegangen, dass die Prüfungsperson ein dialogisches Prüfungsgespräch anstrebt. Dies täuscht allerdings darüber hinweg, dass bei den interviewten Lehrpersonen diesbezüglich kein Konsens herrscht. L6, L11 und L12 strebten bei ihren bisherigen Prüfungsgesprächen keinen dialogischen Charakter an. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: Die Intention, dass das Prüfungsgespräch dialogischen Charakter haben soll, ist L6 nicht bewusst.²⁵³ Die Präsentation von Analysekompetenz steht für jenen Pädagogen dafür stark im Vordergrund. Jedoch gehe es nach wie vor in erster Linie darum, Wissen zu präsentieren, woraus resultiert, dass es sich um kein echtes Gespräch handle.²⁵⁴ Eine andere Begründung findet man bei L11: Nach eigener Einschätzung führte diese Lehrperson bei den bisherigen Prüfungen kein dialogisches Gespräch, da sie den Schülerinnen und Schülern die Chance geben wollte, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu präsentieren. Ein Dialog wurde von jener Lehrperson nur dann angestrebt, wenn sie befürchtete, dass sich die Schülerin oder der Schüler in eine falsche Richtung manövriert. Der Dialog hat in diesem Fall ausschließlich eine korrigierende Funktion.²⁵⁵ Am Ende dieses Interviews räumt auch L11 ein, dass ihr nicht bewusst ist, dass das Prüfungsgespräch dialogisch sein soll.²⁵⁶ Von L12 wird ein dialogischer Charakter auf Anweisung des Vorsitzenden nicht angestrebt, obwohl jene Interviewpartnerin dies begrüßen würde.²⁵⁷

L8 strebt zwar grundsätzlich ein dialogisches Prüfungsgespräch an, sieht allerdings das Aufrechterhalten eines Dialogs nicht als eine jener

²⁵¹ Vgl. Interview 2 S. 7. Z. 1-21.

²⁵² Vgl. Interview 12 S. 3. 1-13.

²⁵³ Vgl. Interview 6 S. 6. Z. 18-21.

²⁵⁴ Vgl. Interview 6 S. 2. Z. 28-29; S. 4. Z. 15-19.

²⁵⁵ Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 1-6.

²⁵⁶ Vgl. Interview 11 S. 7. Z. 12-14.

²⁵⁷ Vgl. Interview 12 S. 2. Z. 14-18.

Gesprächskompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler im Prüfungsgespräch präsentieren müssen. Stattdessen stehe das Präsentieren von Wissen im Vordergrund.²⁵⁸

Das Prüfungsgespräch habe sich also nur bei jenen Lehrpersonen einem natürlichen Gespräch angenähert, die die Anwendungsorientierung von Wissen als besonders relevant erachten. Dies ermöglicht einen Dialog auf Augenhöhe, bei dem beide Gesprächspartner annähernd gleiche Redeanteile haben können und ihre Positionen mit fachlichen Inhalten untermauern können.

Bei der aktiven Teilnahme an einem Gespräch müssen Gesprächsregeln bewusst oder unbewusst befolgt werden. Dies gilt folgerichtig auch für das mündliche Prüfungsgespräch. Bei der Durchführung der Interviews wurde erfragt, ob Gesprächsregeln im Unterricht, und im Besonderen im Hinblick auf das Prüfungsgespräch, explizit vermittelt werden und um welche Regeln es sich dabei handelt.

Ein Großteil der interviewten Lehrpersonen gab an, dass die explizite Vermittlung von Gesprächsregeln im Hinblick auf das Prüfungsgespräch sehr wichtig ist und dementsprechend auch im Unterricht Platz findet. Dabei unterscheidet sich das Verständnis von Gesprächsregeln nur minimal. Einig waren sich die Lehrpersonen darüber, dass ein Gesprächsbeitrag nicht unterbrochen werden darf. L4 und L7 weisen besonders darauf hin, dass dies auch für die prüfende Lehrperson gilt.²⁵⁹ Allerdings gibt es bei L7 eine Ausnahme, wenn der von der Kandidatin oder vom Kandidaten geäußerte Redebeitrag inhaltlich in eine falsche Richtung geht. In diesem Fall würde diese Lehrperson auch unterbrechen.²⁶⁰ Dass die Kandidatinnen und Kandidaten in der Prüfungssituation die Prüfungsperson unterbrechen und somit diese Gesprächsregel brechen, wird von L5 ausgeschlossen, da die Schülerinnen und Schüler sich auf dieses Gespräch vorbereiten und folglich auch wissen, wie sie sich im Ernstfall verhalten sollen.²⁶¹ Von L9 werden neben der Regel des Aussprechenlassens auch die Pflege des Augenkontaktes, sowie einer lauten und deutlichen Aussprache genannt. Damit geht auch L11 konform.²⁶² Letzteres ist besonders wichtig, um

²⁵⁸ Vgl. Interview 8 S. 4. Z. 11-15.

²⁵⁹ Vgl. Interview 4 S. 4. Z. 10-12; vgl. Interview 7 S. 5. Z. 19.

²⁶⁰ Vgl. Interview 7 S. 5. Z. 19-21.

²⁶¹ Vgl. Interview 5 S. 5. Z. 4-7.

²⁶² Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 27-31.

auch die anderen anwesenden Kommissionsmitglieder miteinzubeziehen.²⁶³ Ein weiterer Aspekt der Gesprächsregeln wird von L9 und L10 angesprochen: Es wird der höfliche Umgang zwischen Kandidatin oder Kandidat und Prüferin oder Prüfer als Gesprächsregeln genannt.²⁶⁴ Doch auch hier wird nicht befürchtet, dass in der Situation des Prüfungsgesprächs darauf vergessen werden könnte. Weiters ist das Reagieren auf Gesprächsbeiträge der Prüferin oder des Prüfers durch die Kandidatin oder den Kandidaten besonders relevant.²⁶⁵ L8 gibt jedoch zu bedenken, dass die Einhaltung von Gesprächsregeln nur Einfluss auf die Optik des Prüfungsgesprächs habe und diese folglich nicht direkt in die Benotung miteinfließe.²⁶⁶

Zusammengefasst vermitteln die interviewten Lehrpersonen folgende Gesprächsregeln: Die Gesprächspartnerin oder der Gesprächspartner darf nicht unterbrochen werden und auf Gesprächsbeiträge derselben Person muss eingegangen werden. Auf deutliche und korrekte Aussprache sowie eine angemessene Pflege des Blickkontaktes soll geachtet werden.

Drei Lehrpersonen gaben an, dass Gesprächsregeln im Hinblick auf das Prüfungsgespräch nicht explizit vermittelt werden: L2 stellte fest, dass für das Prüfungsgespräch keine expliziten Gesprächsregeln aufgestellt wurden und begründete dies damit, dass diese Art der Gespräche implizit nach einem bestimmten Schema abläuft und dieses Schema auch durch Unterrichtsgespräche gefestigt wurde. Folglich spielen Gesprächsregeln im Hintergrund sehr wohl eine Rolle, welche jedoch jener Lehrperson zufolge nicht explizit gemacht werden müssen.²⁶⁷ Außerdem wird eingeräumt, dass dies auch mit der jeweiligen Lehrperson zusammenhängt, welche in diesem Fall den Kandidatinnen und Kandidaten bereits lange bekannt und daher vertraut war.²⁶⁸ L6 gab an, dass Gesprächsregeln für sie kaum eine Rolle spielten, da diese das Prüfungsgespräch nicht als echtes Gespräch verstand und daher dafür auch keine expliziten Regeln notwendig waren.²⁶⁹ Bei L12 ist unklar, ob diese Lehrperson im Unterricht Gesprächsregeln im Hinblick auf das Prüfungsgespräch

²⁶³ Vgl. Interview 9 S. 4. Z. 4-8.

²⁶⁴ Vgl. Interview 9 S. 4. Z. 5-6; vgl. Interview 10 S.17-18.

²⁶⁵ Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 27-28; vgl. Interview 8 S. 4. Z. 10-22.

²⁶⁶ Vgl. Interview 8 S. 4. Z. 22-24.

²⁶⁷ Vgl. Interview 2 S. 5. Z. 31-33; S. 6. Z. 1-5.

²⁶⁸ Vgl. Interview 2 S.6. Z. 5-9.

²⁶⁹ Vgl. Interview 6 S.4. Z. 13-17.

explizit vermittelt. Sie werden zwar als wichtig erachtet, jedoch wurde jene Lehrperson noch nie damit konfrontiert, dass Gesprächsregeln nicht eingehalten worden wären, weshalb diese eine eher untergeordnete Relevanz zu haben scheinen.²⁷⁰

Bei jenen drei Lehrpersonen werden Gesprächsregeln im Hinblick auf das Prüfungsgespräch aufgrund fehlender Notwendigkeit aus der Sicht jener Lehrpersonen nicht explizit vermittelt. Durch jahrelanges Training in Form von Unterrichtsgesprächen und kleineren mündlichen Prüfungen ist den Kandidatinnen und Kandidaten bewusst, wie sie sich im Prüfungsgespräch verhalten sollen.

Ein weiterer Aspekt, der das Verhalten im dialogischen Prüfungsgespräch betrifft, ist die Vermittlung von Theorien der Kommunikationsforschung. Eine Grundkenntnis der menschlichen Kommunikation erleichtert die Teilnahme und Mitgestaltung eines Dialogs. Wolfgang Taubinger und Ulf Abraham sehen dieses Wissen über Sprache als Teil der kommunikativen Kompetenz, welche im Prüfungsgespräch präsentiert werden soll.²⁷¹ Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden gefragt, ob sie sich bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das mündliche Prüfungsgespräch im Unterricht auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung beziehen und ob sie diese kurz nennen könnten.

Einzelne Interviewpartnerinnen und Interviewpartner nannten konkrete Theorien der Kommunikationsforschung. Von L1 wird das aktive Zuhören angesprochen.²⁷² L4 spricht davon, im Prüfungsgespräch auf eine Metaebene zu gelangen um die Beziehungsebene weitestgehend unangetastet zu lassen. Inwieweit dies im Unterricht bei der Vorbereitung miteinfließt, wird jedoch an dieser Stelle offen gelassen.²⁷³ Von L7 wird das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun genannt, wobei darauf hingewiesen wird, dass eine fehlerhafte Anwendung dieses Modells zu Fehlinterpretationen führen kann. Dieses Modell im Hinterkopf habend, bezieht sich diese Lehrperson bei der Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler überwiegend auf das persönliche Alltagsverständnis

²⁷⁰ Vgl. Interview 12 S. 4. Z. 1-9.

²⁷¹ Vgl. Abraham / Taubinger 2012:123.

²⁷² Vgl. Interview 1 S. 6. Z. 26-28.

²⁷³ Vgl. Interview 4 S.4. Z. 15-21.

der menschlichen Kommunikation. Konkret für die Prüfungssituation erscheint das Vier-Ohren-Modell dieser Lehrperson als nicht besonders relevant für die Kandidatinnen und Kandidaten, obwohl die Kenntnis des Modells als wichtig empfunden wird.²⁷⁴ L9 nennt ebenso das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun, welches in diesem Fall mit eigenen Erfahrungen ergänzt wird. Hier wird die Kombination von Alltagsverständnis und einem wissenschaftlichen Kommunikationsmodell angestrebt. Hinzugefügt wird außerdem, dass es noch weitere relevante Modelle der Kommunikationsforschung gebe, die jedoch den Weg in das Schulsystem und insbesondere den Weg in die Lehrpläne nicht gefunden haben.²⁷⁵

L2 nennt keine expliziten Theorien, selbst wenn diese für den Unterricht als sehr relevant empfunden werden. Außerdem gebe es zahlreiche unausgesprochene Verhaltensrichtlinien, die im Gespräch implizit befolgt, aber nicht ausgesprochen werden.²⁷⁶ L5 kann nach eigenen Angaben keine konkreten Theorien der Kommunikationsforschung nennen. Allerdings wird das aktive Zuhören, welches von L1 als eine Theorie der Kommunikationsforschung aufgefasst wird, hier als Gesprächsregel verstanden.²⁷⁷ L8 bezieht sich bei der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch nicht auf Theorien der Gesprächsforschung und begründet dies mit zwei Aspekten: Zum einen sei die Zeit im Unterricht um Inhalte und fachliches Wissen zu vermitteln äußerst knapp, sodass für die Präsentation von Theorien zum Verhalten in einer Kommunikation kaum Raum bleibt. Zum anderen wird Gesprächsverhalten in jener Schule, in der diese Lehrperson unterrichtet, über die Jahre hinweg in verschiedenen Schulfächern trainiert, wodurch die kommunikative Kompetenz im letzten Jahr vor der Matura ausreichend vorhanden sein sollte.²⁷⁸ L10 bezieht sich bei der Vermittlung von Gesprächskonventionen überwiegend auf das persönliche Alltagsverständnis und zieht dafür keine Modelle der Kommunikationsforschung heran. Eine Begründung bleibt hier aus.²⁷⁹ Auch bei L11 erfolgt die Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch nach dem Alltagsverständnis der Lehrperson. Hier wird das

²⁷⁴ Vgl. Interview 7 S. 5. Z. 27-32; S. 6. Z. 1-6.

²⁷⁵ Vgl. Interview 9 S. 4. Z. 12-18.

²⁷⁶ Vgl. Interview 2 S. 6. Z. 23-26.

²⁷⁷ Vgl. Interview 5 S. 5. Z. 8-11.

²⁷⁸ Vgl. Interview 8 S. 4. Z. 25-30; S. 1-2.

²⁷⁹ Vgl. Interview 10 S. 4. Z. 26-29.

Verhalten in einer Kommunikation besonders durch praktisches Üben erlernt und weniger durch die Kenntnis von kommunikationstheoretischen Modellen. Allerdings wird auch im Unterricht dieser Lehrperson das Vier-Ohren-Modell von Schulz von Thun thematisiert, jedoch nicht im Hinblick auf das Prüfungsgespräch der SRDP.²⁸⁰ Auch L12 bezieht sich auf keine speziellen Theorien der Kommunikationsforschung.²⁸¹ Bei L3 werden diesbezüglich keine Äußerungen getätigt. Es ist anzunehmen, dass jene Lehrpersonen, welche sich nach eigenen Angaben auf das persönliche Alltagsverständnis beziehen, kommunikationstheoretische Modelle im Unterricht thematisiert haben, da dies im Lehrplan verankert ist. Weil allerdings in diesem Zusammenhang der Fokus auf der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch liegt, wurden diese möglicherweise nicht genannt.

Der Großteil der interviewten Lehrpersonen zieht zusammenfassend bei der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch keine kommunikationstheoretischen Modelle heran, sondern bevorzugt es, das Gesprächsverhalten der Schülerinnen und Schüler durch aktives Agieren in einer Kommunikation zu trainieren. Dies wird teilweise durch Zusatzangebote in Form von Freifächern an Schulen erleichtert, wodurch die Schulung der kommunikativen Kompetenz zu einem gewissen Teil auch auf andere Fächer als Deutsch aufgeteilt werden kann.

Der dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs umfasst, wie gezeigt wurde, sehr unterschiedliche Facetten, die je nach Prüfungs- und Lehrperson unterschiedlich ausgeprägt sein können. An dieser Stelle ist besonders interessant, wie sich die fachdidaktischen Perspektiven zu dem dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs verhalten. Dabei muss beachtet werden, dass diese zunächst für die Vermittlung kommunikativer Kompetenzen konzipiert sind und in dieser Arbeit auf deren Bedeutung für das mündliche Prüfungsgespräch umgedeutet werden.

Die didaktische Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsforschung vermittelt im Unterricht verschiedene Arten von Interaktionen. Als solche findet auch das Prüfungsgespräch Platz im Unterricht. Da hier Gespräche auf Basis lebensweltlicher Erfahrungen analysiert werden, werden die Prüfungsgespräche auf jene Art und Weise vorbereitet, die der Art

²⁸⁰ Vgl. Interview 11 S. 5. Z. 1-14.

²⁸¹ Vgl. Interview 12 S. 4. Z. 10-14.

der authentischen Gespräche am nächsten ist. Dies führt zum Training einer dialogischen Interaktion der beteiligten Gesprächspartner. Daher können die ersten beiden Facetten eines dialogischen Charakters mit dieser fachdidaktischen Perspektive erschöpfend bedient werden. Da dieser Ansatz auch ein reflektiertes Bewusstsein des eigenen kommunikativen Handelns fördert, werden dabei langfristig Gesprächsregeln zumindest implizit durch die Schülerinnen und Schüler erfasst, die sie durch eigene Erfahrungen erkennen und als sinnvoll erachten. Ob darüber hinaus durch die Lehrperson explizit Gesprächsregeln vermittelt werden, hänge daher von der jeweiligen Klasse ab. Eindeutiger verhält es sich bei der Vermittlung von Theorien der Kommunikationsforschung, da diese in dieser fachdidaktischen Perspektive unabdingbare Werkzeuge für die Verbesserung der kommunikativen Fähigkeiten sind, wie bei der Modellierung der Gesprächskompetenz nach Becker-Mrotzek deutlich geworden ist.²⁸²

Die rhetorisch-sprecherzieherische fachdidaktische Perspektive vermittelt in erster Linie kommunikative Verhaltensweisen, die ein funktionierendes Gespräch ermöglichen. Dabei beziehen sich manche davon eindeutig auf ein dialogisches Gespräch, wie zum Beispiel die Lehre der Elemente der Gesprächserziehung. Andere bereiten dagegen auf eine gute Präsentation einer monologischen Rede vor, wie beispielsweise die Mittel der Rhetorik. Folglich werden grundsätzlich beide Bereiche in dieser fachdidaktischen Perspektive trainiert, wobei die Gewichtung schlussendlich bei der Lehrperson liegt. Eine Pädagogin oder ein Pädagoge, die oder der dieser Perspektivierung folgt, verschließt sich also weder einem monologischen, noch einem dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs. Die explizite Vermittlung von Gesprächsregeln ist nur bedingt ein Bestandteil dieses Ansatzes, da von Vertretern dieses Ansatzes betont wird, dass es sich nicht um Regeln, sondern um ein Repertoire an Möglichkeiten handeln sollte.²⁸³ Diese werden hier von außen an die Schülerinnen und Schüler herangetragen und sollten von ihnen angenommen und in ihr individuelles Kommunikationsverhalten integriert werden. Besondere Bedeutung erlangt dabei die Vermittlung von Sprechtechniken im Sinne einer deutlichen Artikulation sowie der bewussten Steuerung des Hebens und Senkens

²⁸² Vgl. Becker-Mrotzek 2012 (b) :110-114.

²⁸³ Vgl. Spinner 1997:21.

der Stimme. Der explizite Bezug zu Theorien der Kommunikationsforschung bleibt dabei gering.

Das Training einer dialogischen Gesprächssituation hat in der fachdidaktischen Perspektive der Kompetenzorientierung bezogen auf die Mündlichkeit einen besonders hohen Stellenwert, da die Kompetenzen aus dem reflexiven Umgang mit dem eigenen Gesprächsverhalten resultieren soll. Das erfordert zahlreiche Möglichkeiten, bei denen die Schülerinnen und Schüler genau dieses austesten können. Im Prüfungsgespräch wird jenes Training dazu führen, dass auch dieses Gespräch einen dialogischen Charakter annimmt und folglich dem Charakter eines authentischen Gesprächs nahekommmt. Gesprächsregeln werden im Zuge des reflexiven Umgangs erkannt und im Idealfall in das eigene kommunikative Verhalten integriert. Ein Explizieren dieser Regeln ist bei dieser fachdidaktischen Perspektive im Idealfall durch die Lehrperson nur als Wiederholung, nicht aber zur erstmaligen Vermittlung erforderlich. Modelle der Kommunikationsforschung spielen bei diesem Ansatz eine eher untergeordnete Rolle, da die Schülerinnen und Schüler ihr kommunikatives Handeln in erster Linie durch den reflexiven Umgang damit erweitern sollen und weniger durch das Erlernen von kommunikationstheoretischen Modellen. Erkennen sie selbst Zusammenhänge, die einem bestimmten Modell ähneln, so ist ein Verweis auf jenes Modell durch die Lehrperson hilfreich. Wird diese fachdidaktische Methode im Vorbereitungsunterricht verfolgt, so sollte das Prüfungsgespräch möglichst dialogisch ablaufen, sodass eine natürliche Entwicklung des Gesprächsverlaufs ermöglicht wird.

Die fachdidaktische Modellierung kommunikationspsychologischer und gesprächstherapeutischer Aspekte zielt darauf ab, den Schülerinnen und Schülern die Konstruktion und Präsentation des individuellen kommunikativen Selbst zu ermöglichen. Dies bedeutet, dass sich das kommunikative Handeln der Schülerinnen und Schüler stark unterscheiden kann. Im Prüfungsgespräch muss ausgehend von dieser Perspektive jenem Phänomen genug Raum gegeben werden, was in weiterer Folge bedeutet, dass der dialogische Charakter je nach Kandidatin oder Kandidat mehr oder weniger stark ausgeprägt sein kann. Wichtig ist dabei, dass sie sich auf jene Art und Weise inszenieren, die dem Gegenüber

das Gefühl einer präsenten Kommunikationsfähigkeit vermittelt.²⁸⁴ Dies wird durch das Anstreben eines dialogischen Charakters im Prüfungsgespräch eher gegeben sein, da in der Folge auch spontane Gesprächsbeiträge eine Rolle spielen. Gesprächsregeln finden bei dieser fachdidaktischen Modellierung kaum Platz, da diese durch die gesteuerte Inszenierung von selbst erkannt und eingehalten werden. Theorien der Kommunikationsforschung werden hingegen mit den persönlichen Einschätzungen verglichen, sodass die unbewussten Steuerungsprozesse, die im Zuge der Selbstinszenierung aktiv sind, bewusst werden.

Der letzte hier thematisierte fachdidaktische Ansatz richtet sich nach der Qualität der unterrichtlichen Kommunikationsbeziehungen. Bezogen auf das Prüfungsgespräch sollten daher im Unterricht dem Prüfungsgespräch möglichst viele ähnliche Gesprächssituationen geschaffen werden, um darauf ausreichend vorbereiten zu können. Bezogen auf den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs kann dieser je nach Lehrperson mehr oder weniger stark in Erscheinung treten. Beide Möglichkeiten können mit dieser fachdidaktischen Perspektive trainiert werden. Gesprächsregeln werden im Zuge des Trainings von Gesprächen erkannt und thematisiert und daher bei Bedarfsfällen geschult. Auf Modelle der Kommunikationsforschung wird in dieser Perspektive soweit zurückgegriffen, als dies zu einer Steigerung der Kommunikationsfähigkeit und der Gesprächsqualität beiträgt. Dieser Ansatz richtet sich folglich sehr stark nach den jeweiligen Fähigkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Bei der Analyse der Interviews hinsichtlich dieser Kategorie wurde offenbar, dass die interviewten Lehrpersonen den dialogischen Charakter unterschiedlich empfinden und auch unterschiedlich oder auch gar nicht umsetzen. Im Leitfaden des Bundesministeriums für Bildung und Frauen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die oder der Vorsitzende darauf achten muss, dass das Prüfungsgespräch kompetenzorientiert und dialogisch abgewickelt wird.²⁸⁵ Besonders hinsichtlich eines dialogischen Charakters sollte sichtbar gemacht werden, dass dieser aufgrund von fehlendem Bewusstsein dieser Forderung derzeit noch nicht in dieser Weise umgesetzt wird. Darüber hinaus sind die Auffassungen eines dialogischen Charakters sehr

²⁸⁴ Vgl. Schuster 1998:27.

²⁸⁵ Vgl. Hinteregger et al. 2014:17.

unterschiedlich, sodass eine Vergleichbarkeit von Prüfungsgesprächen fragwürdig werden könnte. Dies zeigt sich einerseits in der konkreten Durchführung eines Prüfungsgesprächs, als auch bei der Vorbereitung auf ein solches, da die Vorstellungen eines dialogischen Prüfungsgesprächs der interviewten Lehrpersonen teilweise stark divergieren. Jene Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch wird im folgenden Teil der Analyse noch genauer thematisiert.

5.4. Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht (K4)

Ein wichtiger Aspekt der Fragestellungen dieser Forschungsarbeit ist, auf welche Weise die Schülerinnen und Schüler auf das mündliche Prüfungsgespräch vorbereitet werden. Präziser soll hinterfragt werden, ob jene konkrete Gesprächssituation im Vorfeld simuliert und trainiert wird, oder ob kommunikative Kompetenz allgemein durch Präsentationen verbessert wird und diese auch im Prüfungsgespräch angewandt werden kann. Selbstverständlich ist nicht davon auszugehen, dass einer der beiden Bereiche im Unterricht vollständig vernachlässigt würde. Interessant ist in diesem Zusammenhang allerdings die Gewichtung, die die interviewten Lehrpersonen den beiden Bereichen beimessen. Dies wird im Anschluss auf die fachdidaktischen Perspektiven umgelegt.

L1 bereitet nach eigenen Angaben die Schülerinnen und Schüler nicht explizit auf das mündliche Prüfungsgespräch vor.²⁸⁶

Das Mündliche haben wir sowieso nie im Unterricht irgendwie erwähnt oder vorbereitet. Es ist einfach so, dass man diskutiert, dass man Referate hält.²⁸⁷

Die Lernbereiche der Mündlichkeit im Allgemeinen nehmen für jene Lehrperson allerdings sehr wohl einen großen Stellenwert ein.²⁸⁸ Wie jedoch die konkrete Situation des mündlichen Prüfungsgesprächs aussieht und wie sich die Kandidatinnen und Kandidaten verhalten sollen, wird nicht eigens im Unterricht thematisiert. Stattdessen werden mündliche Kompetenzen durch die Ausübung eben dieser trainiert. Auch L2 stellt fest, dass die spezielle Vorbereitung auf das

²⁸⁶ Vgl. Interview 1 S. 10. Z. 1-9.

²⁸⁷ Interview 1 S. 10. Z.1-2.

²⁸⁸ Vgl. Interview 1 S. 10. Z. 11-17.

mündliche Prüfungsgespräch in den Hintergrund gerückt ist. Dies liegt vor allem im Zeitmangel begründet. Dennoch verzeichnet jene Lehrperson aus folgenden Gründen keine Defizite der mündlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler:

Es ist bei uns an der Schule so, dass die Schülerinnen und Schüler oft gefordert sind vor Menschen aufzutreten, mit Menschen zu kommunizieren. Die verschiedenen Abende, die sie selbst gestalten müssen, bedürfen sprachlicher Einlagen, Moderation, teilweise Sketches und Vorführungen.²⁸⁹

Die Schülerinnen und Schüler müssen sehr häufig im Rahmen von Schulprojekten öffentlich präsentieren und verbal agieren.²⁹⁰ Kommunikative Kompetenzen in Aufführungssituationen vor Zuhörerinnen und Zuhörern zu präsentieren verschaffe ihnen auch Vorteile für die Situation des Prüfungsgesprächs, da sie an öffentliche Situationen bereits gewöhnt sind. Folglich nimmt zwar die konkrete Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch ab, die kommunikativen Kompetenzen werden dagegen ständig auf die Probe gestellt und verbessert.

L5 widmet nach eigener Einschätzung ein Drittel der Unterrichtswochenstunden dem Erwerb und dem Training mündlicher Kompetenzen. Allerdings bleibt dabei offen, inwieweit dabei auch die konkrete Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch miteinfließt.²⁹¹ Bei L7 liegt der Fokus der Vorbereitung ebenso allgemein auf mündlichen Kompetenzen, allerdings wird hier erstmals der Aspekt der vorwissenschaftlichen Arbeit angesprochen, welche nun in der neuen standardisierten Reife- und Diplomprüfung von allen Kandidatinnen und Kandidaten absolviert werden muss.

Die Präsentation der VWA ist da, denke ich, so ein Bereich, der dazu gekommen ist. Und dass die schriftliche Arbeit nur ein Teil und dann Diskussion und Präsentation folgen. Das ist doch etwas ganz Wesentliches, das da neu dazugekommen ist. Von da her denke, dass das Mündliche mehr Wert bekommen hat. Denn die Diskussion der VWA ist ja eine Gesprächsführung. Da geht es wieder darum, wie ich mein Wissen präsentiere. Und zwar auch, wie ich auf gezielte Fragen reagiere, die ich vorher nicht kenne. Das finde ich wichtig und auch gut.²⁹²

Die schriftlich verfasste VWA muss vor einer Hörerschaft präsentiert und anschließend zur Diskussion gestellt werden. Es bedarf guter kommunikativer

²⁸⁹ Interview 2 S. 8. Z. 22-25.

²⁹⁰ Vgl. Interview 2 S. 8. Z. 22-30.

²⁹¹ Vgl. Interview 5 S. 6. Z. 8-16.

²⁹²

Fähigkeiten, um die in der Diskussion auftauchenden Fragen beantworten zu können. Dies habe nach der Meinung L7 der Mündlichkeit im Deutschunterricht einen neuen Stellenwert verschafft. Diese neue Anforderung an die Schülerinnen und Schüler forderte noch mehr Trainingseinheiten zur Mündlichkeit, sodass die kommunikativen Kompetenzen noch besser geschult wurden, als dies bisher der Fall war.²⁹³ Daraus folgt, dass sie von dieser intensiveren Vorbereitung auf Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler verbal agieren müssen, auch im mündlichen Prüfungsgespräch profitieren.

Das trägt alles dazu bei, dass sie lernen präsent zu sein. Wie präsentiere ich das, was ich weiß? Es geht darum, was ich mit dem vorbereiteten Wissen tue und wie ich das liefere. Und das macht unglaublich viel aus. Wenn ein und derselbe Inhalt da ist und der eine stottert und formuliert fragen und in halben Sätzen, und ein anderer spricht klar und deutlich, dann wird das Ergebnis ein anderes sein, auch wenn der Inhalt gleich ist.

Besonders hilfreich sei dabei die Durchführung einer Videoanalyse. Mündliche Kompetenzen zeigen sich L7 zufolge darin, das eigene fachliche Wissen überzeugend zu präsentieren. Dies habe auf jeden Fall Auswirkungen auf das Ergebnis des Prüfungsgesprächs, selbst wenn die Inhalte fachlich treffend sind. Daraus resultiert, dass das Training der mündlichen Kompetenzen im Allgemeinen einen besonders hohen Stellenwert im Unterricht dieser Lehrperson einnimmt. Eine konkrete Vorbereitung auf die Situation des Prüfungsgesprächs erfolgt im Unterricht dieser Lehrperson nicht.²⁹⁴

Eine Mittelposition nimmt L11 ein. Hinsichtlich der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch werden im Unterricht dieser Lehrperson kommunikative Kompetenzen in der siebten und achten Klasse in Form von speziellen Präsentationen verstärkt geschult:

Gerade in der siebten und achten Klasse wird oft eine solche Situation simuliert. Da schaut man, dass jeder, der vorhat anzutreten, einmal zum Präsentieren dran kommt. Aber natürlich auch die anderen, denn sie brauchen es ja auch für die anderen Fächer. In Deutsch muss man dafür schon die Basics legen.²⁹⁵

Hier wird thematisiert, dass die Kandidatinnen und Kandidaten an Prüfungsgesprächen auch in anderen Fächern teilnehmen müssen und das Fach Deutsch dafür die Basisfertigkeiten legen müsse. Neben häufigeren Präsentationen wurden Gruppenarbeitsaufträge in der Form der Fragestellungen

²⁹³ Vgl. Interview 7 S. 7. Z. 8-30.

²⁹⁴ Vgl. Interview 7 S. 7. Z. 31; S. 8. Z. 1-12.

²⁹⁵ Interview 11 S. 5. Z. 5-9.

des mündlichen Prüfungsgesprächs formuliert, deren Ergebnisse in einem Gespräch präsentiert werden mussten. Daher erfolgte die Vorbereitung sowohl im allgemeinen Training von mündlichen Kompetenzen, als auch in konkreten Simulationen des mündlichen Prüfungsgesprächs.²⁹⁶

Dem entgegengestellt maß die L10 der konkreten Simulation des Prüfungsgesprächs in der achten Klasse mehr Gewichtung bei. Auf die Frage, ob Mündlichkeit für diese Lehrperson einen neuen Stellenwert eingenommen habe, antwortet diese darauf wie folgt:

Einen anderen [Stellenwert]. Und zwar weil jetzt das Gespräch im Vordergrund steht. Mündlichkeit war im Deutschunterricht immer wichtig, aber es waren vor allem Referate. Im Vorjahr habe ich in der achten Klasse kein Referat mehr gemacht, sondern mehr diese Gespräche geübt.²⁹⁷

Das Training der Prüfungsgespräche nahm daher den Platz der bisher üblichen Referate ein.²⁹⁸ Als Abschluss und Speicherung eines Themengebiets, gibt jene Lehrperson an, wurden dazu Aufgabenstellungen in Form jener der Prüfungsgespräche bearbeitet. Dies trage dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit jenem Format der Aufgabenstellung auch im Mündlichen vertraut werden.²⁹⁹ Da aus eigenen Angaben jener Lehrperson Mündlichkeit im Deutschunterricht immer schon sehr wichtig war und auch ist, ist anzunehmen, dass Referate bis zur siebten Klasse nach wie vor eine relevante Rolle im Unterricht dieser Lehrperson einnehmen, auch wenn dies im Interview nicht explizit gemacht wurde.³⁰⁰ Somit werden auch hier allgemeine kommunikative Kompetenzen neben der konkreten Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch geschult, wobei im Besonderen in der achten Klasse der Fokus deutlich auf der Gesprächsvorbereitung liegt.

Dieser Auffassung sehr ähnlich ist jener von L12. Auch im Unterricht dieser Pädagogin nimmt die konkrete Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch eine wichtige Rolle ein. Besonders das Verhalten und der Umgang mit Operatoren werden ausführlich thematisiert.³⁰¹ Konkrete

²⁹⁶ Vgl. Interview 11 S. 5. Z. 5-31.

²⁹⁷ Interview 10 S. 5. Z. 21-24.

²⁹⁸ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 20-24.

²⁹⁹ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 3-15.

³⁰⁰ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 22-23.

³⁰¹ Vgl. Interview 12 S. 4. Z. 24-27.

Simulationen eines Prüfungsgesprächs werden dabei in besonderer Form umgesetzt:

Das mache ich schon, weil es ja auch für andere Gegenstände bei der Matura brauchbar sein kann. Vor allem, wenn Schüler zwischen zwei Noten stehen und sich verbessern wollen, kann man genau diese Situation simulieren.³⁰²

Um jene Situation im Vorfeld zu trainieren, werden Mitarbeitüberprüfungen mit geringem Pensum in jenem Aufgabenformat des mündlichen Prüfungsgesprächs durchgeführt.³⁰³ Allerdings wird angemerkt, dass die Zeit, die der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch gewidmet werden kann, äußerst knapp begrenzt ist, weshalb diese Verknüpfung von praxisrelevanten Lernstandserhebungen umso sinnvoller erscheint.³⁰⁴ Eine ausführliche Begründung bezüglich der Zeitknappheit folgt in der Analyse der fünften Kategorie.

Bei L6 bleibt unklar, wie die Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht jener Lehrperson konkret aussieht. Allerdings wurde sichergestellt, dass die Schülerinnen und Schüler an die Aufgabenstellungen gewöhnt sind.

Wir haben es so gehalten, dass wir einen gemeinsamen Themenkanon erstellt haben, der für die meisten Kolleginnen und Kollegen Gültigkeit hat, und dass man den Schülern die Sicherheit gibt, dass sie nicht zur Prüfung bekommen, von dem sie vorher nichts gehört haben. Und das verändert schon den Unterricht. Ich mache jetzt mehr Querschnittsmaterien und nicht die Literaturgeschichte als Hauptunterrichtsinhalt. Das war es vorher auch nicht nur, aber eben nicht chronologisch, sondern viel mehr Querschnittsmaterien.³⁰⁵

Dies erfordert, dass die behandelten Themengebiete oft miteinander verknüpft werden, sodass sie im Gedächtnis der Schülerinnen und Schüler verankert bleiben. Dabei steht jedoch in erster Linie die veränderte Methode der Vermittlung von sachlichen Inhalten im Fokus. Wie sich dies auf die Schulung der kommunikativen Kompetenzen auswirkte, blieb an dieser Stelle leider offen.³⁰⁶

Es liegen im Unterricht also Tendenzen vor, eine detaillierte Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch zu integrieren, ohne dadurch die Schulung kommunikativer Kompetenzen zu vernachlässigen. In den Interviews elf und zwölf wurde außerdem festgestellt, dass das Fach Deutsch die Grundlage zur Vorbereitung jeglicher mündlicher Prüfungsgespräche auch für andere Fächer

³⁰² Interview 12 S. 5. Z. 1-3.

³⁰³ Vgl. Interview 12 S. 5. Z. 1-3.

³⁰⁴ Vgl. Interview 12 S. 4. Z. 21-23.

³⁰⁵ Interview 6 S. 4. 27-31; S. 5. Z.1-3.

³⁰⁶ Vgl. Interview 6 S. 4. Z. 25-31; S. 5. Z. 1-4.

lege.³⁰⁷ Der Großteil der interviewten Lehrperson nahm jedoch keine konkrete Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch im Unterricht vor. Der Grund dafür liegt einerseits in der fehlenden Notwendigkeit aus der Sicht der Lehrpersonen, da sich die Schülerinnen und Schüler selbstständig in Gesprächssituationen bewähren können, und andererseits in den zu geringen zeitlichen Ressourcen, welche im Folgenden näher beleuchtet werden.

L3 ist der Meinung, dass die gezielte Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht zu kurz komme und dass es sinnvoll wäre, dieser mehr Zeit zukommen zu lassen.³⁰⁸ Allerdings müsste dies zu Lasten der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung geschehen, zu welcher jedoch abhängig vom Schultyp teilweise alle Schülerinnen und Schüler antreten müssen.³⁰⁹ Ein Vergleich zur Situation vor der SRDP bleibt dabei aus. Auch von L5 wird festgestellt, dass der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch durch die SRDP weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird.³¹⁰ Dies wird dadurch begünstigt, dass es sich bei der Schule dieser Lehrperson um eine BHAK handelt und daher das mündliche Prüfungsfach zum Fach Deutsch Kultur heißt. Dieses erfordert ein gut gepflegtes Portfolio über fünf Jahre hinweg, weshalb die Zahl der in diesem Fach mündlich antretenden Schülerinnen und Schüler relativ klein ist.³¹¹ L6 verzeichnet ebenso eine Knappheit der zeitlichen Ressourcen hinsichtlich der zu vermittelnden Inhalte und bezweifelt, dass die neue SRDP ein geschärftes Bewusstsein für die Relevanz der mündlichen Kompetenzen vermittelt.³¹² Eine davon leicht abweichende Position bezieht L7: Auch hier wird ein Rückgang der für die Vorbereitung auf die mündliche Prüfung zur Verfügung stehenden zeitlichen Ressourcen festgestellt.

Das heißt, es ist jetzt weniger Zeit dafür, sie auf die Mündliche [Prüfung] vorzubereiten. Mit den neuen Textsorten sind wir so beschäftigt. Die nehmen viel mehr Zeit weg, als früher die zwei. Für Literaturgeschichte, Literatur selbst, für diese Themen, die größtenteils in den mündlichen Bereich hineinfallen, ist weniger Zeit. Die Herausforderung ist jetzt zu schauen, dass das nicht zu kurz kommt.³¹³

³⁰⁷ Vgl. Interview 11 S. 5. Z. 7-9; Interview 12 S. 5. Z. 1-2.

³⁰⁸ Vgl. Interview 3 S. 8. Z. 3-8.

³⁰⁹ Vgl. Interview 3 S. 7. Z. 5-12.

³¹⁰ Vgl. Interview 5 S. 7. Z. 10-13.

³¹¹ Vgl. Interview 5 S. 7. Z. 1-6.

³¹² Vgl. Interview 6 S. 5. Z. 10-18.

³¹³ Interview 7 S. 7. Z. 2-7.

Die Verminderung der zeitlichen Ressourcen wirke sich hauptsächlich auf die behandelten inhaltlichen Themenbereiche aus und nicht auf die Schulung der kommunikativen Kompetenzen, da diese jener Lehrperson sehr wichtig sind. Folglich hat die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch hinsichtlich des Trainings der dafür geforderten Kompetenzen nicht abgenommen, stattdessen jedoch die Tiefe der inhaltlichen Beschäftigung mit Lehrplanbereichen wie beispielsweise Literatur.³¹⁴ L12 resümiert, dass zur Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch nur sehr wenig Zeit aufgebracht werden konnte, da die zeitlichen Ressourcen einerseits durch das Abarbeiten der Themenpools und andererseits durch das Vermitteln der Textsorten ausgeschöpft seien.³¹⁵

Dieser Position entgegengesetzt konnten L10 und L11 seit der Umsetzung der SRDP dem mündlichen Prüfungsgespräch mehr Vorbereitungszeit widmen als in den Jahren davor.³¹⁶

Dann ist es natürlich so, dass man die Art des Gesprächs übt im Unterricht. Früher hat man eigentlich nur Referate gemacht. Und jetzt sprechen wir auch miteinander. Wenn ich ein Thema durchgemacht habe, versuche ich mir auch Fragen, die Maturafragen sein könnten, zu überlegen und nehme dann irgendjemanden dran. In der achten Klasse habe ich das gemacht, vorher nicht.³¹⁷

Trotz der zeitlichen Ressourcenknappheit kann dem konkreten Format des Prüfungsgesprächs im Unterricht von L10 mehr Raum gegeben werden, da diese mit inhaltlichen Wiederholungen zum Abschluss eines Themenkomplexes verknüpft werden. Auch L11 gibt an, dass die der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch mehr Zeit als bisher widmet:

Ja, muss man ja eigentlich auch. Dadurch, dass sie sich präsentieren müssen, muss man das auch machen.³¹⁸

Allerdings wird in beiden Interviews angemerkt, dass die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch fast ausschließlich in der achten Klasse stattfand, wenn man davon absieht, dass die Schülerinnen und Schüler an das Aufgabenformat wesentlich früher herangeführt wurden.³¹⁹ Begründet wird dies,

³¹⁴ Vgl. Interview 7 S. 7. Z. 1-7; Z. 8-20.

³¹⁵ Vgl. Interview 12 S. 4. Z. 23; S. 15-18.

³¹⁶ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 3-5; vgl. Interview 11 S. 5. Z. 28-31.

³¹⁷ Interview 10 S. 5. Z. 3-8.

³¹⁸ Interview 11 S. 5. 30-31.

³¹⁹ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 7-8; vgl. Interview 11 S. 6. Z. 2-7.

wie auch von anderen Lehrpersonen, durch die notwendige Vermittlung der Textsorten in den früheren Klassen, welche für die schriftliche Prüfung wesentlich sind.

Bezüglich der Analysekategorie der Vorbereitung auf das mündliche Vorbereitungsgespräch wurde von drei Lehrpersonen auch die durch den Gesetzgeber festgelegte Anzahl der Vorbereitungsstunden angesprochen. L2 thematisiert die Kürzung dieser Vorbereitungszeit:

Es gibt eine Einführungsphase, wo man den Schülern mitteilt, wie das in etwa aussehen wird. Du hast diese Kasten, so schauen die aus, und du ziehst das. Aber es ist kein Vorbereiten mehr, wie das früher war.³²⁰

Es ist nun keine Vorbereitung mehr in dem Sinn, dass sämtliche Themengebiete nochmals besprochen werden können. Stattdessen wird die Situation des Prüfungsgesprächs thematisiert und die Kandidatinnen und Kandidat werden darauf gezielt vorbereitet. Dabei werden eher kommunikative Kompetenzen als inhaltliche Themengebiete thematisiert.³²¹ Durch L3 wird ebenso festgestellt, dass die derzeitige Zahl der Vorbereitungsstunden sehr klein ist. In dieser Zeit wird im Unterricht dieser Lehrperson versucht die Balance zwischen der Wiederholung der Themengebiete und dem Training der kommunikativen Kompetenzen zu finden.³²²

In den wenigen Vorbereitungsstunden, die man jetzt noch hat, übt man das natürlich schon auch nochmal. Aber es ist nicht so, dass man jahrelang die Schülerinnen und Schüler auf das [mündliches Prüfungsgespräch] vorbereitet, wiewohl man sie natürlich schon zu mündlichen Äußerungen im Unterricht anleitet. Aber vielleicht weniger strukturiert und weniger zielgerichtet, als man es dann für das Prüfungsgespräch braucht.³²³

Es bereite daher Schwierigkeiten in der verringerten Vorbereitungszeit ausreichend auf die Anforderungen im mündlichen Prüfungsgespräch vorzubereiten. Die allgemein erworbenen kommunikativen Kompetenzen sollten dennoch auf jenem Level sein, die zu einer erfolgreichen Bewältigung des Prüfungsgesprächs erforderlich sind.

L7 sieht in der geringen Anzahl der Vorbereitungsstunden in erster Linie einen Nachteil für die Kandidatinnen und Kandidaten, die mündlich im Fach Deutsch antreten wollen:

³²⁰ Interview 2 S. 8. Z. 3-6.

³²¹ Vgl. Interview 2 S. 8. Z. 1-6.

³²² Vgl. Interview 3 S. 7. Z. 19-21.

³²³ Interview 3 S. 7. Z. 19-25.

Die Textsorten sind so zu trainieren, dass sie alle präsent haben, heißt ständig zu wiederholen. Und das nimmt sehr viel Zeit weg. Ich weiß aber auch, wenn jemand mündlich antritt, haben die auch ein Recht darauf, alles zu bekommen was sie brauchen. Und dann habe ich keine Vorbereitungszeit.³²⁴

Vor der schriftlichen Prüfung steht die Beschäftigung mit den Textsorten im Vordergrund. Eine konkrete Vorbereitung auf die mündliche Prüfung könne nun nicht mehr wie bisher in den Vorbereitungsstunden vor dem mündlichen Prüfungsgespräch ausführlich stattfinden.³²⁵ Dieselbe Problematik wird ebenso von L11 geschildert: In diesem Fall hielt diese zusätzliche unbezahlte Vorbereitungsstunden ab, um den Kandidatinnen und Kandidaten ausreichend Trainingszeiten zur Verfügung zu stellen.³²⁶

Eine andere Lösung um die Schülerinnen und Schüler puncto kommunikativer Kompetenz ausreichend zu schulen, stellt die anteilhafte Auslagerung dieses Kompetenzbereichs auf andere Unterrichtsfächer dar. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Fach Deutsch nicht das einzige Fach ist, in dem das Verhalten im mündlichen Prüfungsgespräch trainiert wird. Die Möglichkeiten diesbezüglich variieren zwischen den verschiedenen Schultypen sehr. Da in dieser Forschungsarbeit ausschließlich Lehrende des Fachs Deutsch interviewt wurden, werden hier nur solche Fälle berücksichtigt, bei denen die interviewten Lehrpersonen ausdrücklich davon wissen, dass die Schulung der verbalen Fähigkeiten auch in anderen Fächern durchgeführt wird. Es ist davon auszugehen, dass darüber hinaus auch in anderen Sprachfächern jene erforderlichen kommunikativen Kompetenzen trainiert werden, die jedoch in diesem Kontext nicht berücksichtigt werden.

L4 ist der Auffassung, dass die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch, sowie sprachsensibler Unterricht im Allgemeinen, alle Unterrichtsfächer betreffe. Besonders jenen Fächern, in denen Präsentationen abgehalten werden, kommt dabei noch besondere Bedeutung zu. Diese Lehrperson unterrichtet an einer BHAK, an der in den Fächern Betriebswirtschaft und Unternehmensrecht auch mündliche Kompetenzen trainiert werden, da hier Diplomarbeiten verfasst werden und diese auch präsentiert werden müssen. Hinzu kommt die Teilnahme an Wettbewerben im Zuge dieser Arbeiten, wobei

³²⁴ Interview 7 S. 9. Z. 2-6.

³²⁵ Vgl. Interview 7 S. 9. Z. 1-6.

³²⁶ Vgl. Interview 11 S. 4. Z. 16-25.

der Auftritt in der Öffentlichkeit eine große Rolle spielt. Sie berichtet aus eigener Erfahrung:

Mein Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, die haben jetzt einen großen internationalen Preis gemacht mit so einem Projekt. Da waren viele Vorläufe. Die können das schon, weil die eben auch vor großem Publikum auftreten. Also die lernen das schon, auch in anderen Gegenständen.³²⁷

Daraus folgt, dass an dieser Schule kommunikative Fähigkeiten bei Weitem nicht nur im Fach Deutsch trainiert werden.³²⁸ Diese Auffassung vertritt auch L5, eine Kollegin der eben erwähnten Lehrperson im fünften Interview: Die Präsentationsfähigkeiten spielen im Vergleich zu anderen Schultypen an einer BHAK eine besonders große Rolle.³²⁹

L6 unterrichtet an einer AHS, an welcher am Beginn der Oberstufe Startseminare angeboten werden, die zur Förderung der mündlichen Kompetenzen beitragen. Parallel dazu laufen Wahlkurse zur Maturavorbereitung, in denen besonders die Vorbereitung auf die mündlichen Prüfungsgespräche im Vordergrund steht.

Aber an unserem Standort wird mit Startseminaren, die wir in der Oberstufe haben, mündliche Kompetenz sehr gefördert. Wir haben auch Wahlkurse, die Maturavorbereitung machen, wo die Mündlichkeit im Vordergrund steht. Ich glaube, dass bei uns die Ergebnisse sehr gut waren, weil wir ohnedies diesen Schwerpunkt immer hatten.³³⁰

Diese Relevanz, die an dieser Schule der Mündlichkeit beigemessen wird, führte nach Einschätzung jener Lehrperson zu guten Ergebnissen bei den mündlichen Prüfungsgesprächen.³³¹ Diese Einschätzung wird ebenso von L8 bestätigt, welche an der gleichen Schule unterrichtet.³³²

L7, L10 und L11 betonen hingegen, dass sie es als ihre Aufgabe im Fach Deutsch sehen, die Basis für das Training mündlicher Kommunikationsfähigkeit zu legen. L7 bekräftigt, dass mündliche Kompetenzen in allen Fächern sehr wichtig seien, jedoch im Fach Deutsch daran gefeilt wird und folglich jene Kompetenzen auch thematisiert werden.

Mündliche Kompetenzen sind unglaublich wichtig in allen Fächern. Aber in Deutsch legen wir eben den Grundstein und feilen daran.³³³

³²⁷ Interview 4 S. 8. Z. 10-13.

³²⁸ Vgl. Interview 4 S. 8. Z. 8-13.

³²⁹ Vgl. Interview 5 S. 6. Z. 25-30.

³³⁰ Interview 6 S. 6. Z. 12-16.

³³¹ Vgl. Interview 6 S. 6. Z. 12-16.

³³² Vgl. Interview 8 S. 5. Z. 25-27.

³³³ Interview 7 S. 7. Z. 14-15.

Dies lässt die Deutung zu, dass kommunikative Kompetenzen auch in anderen Fächern benötigt, dort jedoch nicht durch gezieltes Training verbessert werden.³³⁴ L10 sieht ebenso das effektive Bewusstmachen jener mündlichen Fähigkeit und deren konkrete Schulung als ihre Aufgabe an, obwohl in bestimmten Schulzweigen auch das Fach Rhetorik unterrichtet wird.³³⁵ Die gleiche Auffassung wird ebenso von L11 vertreten.³³⁶

Es liegen folglich parallel zwei Auffassungen bezüglich der Rolle des Deutschunterrichts und der Schulung kommunikativer Kompetenzen vor: Ein Teil der Lehrpersonen sieht es als Aufgabe aller Schulfächer die Mündlichkeit zu thematisieren und zu trainieren. Dies wird durch Zusatzangebote von Wahlfächern oder zusätzlichen Kursen begünstigt. Der andere Teil sieht die Schulung der kommunikativen Fähigkeit primär im Fach Deutsch verankert. Dies führt zu der Fragestellung, welche Rolle der Deutschunterricht für die Schulung kommunikativer Fähigkeiten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler hat. Da die Interviewzahl der hier gewählten Forschungsmethode begrenzt ist, wurden zur Beantwortung dieser Frage Einschätzungen der interviewten Lehrpersonen herangezogen, ob die Schülerinnen und Schüler die Schulung kommunikativer Fähigkeiten im Unterricht fordern.

L12 berichtet, dass sich die Schülerinnen und Schüler des Öfteren ein Training der mündlichen Kompetenzen wünschen. Dies geht damit einher, dass ihnen die Relevanz von mündlichen Fähigkeiten im Unterricht bewusst gemacht wird. Aufgrund des bereits öfters angesprochenen engen Zeitkorsetts musste jene Lehrperson bereits auf die eigene Freizeit ausweichen, um jenem Wunsch nach mehr Training der kommunikativen Fähigkeit nachkommen zu können.³³⁷ Von L1 und L7 wurde jener Wunsch nach mehr Vermittlung der kommunikativen Kompetenzen ebenso bereits wahrgenommen. Jedoch hänge dies von den jeweiligen Schülerinnen und Schülern ab. Bei L7 hing dieser Wunsch auch mit der Funktion jener Lehrperson als Klassenbetreuerin und dem Gefühl der steigenden Selbstsicherheit durch dieses Training zusammen.³³⁸

Anders verhält sich dies nach der Einschätzung von L3:

³³⁴ Vgl. Interview 7 S. 7. Z. 14-17.

³³⁵ Vgl. Interview 10 S. 5. Z. 25-29.

³³⁶ Vgl. Interview 11 S. 6. Z. 14-19.

³³⁷ Vgl. Interview 12 S. 5. Z. 25-31; S. 6. Z. 1-7.

³³⁸ Vgl. Interview 1 S. 11. Z. 16-17; vgl. Interview 7 S. 8. Z. 13-17.

Also Schülerinnen und Schülern ist meistens nicht so ganz bewusst, was sie alles brauchen. Alles was in diese Richtung passiert muss von der Lehrperson angeleitet sein. Und das macht man auch. Aber es ist schon manchmal schwierig, wenn man, sagen wir um die 25 Schüler in einer Klasse sitzen hat, dass man mit denen das dann wirklich so zielgerichtet macht.³³⁹

Den Schülerinnen und Schülern sei einerseits nicht bewusst, welche Kompetenzen sie benötigen, weshalb sie sich daher auf die Anleitung der Lehrperson verlassen, und andererseits erschweren die Rahmenbedingungen des Unterrichts das Vorhaben, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, welche Kompetenzen sie für das mündliche Prüfungsgespräch benötigen.³⁴⁰

Ähnlich dieser Auffassung wird von L4 die Meinung vertreten, dass ein Bewusstsein für die Relevanz der mündlichen Kompetenzen durch die Lehrperson geschaffen werden muss und dieses sich nicht selbstständig ohne einen Anstoß in den Schülerinnen und Schülern entwickelt wird.³⁴¹

Ich glaube nicht, dass so ein Bewusstsein dafür da ist. Ich glaube das Bewusstsein muss man schaffen, dass es unglaublich wichtig ist, wie ich in welchen Situationen spreche und wie ich auch etwas erreiche. Es ist immer die Art, wie ich etwas kommuniziere. Das, glaube ich, ist ihnen nicht bewusst. Aber sobald es ihnen bewusst ist, achten sie selbst schon viel mehr darauf.³⁴²

Es ist also eine Aufgabe der Lehrpersonen, dieses Bewusstsein in den Schülerinnen und Schülern zu schärfen, sodass diese am Ende ihrer schulischen Laufbahn über ein Gespür für kommunikative Kompetenzen verfügen.

Diese Einschätzung findet sich ebenso im fünften Interview, wobei es hier mit dem Schulstandort begründet wird, da an dieser BHAK der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Erstsprache besonders hoch ist.³⁴³

Auch an einer AHS mit Standort in Wien wird kein bewusstes Einfordern einer Schulung kommunikativer Kompetenzen erlebt. So beschreibt die Lehrperson des sechsten Interviews die Situation mit folgender Metapher:

Sie starren eher wie das Kaninchen auf die Schlange.“³⁴⁴

Gemeint ist damit, dass sich die Schülerinnen und Schüler der an sie gestellten Anforderungen bewusst sind, sie jedoch nicht aktiv weiteres Training fordern. Dies könnte einerseits an einer grundlegenden Passivität liegen, was durch die

³³⁹ Interview 3 S. 7. Z. 29-33.

³⁴⁰ Vgl. Interview 3 S. 7. Z. 26-31.

³⁴¹ Vgl. Interview 4 S. 6. Z. 25-32; S. 7. Z. 1-8.

³⁴² Interview 4 S. 6. Z. 27-31.

³⁴³ Vgl. Interview 5 S. 6. Z. 19-22; vgl. Interview 3 S. 8. Z. 18-19,

³⁴⁴ Interview 6 S. 5. Z. 20.

zuvor erwähnte Metapher nahegelegt wird, oder andererseits an der Überzeugung, keine weitere Schulung kommunikativer Fähigkeiten zu benötigen. Ein weiterer Aspekt wird von L9 angesprochen: Auch hier wird eine Forderung nach einer Schulung der kommunikativen Kompetenzen nicht wahrgenommen.

Aber die Schüler denken in Kästchen: Das ist der Deutschunterricht, das ist der Technikunterricht, das ist der andere Unterricht. Dieses vernetzte Denken, das man üben und trainieren soll, hat sich, glaube ich, noch nicht bei allen durchgesetzt. Der Schüler lernt von einem zum nächsten und hakt es der Reihe nach ab.³⁴⁵

Jene Lehrperson begründet eine nicht vorhandene Forderung nach dem Training kommunikativer Kompetenzen damit, dass die Schülerinnen und Schüler die Vernetzung des Fachs Deutsch mit anderen Fächern nicht wahrnehmen. Folglich sei ihnen nicht bewusst, dass ein Training der kommunikativen Fähigkeiten im Fach Deutsch positive Auswirkungen auf andere mündliche Prüfungsgespräche hat. Zu stark sei dafür noch das Denken in Kästchen verankert.³⁴⁶ Besonders an einer HTL bedarf es also einer besonderen Schulung der Sprachsensibilität, um den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie zu jeder Zeit von Sprache umgeben sind und daher die Verbesserung von kommunikativen Fähigkeiten Einfluss auf alle Lebensbereiche hat.

L10 und L11 nehmen ebenso keine bewusste Forderung nach einem Training mündlicher Kompetenzen wahr.³⁴⁷

Neben wenigen Lehrpersonen, welche eine Forderung nach einem Training der kommunikativen Kompetenzen durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen haben, vertritt ein Großteil der interviewten Lehrpersonen die Auffassung, dass die Schülerinnen und Schüler über kein ausreichendes Bewusstsein der Relevanz der kommunikativen Fähigkeiten verfügen. Hinzu kommt, dass nur noch wenige Kandidatinnen und Kandidaten mündlich im Fach Deutsch antreten, wodurch der Fokus im Unterricht überwiegend auf der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung liegt. Wenn die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus die positive Auswirkung des Trainings kommunikativer Fähigkeiten auf mündliche Prüfungsgespräche anderer Fächer nicht

³⁴⁵ Interview 9 S. 6. Z. 9-13.

³⁴⁶ Vgl. Interview 9 S. 6. Z. 7-13.

³⁴⁷ Vgl. Interview 10 S. 6. Z. 1-7; vgl. Interview 11 S. 7. Z. 1-4.

wahrnehmen, so wie dies unter anderen von L9 angedeutet wird, so rückt die Schulung jener mündlichen Kompetenzen weiter in den Hintergrund.

In der Analyse dieser vierten Kategorie, welche die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch behandelt, konnten verschiedene Aspekte beleuchtet werden. Zunächst wurde die Balance zwischen dem Training allgemeiner kommunikativer Fähigkeiten und der gezielten Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch thematisiert. Dabei wird in der Mehrzahl der geführten Interviews der allgemeinen Vermittlung mehr Wert beigemessen als der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch. Daraus resultierte die Frage, ob die verfügbare Zeit zur Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch durch die SRDP abgenommen habe. Dabei variierten die Antworten, da der größere Teil dies bestätigte, wohingegen zwei Lehrpersonen die Ansicht vertraten, dass durch die SRDP der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch mehr Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Im Zuge dieser Thematik wurde von den interviewten Lehrpersonen auch die Kürzung der Vorbereitungszeit angesprochen, welche sich ungünstig auf die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch auswirke. Anschließend wurde ein möglicher Lösungsweg, der in der teilweisen Auslagerung des Trainings mündlicher Kompetenzen besteht, angesprochen. Besonders bei Lehrpersonen einer BHS zeigte sich, dass das Training mündlicher Kompetenzen in anderen Fächern einen sehr hohen Stellenwert einnimmt. Dem entgegengestellt vertritt ein Teil der interviewten Lehrpersonen die Meinung, dass kommunikative Fähigkeiten in erster Linie im Fach Deutsch thematisiert, analysiert und verbessert werden. Zuletzt wurde beleuchtet, inwieweit die Schülerinnen und Schüler über ein Bewusstsein hinsichtlich der Relevanz kommunikativer Fähigkeiten besitzen, da sie diese, unabhängig davon ob sie im Fach Deutsch mündlich antreten oder nicht, in den mündlichen Prüfungsgesprächen unter Beweis stellen müssen. Der Großteil der Lehrpersonen verzeichnete ein solches Bewusstsein nicht, da nur selten die Forderung nach mehr Schulung der kommunikativen Fähigkeiten aufkommt.

Die eben gesammelten Positionen sollen nun auf die fachdidaktischen Perspektiven angewandt werden. Die didaktische Gesprächsförderung auf Basis linguistischer Gesprächsförderung vermittelt den Schülerinnen und Schülern Standardlösungen kommunikativen Handelns für konkrete

Gesprächssituationen.³⁴⁸ Hinsichtlich des Prüfungsgesprächs müssen für diese konkrete Gesprächsform auch konkrete Trainingssituationen in Form von Simulationen mit anschließender Reflexion geschaffen werden.

Die rhetorisch-sprecherzieherische Perspektivierung fokussiert hingegen das Verbessern der Sprechfähigkeit durch Anwenden eben dieser. Es sollen dabei die kommunikativen Fähigkeiten im Allgemeinen trainiert und nicht auf konkrete Situationen vorbereitet werden. Dadurch kann das persönliche Repertoire an verbalen Handlungsmöglichkeiten erweitert werden, sodass die Wahrscheinlichkeit möglichst hoch ist, dass viele Alternativen dieses Repertoires im Prüfungsgespräch zielgerichtet zur Anwendung gebracht werden können.³⁴⁹

Die fachdidaktische Perspektive der Kompetenzorientierung nach Ulf Abraham sieht mündliche Kompetenzen dann verbessert, wenn das alltägliche kommunikative Handeln reflektiert wird. Gut funktionierende verbale Handlungen werden dabei erkannt und deren Anwendung trainiert. Folglich sieht auch diese Perspektive keine konkrete Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch vor, da der reflexive Umgang mit Mündlichkeit die kommunikativen Kompetenzen soweit verbessert, dass diese auf alle möglichen Situationen anpassungsfähig sind. Stattdessen sollen durch die Lehrpersonen geeignete Gesprächssituationen geschaffen werden, die den eben beschriebenen Vorgang begünstigen.³⁵⁰

Die kommunikationspsychologischen und gesprächstherapeutischen Modellierungen gehen nicht darauf ein, ob bestimmte Gesprächssituationen gezielt trainiert werden sollen, oder stattdessen kommunikative Kompetenzen allgemein durch Sprechen verbessert werden sollen. Jedoch betont Karl Schuster dass der gesamte Unterricht Lernfeld für kommunikatives Handeln sein soll.³⁵¹ Daraus folgen zwei Sachverhalte: Zunächst schließt dies eine Vielzahl von verschiedenen Gesprächssituationen mit ein und andererseits bezieht sich diese Aussage nicht zwingend nur auf den Deutschunterricht, sondern kann auch auf andere Fächer ausgedehnt werden. Jene Lehrpersonen, die das Training allgemeiner kommunikativer Kompetenzen zielführender erachten, als eine

³⁴⁸ Vgl. Becker-Mrotzek(a) 2012:74.

³⁴⁹ Vgl. Spinner 1997: 20.

³⁵⁰ Vgl. Abraham 2006:170.

³⁵¹ Vgl. Schuster 1998:38.

Simulation des Prüfungsgesprächs, und dieses auch in anderen Fächern realisiert wissen wollen, sind bei dieser fachdidaktischen Perspektive gut beraten.

Die fachdidaktische Perspektive von Marianne Polz betont, dass konkrete Gesprächssituationen im Unterricht geschaffen werden müssen, um Kommunikationskompetenzen bestmöglich schulen zu können.³⁵² Die Tatsache, dass Unterrichtsgespräche diesem Anspruch jener Perspektive zufolge nicht genügen, führt dazu, dass konkrete Situationen trainiert werden sollen. Eine dieser Situationen wäre das Prüfungsgespräch. Dabei soll gerade bei einer Simulation dieses Gesprächs auf die Qualität der Kommunikation geachtet werden. Dies äußert sich zum Beispiel im Umgang mit den Operatoren sowie durch die Reaktionen auf Gesprächsbeiträge des Gegenübers.

In der fünften und letzten Kategorie soll nun das Verhältnis der Vorbereitung auf die schriftliche und die mündliche Prüfung im Fach Deutsch thematisiert werden. Mehrmals fiel bereits der Aspekt der Textsorten, welcher den Bereich der Mündlichkeit oftmals überlagere. In dem folgenden Kapitel der Analyse werden die Einschätzungen der Lehrpersonen diesbezüglich präsentiert.

5.5. Verhältnis der schriftlichen und mündlichen Prüfung (K5)

Zunächst wurden die Lehrpersonen gefragt, ob ihr Fokus bei der Vorbereitung auf die SRDP auf der schriftlichen Prüfung oder dem mündlichen Prüfungsgespräch liege. Dabei gaben alle interviewten Lehrerinnen und Lehrer an, dass sie der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Fach Deutsch mehr Zeit widmen. Begründet wird dies unterschiedlich. L1 sieht im schriftlichen Bereich eine wesentlich größere Veränderung als im mündlichen, weshalb diesem mehr Zeit beigemessen wird. Die größte Veränderung sei dabei das Erlernen der neun Textsorten, welche über die gesamte Oberstufe hinweg laufend trainiert werden müssen. Dem gegenüber wurden andere Inhalte des Unterrichts weniger ausführlich behandelt.³⁵³

Am ehesten ist die Literatur zurückgedrängt worden. Die wird jetzt nicht mehr ausführlich gemacht. Also ausführlich war es eh nie, aber es verkürzt werden auf Kosten – oder sagen wir zu Gunsten der Vorbereitung für die Schriftliche.³⁵⁴

³⁵² Vgl. Polz 2004:11.

³⁵³ Vgl. Interview 1 S. 9. Z. 19-29.

³⁵⁴ Interview 1 S. 19. Z. 26-29.

Jene Unterrichtszeit, die der Mündlichkeit gewidmet werden kann, richtet sich eher auf allgemeine mündliche Kompetenzen und nicht auf die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch.³⁵⁵

Von L2 wird ein Umstand angedeutet, der vom Großteil aller interviewten Lehrpersonen ebenso empfunden wird.

Es ist schon so, dass es sich verändert. Aber ich glaube, dass der ganzen Sog entsteht: Es gibt neun Textsorten, oder es gibt diese acht Themenbereiche. Das klingt ja alles schön. Gesellschaftliche Reflexion und man verbindet die Literatur damit. Natürlich verändert es sich. Aber man ist bei einer Klasse, die zum Großteil schriftlich antritt und nicht mündlich, gehalten bei ziemlich enger Stundenzahl die wichtigsten Dinge zu bringen und die Schüler vorzubereiten, was relativ gut gelungen ist, scheint mir.³⁵⁶

So wird der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung deshalb mehr Zeit gewidmet, da schriftlich alle Kandidatinnen und Kandidaten - mit Ausnahme von HTL – antreten müssen, wohingegen nur ein Bruchteil auch mündlich im Fach Deutsch antritt. Dies veranlasste L2 dazu, die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die schriftliche Prüfung durch ausführliches Training der Textsorten vorzubereiten.³⁵⁷ Da es der erste Durchgang der SRDP dieser Lehrperson war, war der dadurch entstandene Druck noch höher, den Großteil der Kandidatinnen und Kandidaten erfolgreich durch die schriftliche Prüfung zu führen.³⁵⁸

Auch L3 äußert, dass das mündliche Prüfungsgespräch im Fach Deutsch nicht alle Schülerinnen und Schüler betreffe, obwohl angemerkt wird, dass eine gezieltere Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch dennoch notwendig sei.³⁵⁹

Aber im Unterricht selbst geht es da immer mehr um die schriftliche Kompetenz, weil Sie ja immer die ganze Klasse, alle Schülerinnen und Schüler zur schriftlichen Reifeprüfung Deutsch führen müssen und mündlich ja nur wenige antreten. Und das ist der große Unterschied.³⁶⁰

Dieses Ungleichgewicht habe es allerdings schon immer im Fach Deutsch gegeben, da der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die in diesem Fach schriftlich maturierten, immer größer war, als jener, der mündlich antrat. Dadurch

³⁵⁵ Vgl. Interview 1 S. 10. Z. 1-9.

³⁵⁶ Interview 2 S. 7. Z.28-33; S 8. Z.1.

³⁵⁷ Vgl. Interview 2 S. 7. Z. 31-33; vgl. S. 8. Z. 1.

³⁵⁸ Vgl. Interview 2 S. 9. Z. 18-21.

³⁵⁹ Vgl. Interview 3 S. 7. Z. 3-12; Z. 17-25.

³⁶⁰ Interview 3 S. 7. Z. 5-8

liegt es legt nahe anzunehmen, dass jene Schülerinnen und Schüler, die nun an einer BHAK im Fach Kultur mündlich antreten, selbst davon überzeugt sind, über die notwendigen kommunikativen Kompetenzen zu verfügen. Im schriftlichen Bereich hingegen gebe es öfters größere Defizite, welche von jener Lehrperson durch den relativ großen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund begründet werden.³⁶¹

L4 vertritt die Position, dass die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung mehr Platz finden muss, da dies wesentlich mehr Schülerinnen und Schüler betreffe. Hinsichtlich des Verhältnisses zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit wird folgendes bemerkt:

Also wenn man sich das Kompetenzmodell und die Bildungsstandards ansieht, dann glaube ich schon, dass man dem Sprechen großen Raum eingeräumt hat und es bei Lehrpersonen ein Bewusstsein hervorgerufen hat, dass es hier verschiedene Mittel-Kompetenzen gibt, die eben zu erreichen und zu berücksichtigen sind. Daher glaube ich schon, dass das Sprechen einen relativ hohen Stellenwert hat. Das hat sich sicher geändert.³⁶²

So wird festgestellt, dass durch die Einführung SRDP und den damit verbundenen Entwicklungen ein Bewusstsein für kommunikative Kompetenzen geschaffen wurde, sodass diesen nun mehr Aufmerksamkeit zukommt als bisher. Ebenso gewann auch der Bereich der schriftlichen Kompetenzen im Unterricht an Bedeutung.

Eine Schiefelage kann ich nicht sehen, weil Schreiben ja bisher im Regelunterricht keine so große Rolle gespielt hat. Schreiben hat jetzt auch einen eigenen Stellenwert und wird jetzt hoffentlich auch im Unterricht stattfinden im Zuge von kooperativem Schreiben, wo ja Schülerinnen und Schüler auch mündlich gefordert sind, weil sie oft Textmodule präsentieren oder über Texte reden.³⁶³

Die Schriftlichkeit spiele nun erstmals im Unterricht eine größere Rolle. So habe sich nun die Schiefelage die zuvor zu Gunsten der Mündlichkeit im Deutschunterricht vorlag ausbalanciert, sodass Schreiben und Sprechen im Deutschunterricht gleichwertig und in Kombination miteinander behandelt werden können.³⁶⁴

L5 stimmt damit insofern überein, dass auch diese einen Rückgang der Anzahl der in Kultur – da die Lehrpersonen drei bis fünf an einer BHAK unterrichten –

³⁶¹ Vgl. Interview 3 S. 8. Z. 11-24.

³⁶² Interview 4 S. 7. Z. 12-17.

³⁶³ Interview 4 S. 7. Z. 17-21.

³⁶⁴ Vgl. Interview 4 S. 7. Z. 9-32.

antretenden Kandidatinnen und Kandidaten feststellt. Ein genaueres Training der schriftlichen Kompetenzen sei daher unbedingt notwendig. Mündliche Kompetenzen werden folglich durch den Fokus auf den Schreibunterricht zurückgedrängt.³⁶⁵

Auch L6, welche an einer AHS unterrichtet, bemerkt den Rückgang der im Fach Deutsch mündlich maturierenden Kandidatinnen und Kandidaten und der daraus resultierenden größer werdenden Relevanz der schriftlichen Kompetenzen.³⁶⁶

Nachdem jeder die Deutschmatura verpflichtend im Schriftlichen als Klausur hat, ist der Schwerpunkt auf den schriftlichen Leistungen. Und es kristallisiert sich in den siebten und achten Klassen heraus, wer auch mündlich Interesse hat. Aber der Fokus ist ganz klar auf der schriftlichen Prüfung.³⁶⁷

Die mündlichen Kompetenzen seien daher für jene Schülerinnen und Schüler, die im Fach Deutsch auch mündlich antreten, besonders wichtig. Naheliegend ist, dass im folgenden Ablauf der Vorbereitungen eben jene Schülerinnen und Schüler mehr Möglichkeiten im Unterricht erhalten ihre kommunikativen Fähigkeiten zu trainieren, als jene Schülerinnen und Schüler, die im Fach Deutsch nicht mündlich antreten. Es wird in diesem Zusammenhang angemerkt, dass die geringer werdende Beschäftigung mit kommunikativen Kompetenzen an jenem Schulstandort durch andere Fächer, wie bereits im vorhergehenden Kapitel analysiert wurde, teilweise kompensiert wird, weshalb jene Lehrperson trotz der beschriebenen Entwicklung keine Defizite der kommunikativen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler verzeichnete.³⁶⁸

Auch L7 sieht die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch von jener der schriftlichen Prüfung überschattet. Zum einen wird dies auch hier darauf zurückgeführt, dass an diesem Schulstandort alle Kandidatinnen und Kandidaten im Fach Deutsch schriftlich antreten müssen, zum anderen darauf, dass die Zahl der im Fach Deutsch mündlich antretenden Kandidatinnen und Kandidaten laufend kleiner wird.

Ich hoffe wirklich, dass Deutsch weiterhin ein Fach bleibt, in dem mündlich maturiert wird. Denn es ist ein Fach, das mündlich und schriftlich weit auseinanderklafft. Sie müssen sich ja alle auf die Schriftliche vorbereiten. Das ist

³⁶⁵ Vgl. Interview 5 S. 7. Z. 1-13.

³⁶⁶ Vgl. Interview 6 S. 6. Z. 5-8.

³⁶⁷ Interview 6 S. 6. Z. 5-8.

³⁶⁸ Vgl. Interview 6 S. 6. Z. 11-16.

viel Arbeit. Und das sind dann die, die das Fach Deutsch sehr lieben, die dann auch mündlich antreten, weil es mehr Arbeit ist als in anderen Fächern.³⁶⁹

Im schriftlichen Bereich bedeutet dies, dass lernschwächere Schülerinnen und Schüler mehr Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung benötigen. Im mündlichen Bereich treten dagegen nur jene Schülerinnen und Schüler an, die dieses Fach sehr schätzen und dementsprechend auch gute Voraussetzungen für ein erfolgreiches Prüfungsgespräch mitbringen. Daraus resultiert, dass die Schere zwischen der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung und jener des Prüfungsgesprächs auch in Zukunft größer werden wird. Weiters wurde angesprochen, dass sich die schriftliche Prüfung inhaltlich stark von jener des mündlichen Prüfungsgesprächs unterscheidet, sodass der Lernaufwand jenem von zwei verschiedenen Fächern entspricht. Dies sind Umstände, die in Zukunft zunächst weiterhin für einen Rückgang der in Deutsch mündlich antretenden Kandidatinnen und Kandidaten sorgen und in weiterer Folge zu einer Vernachlässigung der mündlichen Kompetenzen im Deutschunterricht führen können.³⁷⁰

Im achten Interview wird angesprochen, dass das Fach Deutsch besonders im mündlichen Bereich fächerübergreifend sei und folglich diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit zuteilwerden sollte. Allerdings wird auch hier argumentiert, dass die Anzahl der schriftlich maturierenden Kandidatinnen und Kandidaten wesentlich höher ist, als jene der im Fach Deutsch mündlich antretenden.³⁷¹

Dies wird ebenso von L9 mittels folgender Überlegung festgestellt:

Ein Vorteil der schriftlichen Matura ist, dass man die Textsorten kennt und weiß, was kommen wird. Insofern ist das natürlich dominant. Wenn ich mir letztes Jahr ansehe, waren 95 Prozent schriftlich unterwegs. Insofern ist der Schwerpunkt im Unterrichtsgeschehen auf der schriftlichen Matura. Aber gar nicht bewusst sondern es ergibt sich.³⁷²

Eine Schwerpunktsetzung wird damit begründet, dass bei der schriftlichen Prüfung die neun Textsorten bekannt sind und den Kandidatinnen und Kandidaten bewusst ist, was auf sie zukommt, weshalb sich mehr Schülerinnen und Schüler für die schriftliche Prüfung im Fach Deutsch entscheiden. Jene Lehrperson unterrichtet an einer HTL, was bedeutet, dass die Schülerinnen und

³⁶⁹ Interview 7 S. 8. Z. 20-24.

³⁷⁰ Vgl. Interview 7 S. 8. Z. 20-24; S. 9. Z. 1-5.

³⁷¹ Vgl. Interview 8 S. 6. Z. 13-19.

³⁷² Interview 9 S. 5. Z. 29-32; S. 6. Z.1.

Schüler in Deutsch entweder schriftlich oder mündlich maturieren müssen. Nach Einschätzung jener Lehrperson sieht die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler bei der schriftlichen Prüfung eine höhere, beziehungsweise leichter erreichbare Erfolgschance als beim mündlichen Prüfungsgespräch. Daraus folgt wiederum, dass auch in diesem Unterricht der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung mehr Bedeutung zugeordnet wird.³⁷³ Ebenso verhält es sich im Unterricht von L10. Allerdings wird bei der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch, welche im Vergleich zur Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung kurz ausfällt, auf ein umfangreiches Wiederholen aller bereits behandelten Themengebiete in der Oberstufe aus Zeitgründen verzichtet:

Ich gehe nicht die Maturafragen durch, aber zumindest das Themengebiet möchte ich wiederholen. Dazu ist in der achten Klasse keine Zeit mehr. Da übe ich nur das Allgemeine, eben das Gespräch, beziehungsweise die neuen Themen, die in der achten Klasse hinzugekommen sind.³⁷⁴

Es werden in der Vorbereitungszeit also primär die kommunikativen Kompetenzen vertiefend geschult, da dies auch positive Auswirkungen auf mündliche Prüfungsgespräche in anderen Fächern habe.³⁷⁵

Auch bei L11 steht die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Vordergrund, da hier alle Kandidatinnen und Kandidaten antreten müssen. Gezielt vorbereitet werden sie dabei auch auf den Umgang mit Operatoren, welche in diesem Kontext jedoch ausschließlich auf die schriftliche Prüfung bezogen wurden.³⁷⁶

L12 legt eine andere Begründung für den mehrmals dargestellten Sachverhalt vor: Diese Lehrperson stellt fest, dass durch die SRDP für die schriftliche Prüfung wesentlich mehr Zeit bei der Vorbereitung aufgewandt werden muss als bisher, weshalb dadurch schriftliche Kompetenzen zu Ungunsten der mündlichen Kompetenzen stärker trainiert werden müssen.

Für die schriftliche Reifeprüfung brauche ich sicher viel mehr Zeit als früher durch diese Textsorten, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler bei manchen schwer tun. Manche Textsorten sind auch meines Erachtens für die Reifeprüfung nicht unbedingt notwendig. Sie tun sich besonders beim Unterscheiden der Textsorten oft schwer. Man braucht also sehr viel Zeit, viel Vorbereitung und Verbesserungsarbeit. Mündlich ist die Zeit im Unterricht weniger geworden, weil in den Schwerpunkt auf schriftlichen Kompetenzen verlagern muss. Es bleibt also

³⁷³ Vgl. Interview 9 S. 5. Z. 29-32; S. 6. Z. 1-3.

³⁷⁴ Interview 10 S. 6. Z. 17-21.

³⁷⁵ Vgl. Interview 10 S. 6. Z. 11-23.

³⁷⁶ Vgl. Interview 11 S. 6. Z. 8-13; Z. 21-27.

nicht viel Zeit, dass ich neben den Themenpools auch noch andere Dinge mache, wie Vergleiche oder Verfilmungen anschauen.³⁷⁷

Das inhaltliche Abarbeiten der Themenpools im mündlichen Bereich des Deutschunterrichts nimmt daher die restliche verfügbare Zeit des Deutschunterrichts in Anspruch.³⁷⁸

Es wurde deutlich, dass ein Großteil der interviewten Lehrpersonen der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung erheblich mehr Zeit bemisst als jener für das mündliche Prüfungsgespräch. Begründet wurde dies zusammenfassend durch den umfassender gewordenen Lernstoff im schriftlichen Bereich, vor allem aber durch die neun Textsorten, sowie durch die sinkende Zahl an in Deutsch oder Kultur antretenden Schülerinnen und Schülern. Ein weiterer Aspekt war, dass der Lernstoff im Fach Deutsch bei der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Gegensatz zu anderen Fächern sehr weit auseinanderklaffe. Dies alles führt dazu, dass der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch noch weniger Zeit beigemessen werden wird, was wiederum zur Folge hat, dass weniger Schülerinnen und Schüler im Fach Deutsch mündlich antreten werden, womit sich dieser Teufelskreis wieder schließt. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass das Fach Deutsch eine entscheidende Rolle beim Training der kommunikativen Kompetenzen im Allgemeinen einnimmt. Natürlich kann dieses Fach dies nicht alleine bewerkstelligen, jedoch wird es vor allem im Zusammenhang mit dem Schreibunterricht dafür wesentlich bleiben. Die Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung im Fach Deutsch stellt dabei keinen Gegensatz zur Vorbereitung auf die mündliche Prüfung dar. Viel mehr ergänzen sich diese Bereiche. Besonders sichtbar wird dies bei genauer Betrachtung der Operatoren, welche bis auf wenige Ausnahmen bei der schriftlichen und mündlichen Prüfung ident sind. Somit ist eine Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung insofern auch eine Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch, da der Umgang mit diesen Handlungsanweisungen geschult und trainiert wird. Dies ist wesentlich zur erfolgreichen Bewältigung eines Prüfungsgesprächs, um die Aufgabenstellung auch korrekt verstehen zu können. Das Verbalisieren der im Kopf vorformulierten Gesprächsbeiträge bleibt dabei jedoch unbeachtet, ebenso wie das spontane Reagieren auf Beiträge des Gegenübers sowie auf

³⁷⁷ Interview 12 S. 6. Z. 10-18.

³⁷⁸ Vgl. Interview 12. S. 6. Z. 10-22.

außersprachliche Mittel. Diese Elemente sind im Lehrplan im Fach Deutsch verankert und werden daher auch Einzug in jeden Deutschunterricht finden, jedoch mit immer geringer werdender Priorität, wie die Analyse der letzten Kategorie der Interviews zeigen konnte.

Die fachdidaktischen Perspektiven liefern keine Positionen zu dem Verhältnis von Schriftlichkeit und Mündlichkeit, sondern behandeln die Art und Weise, wie Mündlichkeit im Deutschunterricht vermittelt werden kann. Daher können an dieser Stelle die Äußerungen der Lehrpersonen der fünften Kategorie auch nicht mit den fachdidaktischen Perspektiven verglichen werden. Denkbar wäre in diesem Zusammenhang lediglich die Fragestellung, welche fachdidaktische Perspektive am schnellsten und zielführendsten zu den erforderlichen Kompetenzen für das mündliche Prüfungsgespräch führte, wobei dies einerseits den Gedanken des *Teaching to the test* nahelegt und dabei allgemeine kommunikative Kompetenzen vernachlässigt werden könnten, und dass andererseits mit dieser Forschungsfrage eine eigene Forschungsarbeit verfasst werden könnte. Konsens besteht in der Fachdidaktik allerdings insofern, dass Schriftlichkeit und Mündlichkeit immer verflochten werden sollen. Es müssen beide Bereiche im Unterricht, besonders im Hinblick auf die SRDP, Platz finden, sodass ein Umgang mit kompetenzorientierten Aufgabenstellungen sowohl schriftlich als auch mündlich trainiert wird. Die Analyse dieser fünften Kategorie zeigte jedoch, dass sich Lehrpersonen mit dieser Fülle an Aufgaben – hinzu kommen das Vermitteln der neun Textsorten sowie die Themenbereiche für das mündliche Prüfungsgespräch – überfordert fühlen und sie daher Prioritäten setzen mussten.

5.6. Zusammenfassung der Kategorien

Die erste Kategorie beschäftigte sich mit den durch das mündliche Prüfungsgespräch an die Kandidatinnen und Kandidaten gestellten Anforderungen. Hier wurde festgehalten, dass mündliche Kompetenzen an Bedeutung gewinnen unter der Voraussetzung, dass diese auf einer Basis von fachlichen Inhalten angewandt werden können. Dieser Anstieg wurde zum einen mit der neuen Form der Aufgabenstellung, aber auch mit den veränderten äußeren Bedingungen begründet. Daraus folgt, dass die Kandidatinnen und Kandidaten mehr Zeit für das Training kommunikativer Kompetenzen als bisher

aufwenden müssen. Aus bildungswissenschaftlicher Sicht bedeutet dies wiederum, dass diese Form des Prüfungsgesprächs im Fach Deutsch nur bedingt valide ist, nämlich nur dann wenn allen beteiligten Parteien bewusst ist, dass mündliche Kompetenzen explizit bei der Beurteilung miteinfließen. Im Spezialfall des Prüfungsfachs Kultur an BHAK ist dies nicht zwingend der Fall, wie bei der Analyse der Interviews gezeigt wurde.

In der zweiten Kategorie wurde die durch die SRDP neu eingeführte kompetenzorientierte Aufgabenstellung beleuchtet. Dabei wurden teilweise gegensätzliche Meinungen der Lernpersonen bemerkt. Der tatsächliche Einfluss dieser Aufgabenstellung auf den dialogischen Charakter konnte nicht festgestellt werden. Jedoch wird darauf hingewiesen, dass der adaptive und interaktive Charakter eines Prüfungsgesprächs durch vorformulierte Fragestellungen weitgehend minimiert wird. Gerade dies wird von manchen Lehrpersonen allerdings positiv gesehen, da das Gespräch somit fließender verläuft. Eine ähnliche Situation liegt bei den Einschätzungen der Operatoren vor. Auch dadurch wird der adaptive und interaktive Charakter zurückgedrängt, allerdings zu Gunsten einer steigenden Objektivität des Prüfverfahrens.

Die dritte Kategorie, die Äußerungen den dialogischen Charakter betreffend umfasst, konnte veranschaulichen, dass kaum Konsens darüber herrscht, wie, beziehungsweise ob dieser dialogische Charakter im Prüfungsgespräch angestrebt werden soll. Hinsichtlich der Gütekriterien verringert diese Tatsache die Qualität dieses Instruments zur Erhebung des Lernfortschritts. Auch der Umstand, dass Gesprächsregeln und die Kenntnis kommunikationstheoretischer Modelle eine unterschiedliche Rolle bei verschiedenen Lehrpersonen einnehmen, macht deutlich, dass nicht einheitlich festgelegt ist, wie der dialogische Charakter im Prüfungsgespräch realisiert werden soll.

Dies nahm auch Einfluss auf die vierte Kategorie, die Äußerungen bezüglich der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch im Unterricht umfasst. Ein Teil der befragten Lehrpersonen gab an, in Form einer Simulation die Schülerinnen und Schüler auf das Prüfungsgespräch vorzubereiten, wobei ein ähnlich großer Teil die Schülerinnen und Schüler durch allgemeines Training der kommunikativen Kompetenzen auf das Prüfungsgespräch vorbereitet. Dabei wurden weitere Aspekte, wie beispielsweise die Kürzung der Vorbereitungszeit, sowie die Einführung der Textsorten angesprochen. Der daraus resultierende

Zeitdruck bedingte eine weniger ausführliche Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch.

In der fünften und letzten Kategorie wurden Äußerungen zum Verhältnis der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Fach Deutsch behandelt. Daraus ging hervor, dass alle befragten Lehrpersonen der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung seit der Einführung der SRDP mehr Zeit widmen, und daraus folgernd der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch weniger Aufmerksamkeit schenken. Dies überrascht hinsichtlich der Tatsache, dass auch die Form der mündlichen Prüfung hin zum Prüfungsgespräch verändert wurde.

Die Zusammenhänge der aus den einzelnen Kategorien herausgearbeiteten Einschätzungen sollen in einer abschließenden Zusammenfassung der Analyse skizziert werden. Zunächst konnte festgehalten werden, dass eine neue Anforderung an die Kandidatinnen und Kandidaten die größer werdende Relevanz der mündlichen Kompetenzen ist. Dies wurde bei der Kategorie der Aufgabenstellung noch deutlicher, da diese Kompetenzen unabdingbar für eine zielführende Bewältigung der dreigeteilten Aufgabenstellung sind, die im Besonderen den richtigen Umgang mit Operatoren beinhaltet. Der in der Handreichung zum Prüfungsgespräch in der AHS angestrebte dialogische Charakter wird sehr unterschiedlich, beziehungsweise nicht bei allen Lehrpersonen umgesetzt. Die daraus resultierenden unterschiedlich gestalteten Prüfungssituationen verringern die Objektivität des Prüfungsgesprächs als Instrument zur Erhebung des Lernstands erheblich. Ebenso unterschiedlich erfolgt die konkrete Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das Prüfungsgespräch im Unterricht. Hinzu kommt, dass diese aus bereits beschriebenen Umständen an Relevanz verliert. Bei steigender Relevanz der kommunikativen Kompetenzen ist dieser Sachverhalt von geringer werdendem Training mündlicher Fähigkeit sowie einer Unvergleichbarkeit der Prüfungsgespräche eine nicht zu unterschätzende Entwicklung.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit verfolgt zunächst das allgemeine Ziel, die Situation des Prüfungsgesprächs genau zu beleuchten und zu beschreiben, um in weiterer Folge die Umsetzung dessen in der Praxis anhand von zwölf Interviews zu analysieren. Dabei wurden zu Beginn allgemeine Rahmenbedingungen der mündlichen Reifeprüfung dargestellt, wobei hier die unterschiedlichen Systeme der verschiedenen Schultypen, die die interviewten Lehrpersonen betreffen, beschrieben wurden. Daran anschließend wurde der Lernbereich des Mündlichen im Deutschunterricht und im Zuge dessen die dazugehörigen aktuellen fachdidaktischen Perspektiven erläutert. Diese dienten im weiteren Verlauf als wichtige Werkzeuge zur Analyse der Kategorien. Neben der fachdidaktischen Beschäftigung war die zweite wichtige Säule dieser Arbeit die Analyse der mündlichen Prüfungssituation aus einer bildungswissenschaftlichen Perspektive, wobei hier unter anderem die Hauptgütekriterien – Objektivität, Reliabilität und Validität – eines empirischen Messinstruments, welches eine mündliche Prüfung zweifellos ist, beschrieben wurden. Als letzter Teil dieses Kapitels, welches den Forschungsstand der behandelten Materie beleuchtet, wurde die didaktische Diskussion zum Prüfungsgespräch dargestellt und die einzelnen Teile mittels didaktischen Perspektiven analysiert. Die in diesem Kapitel vorgestellten Inhalte dienen den Leserinnen und Lesern als Werkzeuge für die Analyse der Interviews, welche das Herzstück dieser Forschungsarbeit darstellt. Dabei wurde darauf geachtet, möglichst viele Blickwinkel auf die Methode des Prüfungsgesprächs zu liefern, sodass sich die in den Interviews vorkommenden Äußerungen auf bereits objektiv thematisierte Sachverhalte beziehen.

Im Anschluss daran wurden die verwendeten Forschungsmethoden, das Experteninterview sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt und erörtert. In der Durchführung der Interviews wurden die äußeren Umstände der Interviews beschrieben sowie für die Forschungsfragen relevante Eigenschaften der Lehrpersonen. Nachdem alle für die Analyse wichtigen Informationen präsentiert, sowie das nötige wissenschaftliche Rüstzeug zur Analyse der Interviews zur Verfügung gestellt wurde, konnte im fünften Kapitel das Herzstück dieser Forschungsarbeit dargestellt werden.

An dieser Stelle werden die wichtigsten Erkenntnisse der Analyse präsentiert, wobei beachtet werden muss, dass diese keinerlei Anspruch auf eine Generalisierbarkeit erheben. Stattdessen soll auf in der Forschungsdiskussion und Bildungspolitik vernachlässigte Zusammenhänge und Umstände hingewiesen werden, um eine ausführliche Beschäftigung dieses Forschungsgegenstandes herbeizuführen.

Aus den Informationen der vorliegenden Interviews geht hervor, dass die Relevanz mündlicher Kompetenzen durch die Form des Prüfungsgesprächs größer geworden ist. Bedingt ist dies einerseits durch die veränderte Form der Aufgabenstellung, und andererseits durch den Anstieg des Lernstoffes sowie die ausnahmslose Zufälligkeit der Themen. Letzteres begünstigt jedoch eine Vergleichbarkeit der Prüfungsergebnisse und steigert somit die Objektivität des Messverfahrens. Die Form der Aufgabenstellung bewirkt darüber hinaus, dass reines Faktenwissen nicht mehr ausreichend ist, sondern besonders die Anwendung dieses Wissens notwendig ist, womit einerseits der geschulte Umgang mit Operatoren, als auch die Fähigkeit Gedanken zu verbalisieren gemeint sind. An dieser Stelle wirkt erleichternd, dass der Umgang mit Operatoren auch bei der schriftlichen Prüfung unabdingbar ist und sich somit ein Training dieser Fähigkeit auch positiv auf das mündliche Prüfungsgespräch auswirkt. In diesem Zusammenhang spielen die didaktischen Perspektiven zur Mündlichkeit eine besondere Rolle, da dieser Tatsache nicht alle Perspektiven gleichermaßen gerecht werden können. Wie allerdings dieser trainierte Umgang im Prüfungsgespräch umgesetzt werden kann, hängt zu einem Großteil von der Prüfungsperson ab und dessen Realisierung eines Prüfungsgesprächs. Konkret geht es um die Frage, ob ein dialogischer Charakter angestrebt wird oder nicht. Bei den analysierten Interviews konnte kein Konsens bezüglich der Realisierung des dialogischen Charakters festgestellt werden. Dies reduziert einerseits die Objektivität des Prüfungsgesprächs, ebenso jedoch die Validität, da je nach Verhalten der Prüferin oder des Prüfers andere Verhaltensweisen und Fähigkeiten der Kandidatinnen und Kandidaten zu Tage treten werden. Zusätzlich verzerrt wird dies durch sich massiv unterscheidende Vorbereitungen, welche teilweise gezielt auf die Situation des Prüfungsgesprächs ausgerichtet sind, und andererseits auf allgemeine kommunikative Kompetenzen abzielen. Nahezu einheitlich wurde von den Interviewpersonen angemerkt, dass die

zeitlichen Ressourcen zur Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch weniger werden. Daraus folgt, dass die Schülerinnen und Schüler zunehmend Fähigkeiten der Schriftlichkeit selbstständig auf den Bereich der Mündlichkeit umlegen müssen. Dies ist besonders die Operatoren betreffend leicht umsetzbar. Jedoch verlieren ausgehend von den vorliegenden Interviews dennoch das reine Sprechen und die damit verbundenen Denkprozesse im Deutschunterricht zwangsläufig an Bedeutung.

7. Ausblick

Sprechen ist eine uns allseits umgebende Kulturtechnik und wird grundsätzlich von allen Menschen praktiziert. Dabei kann dies in weiten Teilen ohne ständige Anleitung erlernt werden. Allerdings ist mit verbalen Fähigkeiten immer auch Macht verbunden, die man ausüben kann. Ein sprachreflexiver Umgang soll es allen Individuen ermöglichen, die impliziten Aspekte des Sprechens zu verstehen und im eigenen Sprachgebrauch zu berücksichtigen. Dazu bedarf es meiner Meinung nach sehr wohl einerseits der Anleitung einer kompetenten Lehrperson und andererseits der dafür nötigen zeitlichen Ressourcen. Diese Forschungsarbeit konnte in Ansätzen darstellen, wie das derzeitige Konzept des mündlichen Prüfungsgesprächs in Österreich umgesetzt wird. Dabei sei darauf verwiesen, dass auch nach eigenen Angaben einige der interviewten Lehrperson noch wenig Erfahrung sammeln und meist erst einen Durchgang dieses mündlichen Prüfungsgesprächs erfahren konnten. Dennoch wurde erkennbar, dass einerseits mündliche Kompetenzen wichtiger geworden sind, die für die Vorbereitung zur Verfügung stehende Zeit jedoch geschmälert wurde. Hinzu kommt, dass die konkrete Leitung eines Prüfungsgesprächs nicht geregelt, beziehungsweise auch nicht in Ansätzen vorgegeben ist. Welche Veränderungen konkret zu einer Verbesserung dieser Umstände führen können, kann in dieser Forschungsarbeit nicht beantwortet werden. Jedoch ist es notwendig, dem Konzept des Prüfungsgesprächs in Zukunft mehr Aufmerksamkeit zu widmen und den Lehrperson gezielte Anleitungen zu liefern, sodass dieses Messinstrument zumindest ansatzweise wieder den Gütekriterien der Objektivität und Validität entspricht und sich die Kandidatinnen und Kandidaten, ebenso wie die Prüferinnen und Prüfer ausreichend vorbereitet und

informiert fühlen. Möglicherweise konnte diese Forschungsarbeit einen kleinen Beitrag leisten, um der mündlichen Prüfung erstmalig jene Aufmerksamkeit der wissenschaftlichen Forschung zukommen zu lassen, welcher sie als am häufigsten verwendetes Messinstrument bedarf.³⁷⁹

³⁷⁹ Vgl. Birkel 1978:13.

8. Abkürzungsverzeichnis

AHS: Allgemeinbildende höhere Schule

BMHS: Berufsbildende mittlere oder höhere Schule

BHAK: Bundeshandelsakademie

BSP: Bewegung und Sport

HLT: Höhere Lehranstalt für Tourismus

HTL: Höhere technische Lehranstalt

PuP: Psychologie und Philosophie

VWA: Vorwissenschaftliche Arbeit

9. Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf: *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach 2012.
- Abraham, Ulf; Taubinger, Wolfgang: *Mündliche Reifeprüfung an AHS*. In: Annemarie Saxalber, Werner Wintersteiner (Hg.): *IDE. Reifeprüfung Deutsch*. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag 2012. Heft 1.
- Becker-Mrotzek, Michael: *Mündliche Kommunikationskompetenz*. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012 (a). S. 66-83.
- Becker-Mrotzek, Michael: *Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung*. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012 (b). S. 103-115.
- Birkel, Peter: *Mündliche Prüfungen. Zur Objektivität und Validität der Leistungsbeurteilung*. Bochum: Kamp 1978.
- Bogner, Alexander; Littig, Beate; Menz, Wolfgang: *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS 2014.
- Bogner, Alexander; Menz, Wolfgang: *Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse. Wissensformen. Interaktion*. In: Alexander Bogner (Hg.), Beate Littig (Hg.), Wolfgang Menz (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. 3. Überarbeitete Auflage.
- Bundesministerium für Bildung: *Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an BHS*. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_bhs.html#heading_Klausurarbeiten_und_mündliche_Prüfungen [abgerufen am 8.3.2017]
- Cesnik, Hermann et al.: *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung. Reife- und Diplomprüfung. Grundlagen – Entwicklung – Implementierung*. Wien: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung 2013.
- Delhees, Karl H.: *Soziale Kommunikation*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften 1994.
- Flick, Uwe: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag 2011.
- Gläser, Jochen; Laudel, Grit: *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004.
- Hinteregger, Robert et al.: *Mündliche Reifeprüfung AHS – Handreichung*. Wien: Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_mrp.pdf?5l52kv [abgerufen am 7.3.2017].
- Jürgens, Eiko; Lissmann, Urban: *Pädagogische Diagnostik. Grundlagen und Methoden der Leistungsbeurteilung in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz-Verlag 2015.
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban: *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2008.
- Levelt, W. J. M.: *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press 1989.

- Littig (Hg.), Wolfgang Menz (Hg.): *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. 3. Überarbeitete Auflage. S. 99-116.
- Mayring, Philipp: *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2010.
- Meuser, Michael; Nagel, Ulrike: *Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion*. In: Alexander Bogner, Beate Littig, Wolfgang Menz: *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2009. S. 35-60.
- Pabst-Weinschenk, Marita: *Stichwörter würfeln. Ein Spiel zur Förderung freien Redens*. In: *Praxis Deutsch* 144 (1997), S. 36-39.
- Pechmann, Thomas: *Sprachproduktion. Zur Generierung komplexer Nominalphasen*. Opladen: Westdeutscher Verlag 1994.
- Polz, Marianne: *Die Entwicklung des Lernbereichs: Von der Rhetorik zur Didaktik mündlicher Kommunikation*. In: Michael Becker-Mrotzek (Hg.): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2012. S. 3-22.
- Platon: *Theätet*. Aus dem griechischen übersetzt von Friedrich Schleiermacher. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 2007.
- Pritz, Volkmar: *Der Einfluss von Sprechflüssigkeit und Vorinformation auf die Leistungsbeurteilung in der mündlichen Reifeprüfung*. In: K. Ingenkamp (Hg.): *Wert und Wirkung von Beurteilungsverfahren*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 1981.
- Sacher, Werner: *Audiovisuelle Medien und Medienerziehung in der Schule. Strukturelle und typologische Ergebnisse einer Repräsentativ-Untersuchung*. München: Kopaed 1994.
- Sacher, Werner: *Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2009.
- Spinner, Kaspar H.: *Reden lernen*. In: *Praxis Deutsch* 144 (1997), S. 16-22.
- Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen (Prüfungsordnung AHS) StF: BGBl. II Nr. 174/2012.
- Verordnung der Bundesministerin für Bildung über die abschließenden Prüfungen in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (Prüfungsordnung BMHS) StF: BGBl. II Nr. 177/2012.
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet H.; Jackson, Donald D.: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber 1969.

Anhang

Kategorienschema

Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler (K1)			
	Relevanz der mündl. Kompetenzen (K1.1)	Relevanz der fachlichen Inhalte (K1.2)	Ausgleich der fachlichen Inhalte und kommunikativen Kompetenzen (K1.3)
Definition	Beherrschung normativer Sprachrichtigkeit, Auftreten, Mimik, Gestik sowie verbales Verhalten beeinflussen maßgebend den Erfolg des Prüfungsgesprächs.	Fachliche Inhalte entscheiden maßgebend über den Ausgang des Prüfungsgesprächs.	Fachliche Inhalte bedürfen im Prüfungsgespräch kommunikativer Kompetenzen.
Ankerbeispiele	"Das [Auftreten] gehört natürlich auch dazu, auch Präsentationskompetenz ist eine Schlüsselkompetenz. Ein Schüler der viel Fachwissen hat, es aber nicht rüberbringen kann - das habe ich auch schon erlebt - der kommt dann vielleicht wegen seiner mangelnden Präsentationskompetenz zu einer schlechteren Note, als jemand, der das überspielen kann." (Interview 5 S.2.Z.14-18.)	„Als Lehrer kann man sehr wohl unterscheiden, ob das ein Dampfplauderer ist, der schöne Worte drechselt, oder ob da auch Fachwissen da ist.“ (Interview 11 S. 3. Z. 9-11.)	"Also ohne Fachwissen keine Kompetenzen. Dadurch, dass die Aufgabenstellungen stärker anwendungsorientiert sind als früher, müssen diese Kompetenzen schon gut vorhanden sein. Mit auswendiggelerntem Wissen wird man diese Aufgaben nicht gut bewältigen können. Es hat also schon eine große Auswirkung. Also es bedingt sich. Aber ohne Fachwissen geht es nach wie vor nicht." (Interview 3 S.4. Z16-20.)
Kodierregeln	An HAK ist dies laut Prüfungsordnung nicht Gegenstand der Prüfung. In Interview 7 werden Kompetenzen deshalb als wichtiger erachtet, weil man man sich nur in einer Frage beweisen muss.		

Zufall und Fülle der Themengebiete als Vorteil (K1.4)	Zufall und Fülle der Themengebiete als Nachteil (K1.5)	Zeitvorgabe als Vorteil (K1.6)	Zeitvorgabe als Nachteil (K1.7)
Der oder die Lehrende sieht in der Zufälligkeit und der angestiegenen Zahl der Themengebiete Vorteile.	Der oder die Lehrende sieht in der Zufälligkeit und der angestiegenen Zahl der Themengebiete Nachteile für die Kandidatinnen und Kandidaten.	Die veränderte Zeitvorgabe wird als Vorteil angesehen.	Die veränderte Zeitvorgabe wird als Nachteil angesehen.
"Die Schülerinnen und Schüler sind dem Zufall unterworfen. [...] Und das finde ich gar nicht so schlecht." (Interview 2 S. 2. Z. 7-10.)	"Die Anforderungen sind wesentlich höher als im vormaligen System. Die Schülerinnen müssen sich darauf einstellen aus 24 Themengebieten etwas zu bekommen. Im alten System war es doch so, dass man gewisse Einschränkungen treffen konnte. Die Fülle des Wissensstoffes stellt also eine höhere Anforderung dar." (Interview 6 S.1.Z.6-9.)		"Das heißt je länger es dauert, desto anstrengender wird es. Es gibt natürlich auch begabte Schüler, aber der Durchschnitt der Schüler tut sich schon schwer die Zeit durchzuhalten." (Interview 9 S.1. Z. 15-19.)
	Bei BHAK ist zusätzlich ein persönliches Portfolio Grundlage des Prüfungsgesprächs. Es fließt auch die Schwierigkeit mit ein, ob die Aufgabenstellung auch für das eigene Portfolio greift.		Interview7: Zuviel Zeit für eine Frage.

Rolle der Aufgabenstellungen (K2)			
	Aufgabenstellung unterstützt den dialogischen Charakter (K2.1)	Aufgabenstellung hemmt einen dialogischen Charakter (K 2.2)	Unterstützende Wirkung der Operatoren (K 2.3)
Definition	Der dialogische Charakter ist durch die neue Aufgabenstellung besser umsetzbar.	Der dialogische Charakter ist durch die neue Aufgabenstellung schlechter umsetzbar.	Die klaren Handlungsanweisungen durch die Operatoren werden als positive Unterstützung eingestuft.
Ankerbeispiele	"Für mich ist es mehr dialogisch angelegt, denn früher waren Prüfungen ein Abfragen von Lernwissen, nicht von intelligentem Wissen. Das hat sich schon geändert. In der Regel geht es um intelligentes Wissen und um Wissen als Basis davon, was in der Prüfung verlangt wird. Es bleibt nicht auf dieser untersten Stufe. Es heißt ja immer: Wissen, Verstehen, Anwenden." (Interview 4 S. 3. Z. 28-32.)	"Der dialogische Charakter ist meines Erachtens nicht mehr so stark gegeben wie bei der vorherigen Maturaform, weil sie [die Kandidatinnen und Kandidaten] das einfach abarbeiten." (Interview 12 S. 3. Z. 1-2.)	"Und jetzt sind gezielte Fragen drauf und man sollte dann zu jedem Operator oder zu jeder Frage etwas wissen. Das ist natürlich schon für die Kandidaten, glaube ich, einfacher. Oder auch fordernder, weil sie vielleicht manche Sachen dann doch nicht wissen, oder ausweichend antworten." (Interview 1 S. 4. Z. 6-9.)
Kodierregeln			Auch als positiv gewertet, wenn die Vermittlung der Operatoren als schwierig gewertet wird.

Einschränkende Wirkung der Operatoren (K2.4)

Die klaren Handlungsanweisungen durch die Operatoren werden als negative Einschränkung eingestuft.

"Aber wenn ich mich sozusagen ständig von begrenzten Begriffen gelenkt fühle, kann es eine Einschränkung sein. Auf der anderen Seite hat es einen schärfenden Charakter. Ich bin in der Lage zu sagen: Abgearbeitet oder nicht abgearbeitet." (Interview 2, S.4. Z. 29-32.)

Interview 5 bezieht den Erwartungshorizont mitein.

Dialogischer Charakter des Prüfungsgesprächs (K3)			
	Annäherung an ein natürlicheres Gespräch (K3.1)	Entfernung von einem natürlichen Gespräch (K3.2)	Beschreibung eines dialogischen Prüfungsgesprächs (K3.3)
Definition	Das Prüfungsgespräch nähert sich dem Charakter eines authentischen Gesprächs an.	Das Prüfungsgespräch entfernt sich vom Charakter eines authentischen Gesprächs.	Die Umsetzung eines dialogischen Prüfungsgesprächs wird angestrebt und der Idealfall eines solchen beschrieben.
Ankerbeispiele	"Es ist vielleicht eine natürlichere Situation. Es hat weniger den Charakter einer herkömmlichen Prüfung." (Interview 3 S. 4. Z. 24-25.)	"Mir würde bei der ganzen Angelegenheit gar nicht schlecht gefallen, wenn sich die Schülerseite teilweise auch wie in einem echten Gespräch - Prüfungsgespräch ist ja wohl bis zu einem gewissen Grad ein echtes Gespräch, aber es hat doch Anzeichen, die dem echten, angstfreien, nicht geprüften Gespräch doch nicht entsprechen." (Interview 2 S. 7. Z. 7-8.)	"Ein gelungenes dialogisches Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass die Kandidatin oder der Kandidat wirklich hier zeigt, was sie oder er kann." (Interview 4 S. 4. Z. 2-3.)
Kodierregeln			Interview 5: Dialog wird angestrebt unter der Betonung der Anforderungen durch simultane Tätigkeiten (Zuhören, Redebeitrag vorbereiten, Bewerten); Interview 7: Bei gut vorbereiteten SchülerInnen wird das "dreinreden" von der Lehrperson als störend empfunden.

Ein dialogisches Gespräch wird nicht angestrebt (K3.4)	Explizite Vermittlung von Gesprächsregeln (K3.5)	Keine explizite Vermittlung von Gesprächsregeln (K3.6)	Kein expliziter Bezug auf Theorien der Kommunikationsforschung (K3.7)	Expliziter Bezug auf Theorien der Kommunikationsforschung (K3.8)
Es wird das Ziel verfolgt, den Charakter des Prüfungsgesprächs nicht dialogisch zu gestalten.	Gesprächsregeln wurden im Vorfeld des Prüfungsgesprächs festgelegt.	Gesprächsregeln wurden im Vorfeld des Prüfungsgesprächs nicht festgelegt. Gesprächsabläufe sind implizit gelernt.	Theorien der Kommunikationsforschung werden bei der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch nicht herangezogen.	Theorien der Kommunikationsforschung werden bei der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch herangezogen.
"Und wenn man darauf hingewiesen wird, dass man den Schüler sprechen lassen soll, fehlt mir der Dialog." (Interview 12 S. 3. Z. 11-13.)	"Die sind ja davor gegeben. Es ist vom Prüfenden recht viel verlangt, weil man sich ja zurücknehmen sollte und dem Kandidaten oder der Kandidatin den Vortritt lassen sollte." (Interview 4 S. 4. Z. 10-12.)	"Wir haben keine Gesprächsregeln aufgestellt. Sie haben defacto keine Rolle gespielt." (Interview 2. S.5.Z. 31.)	"I: Auch nicht als Vorbereitung für das Gespräch? [...] E: Wie man miteinander kommuniziert und welche Grundhaltung es bei einer Kommunikation gibt, wir über die Jahre hinweg bei uns vermitteln. Wenn jemand das bis dahin nicht weiß, ist es dann auch zu spät." (Interview 8 S. 4. Z. 28-30, S. 5. Z. 1-2.)	
	Explizite Festlegung aber kein aktives Bewusstsein während des Gesprächs. (Interview 3.S.5-6.)	Auch wenn eingeräumt wird, dass Gesprächsregeln im Stillen eine Rolle spielen.		

Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch im Unterricht (K4)			
	Mehr Zeit für Vorbereitung auf das PG durch SRDP (K4.1)	Weniger Zeit für Vorbereitung auf das PG durch SRDP (4.2)	Vorbereitung fokussiert auf PG (4.3)
Definition	Seit der Einführung der SRDP kann der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung mehr Zeit gewidmet werden.	Seit der Einführung der SRDP kann der Vorbereitung auf die mündliche Prüfung weniger Zeit gewidmet werden.	Die Situation des Prüfungsgesprächs wird konkret geübt.
Ankerbeispiele	"Früher hat man eigentlich nur Referate gemacht. Und jetzt sprechen wir auch miteinander. Wenn ich ein Thema durchgemacht habe, versuche ich mir auch Fragen, die Maturafragen sein könnten, zu überlegen und nehme dann irgendjemanden dran." (Interview 10 S. 5. Z. 3-8.)	"Das heißt, es ist jetzt weniger Zeit dafür, sie auf die Mündliche [Prüfung] vorzubereiten. Mit den neuen Textsorten sind wir so beschäftigt. Die nehmen viel mehr Zeit weg, als früher die zwei. Für Literaturgeschichte, Literatur selbst, für diese Themen, die großteils in den mündlichen Bereich hineinfallen, ist weniger Zeit. Die Herausforderung ist jetzt zu schauen, dass das nicht zu kurz kommt." (Interview 7 S. 7. Z. 2-7.)	"Mündlichkeit war im Deutschunterricht immer wichtig, aber es waren vor allem Referate. Im Vorjahr habe ich in der achten Klasse kein Referat mehr gemacht, sondern mehr diese Gespräche geübt." (Interview 10 S. 5. Z. 21-24.)
Kodierregeln			

Vorbereitung fokussiert auf Präsentationen (4.3)	Kürzung der Vorbereitungszeit als Nachteil (K4.4)	Mündliche Kompetenzen werden tw. auf andere Fächer (Wahlfächer) ausgelagert. (K4.6)
Mündlichkeit wird großteils durch Sprechen im Allgemeinen trainiert.	Die gesetzliche Kürzung der Vorbereitungszeit wird als Nachteil empfunden.	Mündliche Kompetenzen werden zusätzlich durch andere Fächer und Aktivitäten trainiert
"Das Mündliche haben wir sowieso nie im Unterricht irgendwie erwähnt oder vorbereitet. Es ist einfach so, dass man diskutiert, dass man Referate hält." (Interview 1 S. 10. Z. 1-2.)	"Es gibt eine Einführungsphase, wo man den Schülern mitteilt, wie das in etwa aussehen wird. Du hast diese Karten, so schauen die aus, und du ziehst das. Aber es ist kein Vorbereiten mehr, wie das früher war." (Interview 2 S. 8. Z. 3-6.)	"Aber an unserem Standort wird mit Startseminaren, die wir in der Oberstufe haben, mündliche Kompetenz sehr gefördert. Wir haben auch Wahlkurse, die Maturavorbereitung machen, wo die Mündlichkeit im Vordergrund steht." (Interview 6 S. 6. Z. 12-16.)

Verhältnis von schriftlicher und mündlicher Prüfung (K5)			
	Fokus auf Vorbereitung zur schriftlichen Matura (K 5.1)	Fokus auf Vorbereitung zur mündlichen Matura (K 5.2)	Fokus auf Mündlichkeit allgemein (aber nicht für das Prüfungsgespräch) (K 5.3)
Definition	Der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung wird mehr Zeit gewidmet, als der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch.	Der Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch wird mehr Zeit gewidmet, als der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung.	Der Bereich der Mündlichkeit hat durch die SRDP einen höheren Stellenwert eingenommen.
Ankerbeispiele	"Aber im Unterricht selbst geht es da immer mehr um die schriftliche Kompetenz, weil Sie ja immer die ganze Klasse, alle Schülerinnen und Schüler zur schriftlichen Reifeprüfung Deutsch führen müssen und mündlich ja nur wenige antreten. Und das ist der große Unterschied." (Interview 3 S. 7. Z. 5-8.)		"Also wenn man sich das Kompetenzmodell und die Bildungsstandards ansieht, dann glaube ich schon, dass man dem Sprechen großen Raum eingeräumt hat und es bei Lehrpersonen ein Bewusstsein hervorgerufen hat, dass es hier verschiedene Mitteilungskompetenzen gibt, die eben zu erreichen und zu berücksichtigen sind. Daher glaube ich schon, dass das Sprechen einen relativ hohen Stellenwert hat. Das hat sich sicher geändert." (Interview 4 S. 7. Z. 12-17.)
Kodierregeln	Dabei sind verschiedene Begründungen inkludiert.		

Interview Nr. 1

E: Experte, HTL Niederösterreich, männlich.

I: Interviewer

1 I: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen für dieses heutige Gespräch. Es geht
2 wie gesagt um das mündliche Prüfungsgespräch in der neuen standardisierten
3 Reife- und Diplomprüfung. Das ist das Zentrum meiner Forschungsarbeit. Das
4 Interviewgespräch würde ich gerne in vier Blöcke teilen. Zunächst zum ersten Block:
5 Die neuen Anforderungen des Prüfungsgesprächs. Welche neuen Anforderungen
6 sehen Sie in dieser neuen Art des Prüfungsgesprächs, das ja vorwiegend
7 kompetenzorientiert sein soll. Was fällt Ihnen konkret dazu ein?

8 E: Neu ist vor allem für mich, dass die Leseliste, die wir früher gehabt haben, jetzt fast
9 kaum mehr Bedeutung hat, oder weniger Bedeutung hat. Wir verlangen sie zwar,
10 12 Werke müssen gelesen sein für die mündliche Reifeprüfung. Früher haben wir
11 uns halt dann auf diese Werke spezialisiert und halt Fragen darüber gestellt. Jetzt
12 gibt es ja diese Themenbereiche. 6 Themenbereiche. Ich habe bis jetzt erst eine
13 Matura gehabt mit 2 Kandidaten, und da haben beide Medienkunde gezogen, also
14 gewählt. Es war immer dabei halt. Österreichische Literatur, Weltliteratur wäre zum
15 Beispiel gewesen, da wäre die Leseliste in Betracht, also einbezogen worden. Aber
16 das fällt jetzt praktisch flach, oder kann flach fallen, wenn der Kandidat andere
17 Themenbereiche interessanter findet oder lieber beantwortet.

18 I: Und jetzt rein vom Sprechen her, wie sich die Kandidatinnen und Kandidaten
19 präsentieren. Wie schätzen Sie das Verhältnis ein, von der Fähigkeit sich zu
20 Präsentieren und dem Fachwissen. Ändert sich das im Vergleich zum vorigen Jahr?

21 E: Zu Früher? Naja eigentlich nicht, das ist ungefähr gleich geblieben. Früher haben
22 wir halt richtige Präsentationen gehabt, das heißt der Kandidat hat zwei Fragen
23 bekommen und eine hat er dann beantworten müssen und dann hat er meistens
24 eine Präsentation vorbereitet, also eine PPP. Weil das ja meistens auf so eine
25 Leseliste bezogen war. Jetzt bekommt er halt einen Text, den er analysieren muss,
26 besprechen muss, da sitzen sie meistens, oder stehen, ohne Power-Point. Ich kann

1 mich gar nicht erinnern, haben sie eine Power-Point gemacht, aber ich glaube nicht.
2 Weils nicht notwendig ist, wenn der Text zuerst analysiert wird, braucht man
3 eigentlich keine Power-Point dazu.

4 I: Wäre das für Sie eine Art Kompetenz, eine Power-Point gestalten zu können und
5 diese dann auch einbeziehen zu können?

6 E: Ja, weil sie haben sowieso bei fast allen Gegenständen, vor allem bei der
7 Diplomarbeit müssen sie ja auch präsentieren. Da ist ja eine gute Power-Point-
8 Präsentation vorhanden, die sie ja schon lang vorher vorbereiten.

9 I: Im Unterricht auch schon?

10 E: Na, außerhalb des Unterrichts praktisch. Diplomarbeiten müssen sie ja praktisch in
11 der Freizeit schreiben. Und da wird diese Präsentation auch zusätzlich vorbereitet.

12 I: Aber trotzdem unter Anleitung von Lehrpersonen?

13 E: Ja sicher wird das überprüft dann. Aber Präsentationen üben wir ja im
14 Deutschunterricht seit der ersten.

15 I: Immer schon? Jetzt nicht verstärkt durch die neue Art der Prüfung?

16 E: Immer schon. Es gibt dann auch eine entsprechende Laborgruppe. Die Kollegin
17 XXX macht das zum Beispiel, wo das dann auch mit Video analysiert wird. Früher
18 habe ich das auch mit Video analysiert aber das ist immer so aufwendig. Und grad
19 wenn größere Gruppen sind – eine Laborgruppe das sind halt 6-8 Leute und da
20 kann man das natürlich super machen. Außerdem in der fünften ist das meistens –
21 Und, also von den Präsentationen her werden die Kandidaten von uns immer recht
22 gelobt. Also das ist immer recht.

23 I: Von den Vorsitzenden?

24 E: Vom Vorsitzenden, ja.

25 I: Was verstehen Sie grundsätzlich unter mündlichen Kompetenzen? Jetzt eine sehr
26 allgemeine Frage, weil das ja in sehr viel Literatur jetzt zur neuen Prüfung immer
27 wieder vorkommt, dass die Kompetenzen betont werden sollen. Was verstehen Sie
28 unter mündlichen Kompetenzen?

1 E: Ja eh das Auftreten, gut formulieren können. Schlagfertig darauf antworten, auch
2 wenn ich etwas dazwischen frage. Natürlich auch das Wissen entsprechend
3 umsetzen und darstellen können.

4 I: Also diesen Transfer sozusagen?

5 E: Ja, Transfer.

6 I: Fallen Ihnen konkrete Beispiele ein, wo sie im Nachhinein betrachtet sagen: das war
7 so, wie man sich das Ideal vorstellt, oder da war vielleicht noch gewisse
8 Kompetenzen nicht so ausgereift, nicht so ideal?

9 E: Jetzt irgendein Kandidat oder?

10 I: Ja genau.

11 E: Na wie gesagt, ich habe erst zwei gehabt und die waren eher durchschnittlich. Das
12 war Medienkunde. Da haben wir einen Text gehabt jeweils über Internetauftritte
13 oder Internetprobleme. Da habe ich immer wieder was gefragt, was wir im Unterricht
14 teilweise in der Dritten schon gemacht hatten. Und da haben sie sich teilweise nicht
15 mehr erinnern können. Die Vorbereitungszeit ist ja jetzt sehr, sehr verkürzt worden.
16 Da habe ich ihnen praktisch nur mehr gesagt, was alles kommen könnte. Und dann
17 haben wir noch ein paar Fragen durchbesprochen. Und das Kurzzeitgedächtnis ist
18 natürlich dann nicht mehr so präsent. Das heißt wenn sie nur drei Jahre oder zwei
19 Jahre geprüft werden von einem Stoff, das ist natürlich dann nicht mehr gegeben,
20 so wie man es erwarten könnte. Mit Anleitung sind sie schon noch auf diese Sachen
21 draufgekommen, die ich wissen wollte, aber es ist nicht mehr so gut, wie man halt
22 es früher vielleicht gewohnt war, weil man es öfter vorbereiten konnte und man halt
23 dann auch eher überschaubareres Stoffgebiet gebracht wurde. Also das ist anders
24 als früher.

25 I: Das bezieht sich jetzt aber hauptsächlich auf das Fachwissen, wenn ich das richtig
26 interpretiere?

27 E: Ja, kann man sagen.

28 I: Wir haben es kurz angesprochen. Wie beeinflusst die Aufgabenstellung den
29 Charakter des Prüfungsgesprächs. Denn Sie haben diese Operatoren, wo ganz
30 klare Handlungsanweisungen für die Kandidatinnen und Kandidaten gegeben sind.

1 Inwiefern beeinflussen diese Kärtchen das Sprachverhalten der jeweiligen
2 Kandidaten?

3 E: Also das ist sicherlich einfacher dann für die Kandidaten. Früher hat man nur eine
4 Frage gestellt, zu einem - eher überblicksmäßig – zu einer Epoche zum Beispiel.
5 Und da haben sie dann halt natürlich weniger genau gewusst, was könnte alles
6 kommen. Und jetzt sind halt gezielte Fragen drauf und man sollte dann zu jedem
7 Operator oder zu jeder Frage etwas wissen. Das ist natürlich schon für die
8 Kandidaten glaube ich einfacher. Oder auch fordernder, weil sie halt vielleicht
9 manche Sachen dann doch nicht wissen, oder ausweichend antworten.

10 I: Sehr oft wird ja der dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs hervorgehoben.
11 Wie passt das dann zusammen mit den präziseren Aufgabenstellungen? Wird das
12 dadurch begünstigt, oder schließt es sich aus, ganz pointiert?

13 E: Na ausschließen glaube ich nicht. Man muss dann doch wieder etwas dazwischen
14 fragen, etwa wie ich vorher gesagt habe, wenn eine Frage nur sehr oberflächlich
15 behandelt wurde, oder ein Operator, eine Analyse, wo man etwas tiefer gehen
16 könnte, muss ich halt doch etwas dazwischen fragen. Da ist kaum eine Änderung
17 gegenüber früher.

18 I: Kann man das mit einem natürlichen Gespräch vergleichen? Was auch immer man
19 jetzt unter einem natürlichen Gespräch versteht, aber oft wird ja betont, dass diese
20 Prüfung mehr auf den Alltagsbedarf ausgerichtet sein sollte. Wurde das dadurch
21 begünstigt, durch diese verschiedenen Aufgabenstellungen, durch präzisere
22 Anweisungen, oder ist es erst recht künstlich?

23 E: Naja künstlich. Künstlich ist es sowieso. Aber sicherlich, es ist ein konkreter Plan
24 vorhanden. Wo man dann schrittweise dann das abarbeitet, damit ist das ein
25 flüssigeres Gespräch, vielleicht.

26 I: Flüssiger? Könnten Sie das kurz erläutern, was sie mit flüssig meinen?

27 E: Wenn zum Beispiel der Kandidat eher nicht so gut die Frage beantworten kann, also
28 jetzt spreche ich von früher, wo nicht diese Operatoren gegeben sind, dann kommt
29 er vielleicht ins Stocken oder weicht irgendwo aus oder kommt nicht mehr weiter,
30 oder hängt einfach. Dann muss ich halt eine gezielte Frage stellen. Ich hoffe dann fällt
31 mir eine gescheite Frage dann im Moment ein. So hat man halt eine gewisse
32 Struktur bereits, eine vorgegebene, und wenn man bei einer Frage nichts mehr weiß

1 dann – gut gehen wir zur nächsten Frage und so weiter, dann wissen wir gleich wo
2 wir weiter tun.

3 I: Und dadurch entsteht kein Abbruch des Gesprächs?

4 E: Zum Beispiel, ja.

5 I: Das ist denke ich mal, auch sehr unterstützend für den Kandidaten, wenn kein
6 Vakuum entsteht.

7 E: Ja sicher.

8 I: Noch ein bisschen genauer zu dem dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs.
9 Das ist ein Begriff, der mich sehr fasziniert. Da möchte ich genauer fragen, wie stellt
10 man sich den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs vor, wenn man jetzt
11 mit anderen Gesprächsarten vergleicht, wo es offensichtlich dialogisch ist, Person
12 A sagt diese und jene Meinung, Person B entgegnet. Kann man dies mit diesem
13 Gespräch vergleichen?

14 E: Nicht in dem Sinn pro – kontra. Es ist so, wie jetzt sie halt das machen, so eine Art
15 Interview. Kann man das auch als dialogisches Gespräch bezeichnen? Naja, sicher
16 auch. Also Dialog meine ich jetzt nicht pro – kontra, dass man diskutiert und zu einer
17 Lösung kommt, sondern halt dass man einfach Hölzerl wirft oder einen Anstoss gibt,
18 damit das Gespräch sinnvoll weitergeht.

19 I: Das heißt aber auf jeden Fall, dass beide Gesprächspartner verschiedene Rollen
20 einnehmen müssen.

21 E: Das auf alle Fälle, ja.

22 I: Das heißt ein dialogisches Gespräch, im Sinn einer Rollenannäherung,... Wäre das
23 denkbar?

24 E: Ein dialogisches Gespräch als Rollenannäherung? (...) Also ich würde es eher als
25 Sokrates-Gespräch bezeichnen. Der Prüfer sollte wissen, was kommen sollte, und
26 dann mäeutische Fragen, Hebammenfragen stellen. Wenn man gerade gut drauf
27 ist als Prüfer, ist das sicherlich produktiv. Das funktioniert halt nicht immer, auch
28 wenn der Kandidat nicht drauf einsteigt oder nicht so gut ist.

1 I: Mir hat sich da oft bei der Vorbereitung die Frage gestellt, ob diese Form, die sie
2 gerade beschrieben, auch diesen dialogischen Charakter hat. Ob das damit gemeint
3 war?

4 E: Ja ich glaube schon. So eine Art Sokrates-Gespräch. Sokrates-Fragen. So gezielte
5 Fragen stellen, wobei halt: Bei den Operatoren haben wir ja Aufträge,
6 Arbeitsaufträge, und ich stelle dann vielleicht, wenn es notwendig ist gezielte
7 Fragen, die das Ganze noch ergänzen und vertiefen. Also ist das irgendwo eine
8 Ergänzung dazu.

9 I: Zu diesem Bereich fällt mir noch der Begriff Gesprächsregeln ein. Welche Rolle
10 haben diese Gesprächsregeln in dem Prüfungsgespräch, beziehungsweise, was
11 verstehen sie unter Gesprächsregeln? Fallen Ihnen konkret welche ein?

12 E: Naja, das Wichtigste ist halt, dass man einmal zuhört, auf das, was der andere
13 gesagt hat, eingeht. Dass man es vielleicht auch paraphrasiert, wenn man es
14 vielleicht nicht genau verstanden hat, habe ich sie richtig verstanden, meinen sie
15 das so und so. Also solche Sachen halt. Zuhören und wiedergeben, was der andere
16 gesagt, falls man es nicht genau verstanden hat und dann halt auch eine gescheite
17 Antwort geben.

18 I: Und diese Einhaltung der Gesprächsregeln unterstützt für Sie auch den Verlauf des
19 Gesprächs?

20 E: Auf alle Fälle, ja.

21 I: Also auf jeden Fall positiv zu vermerken, wenn man merkt, die Gesprächsregeln sind
22 bekannt?

23 E: Ja.

24 I: Ok. Beziehen Sie sich da auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung oder
25 ist das eher so aus dem Bauchgefühl heraus?

26 E: Naja, was wir halt im Unterricht so lernen. Aktives Zuhören. Wie man das macht.
27 Sicherlich. Hoffe ich, dass das irgendwo hängen geblieben ist bis zur fünften Klasse
28 und dann angewandt wird und später auch noch.

29 I: Ich denke, gerade im Hinblick auf Beruf, auf Bewerbungsgespräche ist das glaube
30 ich sehr, sehr wichtig.

1 E: Ja.

2 I: Versuchen wir einmal, diese Thematik von der anderen Seite zu betrachten: Wann
3 ist es für Sie kein gelungenes, dialogisches Prüfungsgespräch mehr? Wann sagen
4 Sie für sich: das war nicht mehr dialogisch oder eben kein Sokrates-Gespräch mehr
5 in dem Sinn?

6 E: Das eine ist einmal wenn halt nicht diese Antworten kommen, die ich erwarte, also
7 von der Sachebene her. Ja und sonst, fällt mir eh nichts ein. Was soll sonst ein?

8 I: Von der anderen Richtung zum Beispiel, dass das Sachwissen sehr präsent ist, aber
9 der Kandidat vielleicht Ihnen als Gesprächspartner nicht die Möglichkeit gibt, am
10 Dialog teilzuhaben.

11 E: Also, dass ich keine Frage dazu stellen kann?

12 I: Genau.

13 E: Naja, das ist glaube ich noch nie vorgekommen. Irgendwann kann man immer eine
14 Frage dazwischen einbauen.

15 I: Also es war bisher noch nie so ein Fall, dass die Gesprächsregeln des Zuhörens per
16 se missachtet worden sind.

17 E: Naja, ich habe früher immer einen Tipp gehabt: Wenn ein Kandidat auf eine Frage
18 keine Antwort wusste haben wir immer gesagt: „Auf das komme ich später“. Wenn
19 man gut vorbereitet war, wurde es oft vergessen. Aber das ist jetzt nur so ein eher
20 humoristischer Tipp gewesen. Früher war oft die mündliche Matura eher
21 Präsentation von Wissen, das man sich in der Fünften meistens vorbereitet hat. Und
22 jetzt wird da mehr der Schwerpunkt gelegt auf ein echtes Prüfungsgespräch. Also,
23 dass man wirklich das Wissen abprüft. Das sieht man auch bei der Diplomarbeit.
24 Da gibt es auch jetzt die Aufteilung, dass man zuerst präsentiert, die Diplomarbeit.
25 Das hat man jetzt eine Zeit lang eher zurückgedrängt. Das wird immer gelesen vom
26 Prüfer. Das wird jetzt wieder mehr verstärkt, dass man präsentieren darf, die ganze
27 Diplomarbeit ausführlich. Dann erst kommt das Prüfungsgespräch, ob man das
28 auch verstanden hat. Bei Deutsch zum Beispiel fällt mir das auf, das ist halt noch
29 so ein bisserl eine unklare Geschichte: Ist das eine echte Wissensüberprüfung vom
30 Lehrstoff, was wir die letzten Jahre gemacht haben. Oder ist das eher Präsentation
31 von der Persönlichkeit, vom Auftreten.

1 I: Beim Prüfungsgespräch?

2 E: Beim Prüfungsgespräch, ja. Weil es ja doch oft, wenn sie nicht so gut vorbereitet
3 sind, oder halt die Frage nicht geschickt beantworten können, dann schwimmen sie
4 halt herum und. Das habe ich eigentlich nur mitbekommen bei der
5 Kompensationsprüfung von der Schriftlichen. Da haben mir dann Kollegen gesagt.
6 Also ich habe eh keine gehabt, Gott sei Dank, aber ich war als Beisitzer dabei. Und
7 das sind halt sowieso schon nicht die besten Schüler, die zur
8 Kompensationsprüfung antreten. Und die tun sich natürlich schwer, auf so ein
9 mäeutisches Gespräch einzugehen. Die finden dann oft nicht den richtigen Weg zur
10 Lösung, oder was immer. Schaut halt dann nicht sehr gut aus. Wenn da eine
11 Prüfungskommission dasitzt, zwar kein auswärtiger Vorsitzender, sondern „nur“ der
12 Direktor, aber es schaut halt dann nicht so gut aus. Dann heißt es manchmal: „Wie
13 ist der in die Fünfte gekommen?“ oder so Geschichten. Das ist dann nicht so
14 angenehm.

15 I: Natürlich. Das heißt, wenn ich das jetzt kurz zusammenfasse: Das Verhältnis von
16 Sach- und Präsentationskompetenz, was sie ja jetzt auch wieder angesprochen
17 haben, da liegt die Sachkompetenz für Sie klar im Vordergrund.

18 E: Derzeit schon, ja. Früher war es wie gesagt eher das Präsentieren.

19 I: Das heißt durch das neue Prüfungsgespräch?

20 E: Ja. Vor allem weil es auch sehr unübersichtlich ist, was alles kommen könnte. Es
21 sind 6 Themenbereiche. 2 zieht man, 1 legt man weg und hofft, dass man dann eine
22 gescheite Frage dazu bekommt, die man gut beantworten kann. Die Fragen sind
23 überhaupt nicht bekannt, sondern nur der Themenbereich. Früher hat man die
24 Leseliste gehabt und da hat man ja schon gewusst: Wenn ich das Werk bekomme,
25 bin ich gut vorbereitet, das ist mein Lieblingswerk und da weiß ich viel und so weiter
26 und so fort. Da hat man das viel besser präsentieren können. Auch wenn man jetzt
27 nur einen Textauszug; Also es war ja die Möglichkeit, entweder eine Epoche
28 darzustellen anhand eines Werkes - hat man früher gehabt - oder einen
29 Textauszug, so wie wir es jetzt haben. Und (...) Aber das war dann halt
30 eingeschränkt vor allem auf Literatur. Jetzt kommt ja schriftliches Kommunizieren,
31 mündliches Kommunizieren, Medienkunde - kommt alles noch dazu. Das ist dann
32 ein sehr viel umfangreicherer Stoff. Deswegen treten auch kaum mehr an in

1 Deutsch. Englisch ist mündlich viel beliebter. Da haben sie auch einen abgezielten
2 Bereich. Im Deutschbereich, da ist eben schon einmal die Leseliste, die ist ein
3 kleines Hindernis, dass man zwölf Werke präsent hat und dann kommen alle
4 anderen Bereiche dazu, die man auch wissen sollte.

5 I: Ist das aber vielleicht gerade in einer HTL so, dass das Fach Deutsch weniger
6 gewählt wird, oder hat das damit nichts zu tun?

7 E: Ich weiß es nicht. Ich hab keine Kollegen noch gefragt wie es in der AHS; Wissen
8 Sie das?

9 I: Leider habe ich dort noch kein Interview geführt, dann hätte ich auch die Vergleiche.
10 Aber ich merke grundsätzlich, dass es sehr wenig Deutschlehrende gibt, die schon;

11 E: die schon mündlich geprüft hab. Ich weiß es nicht, wie es in der AHS ist.

12 I: Einen weiteren Block habe ich noch, den Sie teilweise auch schon angeschnitten
13 haben. Und zwar: Das Prüfungsgespräch bezogen auf Ihren Unterricht. Haben Sie
14 Änderungen vorgenommen in der Gestaltung Ihres Unterrichts. Haben Sie
15 mündliche Kompetenzen, die ja Ihrer Meinung nach in der neuen Form im Vergleich
16 zum Fachwissen vielleicht eher in den Hintergrund geraten; Haben Sie denen mehr
17 Zeit eingeräumt, oder vielleicht im Gegenteil weniger und sich mehr auf das
18 Fachwissen spezialisiert?

19 E: Die wichtigste Änderung ist bei der Schriftlichen gewesen. Früher haben wir weniger
20 diese ganzen Textsorten durchnehmen müssen. Da geht sehr viel Zeit drauf. Da
21 jammern eh alle Deutschlehrer. Dass man alle Textsorten einmal durchmachen
22 muss und üben muss und so weiter. Und das Mündliche bleibt eigentlich gleich.
23 Dass man halt Präsentieren lernt, dass man Referate hält, dass man Diskussionen
24 macht, eben diese Themengebiete dann.

25 I: Also eine Veränderung durch das Prüfungsgespräch würden Sie ;

26 E: Am ehesten ist die Literatur zurückgedrängt worden. Die wird jetzt nicht mehr
27 ausführlich gemacht. Also ausführlich war es eh nie. Aber sie musste verkürzt
28 werden auf Kosten eben der; oder sagen wir zu Gunsten der Vorbereitung für die
29 Schriftliche.

30 I: Das heißt das mündliche Prüfungsgespräch an sich hat vielleicht an Wert gegenüber
31 dem Schriftlichen verloren?

1 E: Naja das Mündliche haben wir sowieso nie im Unterricht irgendwie erwähnt, oder
2 vorbereitet. Es ist halt einfach, dass man diskutiert, dass man Referate hält.

3 I: Eine explizite Vorbereitung für das Prüfungsgespräch im Deutschunterricht nehmen
4 Sie nicht vor.

5 E: Nein.

6 I: Auch nicht im Hinblick auf andere Fächer? Sich zu präsentieren, zu argumentieren.

7 E: Naja das Präsentieren, das schon. Aber nicht auf das Prüfungsgespräch bezogen.

8 I: Sondern eher auf Zukunft, Alltag, Arbeitswelt?

9 E: Genau.

10 I: Welche Rolle spielt der Erwerb der mündlichen Kompetenzen im Deutschunterricht?

11 E: Naja, einen Spitzenwert. Ich sage im ersten Jahrgang immer: Drei Bereiche sind für
12 die HTL-Schüler hier im Deutschunterricht von Bedeutung: Die Allgemeinbildung,
13 dann das Schreiben, und an der Spitze steht das Reden. Da gehört dann
14 Diskutieren, Referate halten und so weiter und so fort. Deswegen mache ich den
15 Unterricht auch eher im Dialogischen und nicht als Einzelvortrag und versuche
16 immer wieder die Schüler zum Reden zu animieren. Sie müssen ab der Zweiten
17 zwei Referate machen. Eines zur Aufsatzkunde, eines eine Buchvorstellung.

18 I: Ein beliebiges Buch ihrer Wahl oder wird das vorgegeben?

19 E: Also ich habe eine Liste, wo sie aussuchen können. Meistens aus der Bibliothek.
20 Sie können aber auch im Grunde jedes Buch vorstellen, wo sie sagen: Das ist
21 empfehlenswert, das sollten ein paar Andere gelesen haben. Bis jetzt habe ich
22 damit meistens keine schlechten Erfahrungen gemacht.

23 I: Das heißt wie viel Zeit, wenn Sie das kurz einmal zusammen addieren würden; wie
24 viel Zeit würden Sie der Vorbereitung auf diese Kompetenzen zuordnen?

25 E: Also das Mündliche?

26 I: Ja.

27 E: Na ich schätze schon 50 Prozent. Wir haben praktisch jede Stunde 1 bis 2 Referate,
28 da machen wir die Aufsatzkunde und so weiter, was am Programm steht. Die
29 Aufsatzreferate dauern 5 Minuten, die Buchvorstellungen meistens 10 Minuten. Es
30 kommt halt auf die Klassengröße an. In der Fünften sind nur 13, da sind wir natürlich

1 schneller fertig. Wenn 30 Schüler in der Klasse sind geht natürlich viel mehr Zeit
2 drauf.

3 I: Natürlich. Und da wird dann auch diskutiert, bei den Schülerinnen und Schülern?

4 E: Über die Referate?

5 I: Ja.

6 E: Bei den Buchvorstellungen wird nicht diskutiert. Da werden Handouts ausgeteilt,
7 oder sie schreiben mit. Und bei den Aufsatzkundereferaten, wenn ein Thema ist,
8 das für eine Diskussion interessant ist, dann machen wir das gleich für die
9 Aufsatzkunde dazu. Dass man da auch andere Argumente miteinbeziehen,
10 Widersprüche klären. Wenn irgendwas vom Referenten gesagt wurde, was nicht
11 alle für richtig finden, oder kritisieren wollen. Also eine Stehgreif-Diskussion
12 praktisch.

13 I: Interessant. Wie wichtig sind den Schülerinnen und Schülern Ihrer Meinung nach die
14 mündlichen Kompetenzen? Eben dieses Präsentieren. Kommt da von den
15 Schülerinnen und Schülern der Wunsch: Wir wollen das machen?

16 E: Teilweise schon, ja. Aber natürlich ist es Jedem unangenehm, wenn er vor der
17 Klasse steht; Meistens halt. Es gibt schon Ausnahmen. Ich habe jetzt in der Fünften
18 eine Schülerin, die heuer wieder zum Redewettbewerb antritt. Da ist es immer
19 schwierig jemanden zu finden. Die anderen Kollegen versuchen es auch. Ich habe
20 jetzt eh schon mehre Kandidaten gehabt. Eine hat sogar einmal einen
21 Bundesbewerb gewonnen. Stehgreif. 2-4 Minuten reden zu einem nicht-bekanntem
22 Thema. Gar nicht so einfach. 5 Minuten Vorbereitungszeit. Da versuche ich halt
23 immer Leute zu finden und fahre dann immer mit nehme das dann auf Video auf
24 und zeige das in jeder Klasse. Damit werden Leute vielleicht motiviert werden,
25 nächstes Jahr teilzunehmen. Aber das schreckt vielleicht auch eher ab. Ich mein,
26 es sind halt immer die Spitzenleute bei den Wettbewerben schon dabei. Und da
27 kann man natürlich auch einiges lernen, das tun wir dann analysieren. Was war gut
28 daran. Wie war die Einleitung, wie war der Aufbau.

29 I: Bezüglich der Angst, die Sie kurz angesprochen haben vor Anderen zu Sprechen.
30 Im Hinblick auf das Prüfungsgespräch: Wird den Schülerinnen und Schülern da
31 bewusst, dass sie das ohnehin machen müssen? Oder ist einfach die Angst da, und
32 ich möchte nicht vor Anderen sprechen?

- 1 E: Die Frage verstehe ich jetzt nicht.
- 2 I: Sie haben vorhin gemeint, dass grundsätzlich eine Angst besteht vor anderen zu
3 sprechen, auch im Unterricht. Beim Prüfungsgespräch ist das ja an und für sich
4 genauso, es muss vor anderen gesprochen werden. Erfolgt da eine Folgerung der
5 Schülerinnen und Schülern, dass man ohnehin sprechen muss und dadurch die
6 Angst vielleicht gemindert wird?
- 7 E: Da bin ich mir unsicher. Da müsste man die Schüler fragen, wie sie das empfinden.
- 8 I: Ok. Haben Sie sonst noch Anmerkungen zu den Bereichen, wo Sie sich denken:
9 Das würde ich gerne noch anmerken?
- 10 E: Zu den Punkten, die wir bereits besprochen haben?
- 11 I: Genau. Also die Anforderungen, die Prüfungsaufgabe, den dialogischen Charakter
12 des Prüfungsgesprächs, und zum Schluss Ihren Unterricht im Hinblick auf das
13 Prüfungsgespräch.
- 14 E: Mir fällt jetzt im Moment nichts mehr ein, nein.
- 15 I: Dann bedanke ich mich sehr herzlich für das Gespräch und wünsche Ihnen noch
16 einen schönen Advent und schöne Feiertage.
- 17 E: Ebenfalls, Dankeschön.

Interview Nr. 2

E: Experte, HLT Niederösterreich, männlich.

I: Interviewer

- 1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.
- 2 E: Bitte sehr, sehr gerne.
- 3 I: Ein paar einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange unterrichten Sie bereits?
- 4 E: Seit 1994. Vorher auch schon, aber im Schulsystem seit 1994. Ich habe vorher
5 Kurse gemacht: Deutsch als Fremdsprache.
- 6 I: Unterrichten Sie auch noch andere Fächer?
- 7 E: Ja, Deutsch und Geschichte.
- 8 I: Meine Diplomarbeit beschäftigt sich wie gesagt mit dem mündlichen
9 Prüfungsgespräch. Welche Anforderungen sehen sie jetzt in diesem neuen
10 Prüfungsgespräch?
- 11 E: Beim Erstellen dieser Fragen gibt's – das ist zwar früher fallweise üblich gewesen,
12 aber es gibt diese Grundsituation, für die man die Frage zuschneidet. In dieser
13 Schule ist es so, dass wenn Kafka kommt, man ständig nach Prag fährt. Ich tue mir
14 mit diesen Sachen ein wenig schwer, weil ich mir denke, es ist nicht so zielführend.
15 Aber wenn es gut funktioniert, dann hat ist es als Rahmen schon gut brauchbar.
- 16 I: Sie meinen jetzt konkret die Fragestellung?
- 17 E: Die Situation, in die die Frage gestellt wird. Wenn es gut funktioniert sind es gute
18 Bände an die gespielt werden können. Vielleicht ist man auch noch zu ungeübt. Die
19 Erfahrung ist nicht groß genug damit, deswegen ist es wahrscheinlich so, dass man
20 schnell etwas bastelt und andere flüstern einem zu: Mach das, mach das. Es könnte
21 die Autobusreise sein oder was auch immer. Aber es ist manchmal sehr
22 gezwungen. Die Situation im dialogischen Gespräch ist mir immer ein Bedürfnis
23 gewesen. Ich habe an der Uni selbst Prüfungen gehabt in dieser Art und habe bei
24 früheren Maturaprüfungen eher so gehalten, dass man das dialogisiert. Den

1 Schülertypus, der sich hinsetzt und dann den Inhalt eines Buches herunterrattert,
2 habe ich immer schon verachtet, weil ich mir denke, das kann es nicht sein. Das ist
3 nicht Bildung, wo ich sage, damit kann ich glänzen. Also das ist eine Sache, die
4 weniger Herausforderung war. Das andere ist auch keine, aber es ist irgendwie
5 spröde, die situativen Geschichten.

6 I: Und für die Schülerinnen und Schüler?

7 E: Die Schülerinnen und Schüler (-) sind dem Zufall unterworfen. Sie wissen, dass sie
8 Kärtchen ziehen und dass es nicht so einfach ist, dass man „Zwinker, Zwinker“, oder
9 viermal Hermann Hesse, der Lehrer wird schon wissen, was er tut. Diese
10 Geschichten sind hinten angehalten. Und das finde ich gar nicht so schlecht. Es ist
11 natürlich so, dass man auch da dem Schüler eine Vorinformation geben muss. Dem
12 Schüler muss klar sein, wohin ich mich beim Lernen orientieren muss. Beim Bereich
13 Medien – das ist ein derart gewaltiger Bereich, dass ich nicht davon ausgehen kann,
14 dass eine Schülerin oder ein Schüler alles über Medien kann und dann eine Chance
15 hat, wenn sie dieses Thema ziehen, besonders zu glänzen. Ich muss ihm die
16 Chance geben zu glänzen. Die Möglichkeit muss offen sein.

17 I: Sie haben sich jetzt sehr stark auf Fachwissen bezogen. Wie sehen Sie das
18 Verhältnis von Fachwissen und den mündlichen Kompetenzen? Sehen Sie da eine
19 Veränderung?

20 E: Sie meinen jetzt Ausdrucksweise, Wortgut und so weiter? Meine Erfahrung ist jetzt
21 mit diesem einen Durchlauf ja nicht sehr groß. Ich habe zwei Schülerinnen gehabt,
22 die beide gut in der Lage waren, durchaus im Standarddeutsch Antworten zu geben,
23 sich in der Situation kompetent zu erweisen. Und sprachlich auf einer gewissen
24 Höhe. Es waren beide überdurchschnittlich gut. Insofern hat es auch sprachlich
25 geklappt. Öfter schon habe ich erlebt, bei der vorherigen Prüfungsordnung, dass
26 Schüler inhaltlich sehr gut waren, sprachlich es aber nicht zu Stande gebracht
27 haben, die Prüfungssituation zu meistern, indem sie den notwendigen Code
28 eingehalten hätten. Das gab es schon. Das ist dann auch eine schwierige Situation,
29 denn es ist ja relativ viel da. Aber sozial nicht sehr klug, sich in der Situation dann
30 einiger grober Verstöße schuldig zu machen. Aber das hat in dem vergangenen Fall
31 gut geklappt.

1 I: Können Sie sich auch an umgekehrte Fälle erinnern, wo die Kompetenzen sehr
2 ausgeprägt waren, aber das Inhaltliche gefehlt hat?

3 E: Also wenn Sie mich so fragen, ein sehr interessanter Fall, aber eigentlich selten.
4 Das hängt entweder damit zusammen, dass Lehrer korrumpierbar sind, durch Leute
5 die sich gut ausdrücken, oder sich darauf verstehen auf Fragen entsprechend zu
6 reagieren oder in Gesprächssituationen angemessen zu reagieren. Oder es hängt
7 damit zusammen, dass Leute, die in der sprachlichen Kompetenz besser sind,
8 eventuell auch sozial soweit sind, sich selbst abzuverlangen, dass ich auch
9 inhaltlich mit einer bestimmten Munition antrete, um nicht mit leerer Munition zu
10 schießen. Ich glaube, dass es einen Konnex gibt. Aber das kann ein Irrtum auch
11 sein. Ich räume ein, dass Lehrer fehlbar sind.

12 I: Sie haben es auch kurz angesprochen: Die Aufgabenstellung. In welcher Weise
13 beeinflussen diese den Charakter des Prüfungsgesprächs?

14 E: Meiner Meinung nach gibt es einen Graben, zwischen dem was früher passiert ist
15 und was jetzt passiert, der an diesen Operatoren festgemacht werden kann.
16 Operatoren haben eine bestimmte Wirkung. Sie sollen beim Schüler gewisse
17 Schreibtätigkeiten oder Handlungstätigkeiten auslösen. Daran sind Schüler in
18 diesem Maß; oder ein Teil; nicht daran gewöhnt. Früher hat man Themen gestellt,
19 die breiter waren, wo es darum ging, das Thema an irgendeiner Stelle zu treffen.
20 Jetzt geht es darum punktgenau in bestimmten Bereichen zu handeln. Wenn ich
21 eine Zusammenfassung machen muss, geht es um gezielte Aufgaben, was wie
22 zusammengefasst werden soll, welche Extrakte aus dem Text herausgenommen
23 werden sollen. Während es früher ein Gesamtkunstwerk war, „ich mach da jetzt
24 mal“. Es war unschärfer. Und die Schülerinnen und Schüler haben mit mehr oder
25 weniger Geschick im Trüben gefischt. Das ist jetzt festzumachen. Ich kann sagen:
26 „Du hast das und das nicht benannt. Du hast dich nicht mit eigenen Worten
27 ausgedrückt und so weiter“. Ich kann die Schüler mehr festlegen auf bestimmte
28 Dinge. Das ist aber eher eine schriftliche Frage. Aber es ist im Mündlichen genauso.
29 Kurzum: Die Gewöhnung daran, was ein Operator ist, ist gar nicht so leicht, wie wir
30 uns das vorgestellt haben. Denn der Lehrer sieht sich das an und sagt: Ja alles klar.
31 Es wird genauer. Huch, selbst das Fach Deutsch kann an Präzision gewinnen. Und
32 in Wahrheit ist es dann so, dass die Vermittlung an den Schüler, der damit umgehen
33 soll und der teilweise nach wie vor sagt: Ja ich weiß schon. Ich geh mal grob vor

1 und hau irgendwas in die Kiste. Das ist nicht so. Es ist schwieriger als man gedacht
2 hat. Dass Schüler das internalisieren und wissen, was sie da zu tun haben, ist ein
3 mühevollerer Prozess als man glauben würde.

4 I: Das heißt, der dialogische Charakter im Prüfungsgespräch würde Ihrer Meinung
5 nach schwieriger werden als es bisher war? Weil sie stärker eingeengt sind?

6 E: Wie soll ich sagen. Was die Operatoren betrifft, bin ich relativ stark auf die
7 schriftlichen Arbeiten fixiert, weil ich derartig viele machen musste. Das sind 50
8 Arbeiten gewesen, mit relativ viel Aufwand. Ich glaube auch, dass Schülerinnen, die
9 sprachlich kompetent sind, sich auch leichter tun, Operatoren zu begreifen. Das ist
10 keine Schwierigkeit für Schülerinnen, die sprachlich ohnehin etwas auf dem Kasten
11 haben. Die Schwierigkeit ist breiter gestreut. Unter dem Durchschnitt, dort gibt es
12 Probleme. Auch Schüler die ich jetzt habe, wo ich jedes Mal darauf hinweise: Was
13 ist ein Operator, was kann der? Schüler die das weiterhin so gut wie ignorieren. Ich
14 knie schon und sage: Operatoren, wichtig, bitte anschauen, das ist ein Minimum,
15 was in deiner Arbeit drinnen sein sollte. Das passiert nicht, teilweise.

16 I: Die begabteren Schülerinnen und Schüler, die die Operatoren beherrschen, sind das
17 dann auch die, die zum mündlichen Prüfungsgespräch antreten?

18 E: Ja. Es gibt ein Bündel an Gründen, warum ich das tue. Angenehm ist es für den
19 Lehrer, wenn die antreten, die es können. Es kommt auch vor, dass Leute aus
20 irrlichtenden Gründen antreten, wo man gar keine Idee hat. Warum ausgerechnet
21 Deutsch?

22 I: Um diesen Block noch kurz zusammenzufassen oder zu pointieren: Diese
23 Aufgabenstellungen beeinflussen ein dialogisches Prüfungsgespräch? Oder
24 zwängen die Operatoren das Gespräch in ein Korsett?

25 E: Es ist ambivalent. Einerseits ist es so, dass die Operatoren natürlich eine
26 Einschränkung sind. Wenn ich bei einer früheren Prüfung mich nicht fixieren muss
27 auf „dies, dies ist abgearbeitet“ und trotzdem zu einem befriedigenden und gut
28 bewertbaren Gespräch komme, ist das ja in Ordnung. Wenn ich jetzt Operatoren
29 habe, die sagen: Du musst das und das und das. Ich stell sie ja selbst. Aber wenn
30 ich mich sozusagen ständig von begrenzten Begriffen gelenkt fühle, kann es eine
31 Einschränkung sein. Auf der anderen Seite hat es einen schärfenden Charakter. Ich
32 bin in der Lage zu sagen: Abgearbeitet oder nicht abgearbeitet. Ich glaube auch,

1 dass diese Stufung, die drinnen steckt, dass man sagt: Ich habe zunächst etwas wo
2 man sagt: Ich habe gelesen, ich habe herausgesucht, hin zu einem weiteren
3 Wissen, das tiefer geht und ein Umsetzen dessen, was ich kann oder weiß im Sinne
4 von kreativen oder produktiven Nachdenken über eine Situation oder in Beziehung
5 setzen von eigenen Erkenntnissen oder Erfahrungen. Das finde ich ganz gut, dass
6 man einen Stufenplan hat, dass man von einfacheren zu höheren Kompetenzen
7 geht. Das finde ich sehr gut. Aber es ist aus meiner Sicht sehr schwierig zu
8 bewerten, mit der geringen Erfahrung.

9 I: Wir haben jetzt schon mehrmals den dialogischen Charakter angesprochen. Dieser
10 wird häufig als die große Neuerung des Prüfungsgesprächs gehandelt. Was ist für
11 sie ein dialogischer Charakter eines Prüfungsgesprächs? Wodurch zeichnet sich für
12 sie ein dialogischer Charakter eines Gesprächs aus?

13 E: Abstrakt gesprochen müsste es weitergehen, als es konkret passiert ist. Ich könnte
14 mir vorstellen, dass Fragen und Gegenfragen möglich sein müssten. Würde einer
15 Prüfung nicht abträglich sein, kommt aber defacto aufgrund der Situation die die
16 Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer vorfinden, eher nicht vor. Es
17 gibt alte Trägheitsgesetze, die bestimmte; Schülerinnen und Schüler bei früheren
18 Maturadurchläufen zugesehen. Das heißt, sie sind nicht unberührt davon, wie
19 sowas abläuft. Jetzt gibt es Neuerungen. Und es gibt Dinge, die man den
20 Schülerinnen und Schülern erklärt. Aber im Prinzip ist es so, dass man versucht,
21 das was man gelernt hat, auch anzubringen. Ich glaube, dass es klug ist, die
22 Anwendung des Gekonnten des Gelernten auch einzufordern. Ohne das böseartig
23 zu machen, aber diesen Schritt, dieses Transformieren: Ich habe etwas gelernt und
24 kann sie in Beziehung zu meinem Leben setzen. Ich bin auch der Meinung, dass
25 man den Schülern die Chance geben soll, dass sie das was sie da lernen, auch zu
26 überschauen und zu sagen: Wenn ich weiß, was ich da zu tun habe, muss ich auch
27 in der Lage sein, das umzusetzen. Ich muss mit dem Gelernten auch etwas
28 anstellen können. Aber das ist nicht mit jeder Schülerin verhandelbar. Es ist in
29 diesem Fall sehr gut gegangen, aber das ist nicht immer so leicht.

30 I: Spielen für Sie Gesprächsregeln bei so einem Gespräch eine wichtige Rolle?

31 E: wir haben keine Gesprächsregeln aufgestellt. Sie haben defacto keine Rolle
32 gespielt. Still wahrscheinlich schon. Es gibt ja diese verhohlene Agenda, nach der
33 Gespräche ablaufen. Überhaupt Schulgespräche. Das ist sehr viel ritualisiert und

1 verfestigt. Aber ich hoffe, dass vom Unterricht her, genug Substanz hinüberkommt,
2 sodass sich das im Prüfungsgespräch; Die Prüfungsgespräche waren sehr amiqua-
3 Die waren sehr, wie soll ich sagen. Es war eine Situation; Die Schülerinnen haben
4 nicht sehr angespannt gewirkt. Sie sind diese Art der Gespräche gewohnt. Es ist
5 wahrscheinlich vorverhandelt. (-) Wie redet man mit dem Lehrer? Jetzt ist es der
6 gleiche Lehrer. Wenn es ein anderer Lehrer wäre, wären Gesprächsregeln vielleicht
7 sinnvoll. Aber man kennt einander schon so lange. Was erwartbar ist, ist ihnen klar.
8 Wie ich reagiere auf bestimmte Situationen wissen sie auch. Es gibt also sehr viel,
9 das hinter dem Vorhang bleibt.

10 I: Welche Gesprächsregeln fallen ihnen ein?

11 E: Zum Beispiel, wenn ich jemanden unterbreche, wenn er gerade im Redefluss ist.
12 Es wäre vielleicht auch ganz gut, wenn sich der Schüler darauf verlassen könnte,
13 dass der Lehrer Regeln einhält. Also jemanden nicht herumjagen im Gespräch und
14 ständig etwas Neues anschneiden, wenn man jemanden sieht der gerade ablädt
15 und sein Wissen preisgibt. Ich denke auch, dass man freundlich und wohlwollend
16 miteinander reden sollte und nicht wie zwei sich belauernde feindliche Tiere. (-) Es
17 gibt eine bestimmte Zeit, in der dieses Gespräch stattfindet, der das Gespräch zu
18 einem gehetzten Gespräch machen könnte. Ich halte das eher ruhig, trotz aller
19 Zeiterfordernis, die immer wieder da ist, weil es doch viele Gespräche pro Vormittag
20 sind. Auch von außen her: Es muss schneller gehen. Eine laute und deutliche
21 Aussprache würde ich einfordern. Ich würde auch Standarddeutsch als
22 Gesprächsregeln einfordern.

23 I: Haben Sie das vielleicht konkrete Theorien der Kommunikationsforschung im Kopf?

24 E: Ich könnte jetzt keine Namen nennen. Es ist aber interessant, sich damit zu
25 beschäftigen. Es geht um Gespräche, es ist ein zentraler Teil des Unterrichts. Es
26 gibt wahrscheinlich viele solcher Dinge, die unausgesprochen sind.

27 I: Wann ist für Sie ein Gespräch nicht mehr dialogisch?

28 E: Jedenfalls ein einseitiges Gespräch, wo ein Prüfling sich nur noch mit Ja und Nein
29 äußert und der Lehrer alles erzählt, und es klingt als wäre alles gesagt worden. Das
30 wäre für mich ein nicht-dialogisches Gespräch. Ein Gespräch, wo der Lehrer einen
31 Titel und einen Autor nennt, und der Schüler sagt dann alles, was ihm dazu einfällt
32 und er auswendig gelernt hat. Und der Lehrer hat sonst keine Frage und ist glücklich

1 damit. Das wäre für mich kein dialogisches Gespräch. Mir würde bei der ganzen
2 Angelegenheit gar nicht schlecht gefallen, wenn sich die Schülerseite teilweise auch
3 wie in einem echten Gespräch – Prüfungsgespräch ist ja wohl bis zu einem
4 gewissen Grad ein echtes Gespräch, aber es hat doch Anzeichen, die dem echten,
5 angstfreien, nicht geprüften Gespräch doch nicht entsprechen. Wenn das
6 sozusagen in die Richtung eines echteren Gesprächs ginge, hätte ich kein Problem
7 damit. Ich weiß nicht, wie das andere sehen. Ich hätte keine Probleme damit, wenn
8 da auch noch nachgefragt werden kann, ohne dass das gleich als Minuspunkt
9 gewertet wird. Wenn Dinge unverständlich sind, wenn Dinge nicht schlüssig gefragt
10 worden sind. Ich kann als Lehrer nie ausschließen, dass mich der Schüler
11 missversteht. Sowas hätte ich gern, dass das nicht sofort als Sanktion gilt. Aber
12 jetzt sind beim Prüfungsgespräch mehrere Personen anwesend. Da ist ein
13 Vorsitzender, restliche Lehrer. Dieses Gespräch steht unter Vorzeichen, die dem
14 Schüler einiges abverlangen, weil er bei jeder Unsicherheit sofort nach dem was
15 bisher üblich war, einen Makel mitschleppt: Der hat da nachgefragt. Was ich nicht
16 für gut finde, weil da eher auf Lehrerseite, wenn man es perfekt machen will, zu viel
17 nachgeschoben wird. Die Schülerin muss so gut informiert sein, dass sie von nichts
18 mehr überrascht werden kann. Aber überrascht zu werden ist etwas Gutes. Die
19 Frage ist halt, wie gut lässt sich sowas in zehn Minuten unterbringen.

20 I: Die natürliche Art des Gesprächs, die sie angesprochen haben wird [dadurch]

21 E: [leiden]. Die natürliche Art wird darunter leiden.

22 I: Zum vierten Block. Auf Ihren Unterricht bezogen. Inwiefern haben Sie Ihren
23 Unterricht durch die neuere Art des Prüfungsgesprächs verändert?

24 E: (-) Der Unterricht verändert sich natürlich, weil sich der Unterricht dieser zentralen
25 Matura asymptotisch annähert. Früher waren andere Formen nötig und möglich und
26 weil sozusagen, auf die erste Zentralmatura im besonderen Maße hingearbeitet
27 wird. Dass sich nur die Gesprächssituation des Mündlichen Prüfungsgesprächs
28 verändert, wäre zu viel gesagt. Es ist schon so, dass es sich verändert. Aber ich
29 glaube, dass der ganze Sog der entsteht: Es gibt diese neun Textsorten, oder es
30 gibt diese acht Themenbereiche. Das klingt ja alles schön. Gesellschaftliche
31 Reflexion und man verbindet die Literatur damit. Natürlich verändert es sich. Aber
32 man ist bei einer Klasse, die zum Großteil schriftlich antritt und nicht mündlich,
33 gehalten bei ziemlich enger Stundenanzahl die wichtigsten Dinge zu bringen und

1 die Schüler vorzubereiten, was relativ gut gelungen ist, scheint mir. Die
2 Vorbereitungszeit für die mündlichen Maturantinnen ist ja zusammengestrichen
3 worden. Es gibt die ja defacto nicht mehr. Es gibt eine Einführungsphase, wo man
4 den Schülern mitteilt, wie das in etwa aussehen wird. Du hast diese Karten, so
5 schauen die aus, und du ziehst das. Aber es ist kein Vorbereiten mehr, wie das
6 früher war. Wo man sich dann ziemlich im letzten Teil darauf konzentriert hat, wie
7 könnte das sein. Es beeinflusst den Unterricht sicherlich, aber in einem größeren
8 Maß als nur auf das Mündliche betrachtet. Das Schriftliche hat ja auch diese
9 Operatoren und verlangt die Kenntnis dieser Operatoren. Die Frage der
10 Gesprächsführung ist etwas Unausgegrenztes. Für mich ist es ein erster Durchlauf
11 gewesen. Es war erfreulich, dass die Schülerinnen, das was sie gezogen haben,
12 gut bewältigt haben. Sie hatten es beide verdient, aus meiner Sicht. Es war aber
13 nicht leicht. Es ist schwieriger zu sagen, du hast Vorlieben, als dem Zufall
14 unterworfen zu sein, obwohl ich das nicht für ungerecht halte. Es wäre auch nicht
15 dumm, etwas zu schreiben, sich vorher schon in eine bestimmte Richtung zu
16 bewegen, wenn da Interesse ist, wenn man an die Uni gehen möchte. Dann würde
17 ich eher vorschlagen, dass man sich schon schriftlich dazu äußert und einer
18 Spezialrichtung nachgehen kann. Es gibt immer wieder Schülerinnen und Schüler
19 wo man merkt, die haben Vorlieben und da würde es hingehen.

20 I: Im Unterricht, auch auf andere Fächer bezogen: Gibt es da viel Zeit, wo sie die
21 Schülerinnen und Schüler auf das mündliche Präsentieren vorbereiten können?

22 E: Es ist bei uns an der Schule so, dass die Schülerinnen und Schüler oft gefordert
23 sind, vor Menschen aufzutreten, mit Menschen zu kommunizieren, die
24 verschiedenen Abende, die sie selbst gestalten müssen, bedürfen sprachlicher
25 Einlagen, Moderationen, teilweise Sketches und Vorführungen. Im übergreifenden
26 Sinn habe ich das sehr oft. Ich habe Bälle vorbereitet, Mitternachtseinlagen. Wir
27 haben Präsentation, es finden kleine Referate statt. Das Prüfungsgespräch als
28 solches, das ist in den Hintergrund gerückt. Das muss man ehrlich sagen. Ich habe
29 einen relativ dicken Rucksack, den ich an Stoff an die Schüler weitergeben soll,
30 habe aber eine ziemlich schmale Basis an Stunden, an denen das stattfinden soll.
31 Ich habe Klassen, die zu Wettbewerben fahren und dann nicht da sind, und ich habe
32 Klassen, da ist eine Exkursion, und die Basis wird immer enger. Ich bin an ein
33 Gymnasium gegangen und es war in den verschiedenen Fächern mehr Zeit. Ich

1 kann Stilmittel zwar unterrichten und bemühe mich auch, das breit zu machen, aber
2 wenn ich mir denke, in meiner Schulzeit ging es oft eine ganze Stunde lang um ein
3 Stilmittel, dann entsteht natürlich ein ganz anderer Zugang zu Sprache.

4 I: Wie viele Wochenstunden haben die Schülerinnen und Schüler in Deutsch?

5 E: Unterschiedlich. Es gibt Klassen die haben zwei Stunden in der Woche. Wenn da
6 ein Montag Deutsch ist und an zwei Montagen sind Feiertag – das ist erbärmlich.
7 Und es gibt Klassen die haben drei Stunden. Und das sind teilweise Doppelstunden,
8 wo teilweise am Computer gearbeitet werden kann, was erfreulich ist, weil leserlich
9 geschrieben wird und vom Formatieren her, das ist dann leicht machbar. Es geht
10 ganz stark an einen realistischen Charakter. Denn wenn der Computer etwas
11 unterweilt, könnte man sich zumindest etwas denken. Nicht, dass das alle täten,
12 aber man könnte.

13 I: Wir sind jetzt fast am Ende des Gesprächs. Eine Frage noch, die sich im Laufe der
14 Forschung aufgetan hat. Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen schriftlicher und
15 mündlicher Prüfung, jetzt durch die Neuerung? Ist da ein Bereich besonders in den
16 Vordergrund geraten?

17 E: Ich sag das immer dazu, für das ganz Interview: Es ist der erste Durchlauf gewesen
18 und deshalb ist die Konzentration bei einer geballten Ladung von sehr vielen
19 Schülern; Es hängt alles an dir, dass du sie sicher durch manövriert, hat die
20 Schriftliche einen totalen Überhang gehabt. Bei der Mündlichen hat man gewusst,
21 ja die Schülerinnen ziehen aus irgendwelchen Kärtchen, das war eher banal. Wie
22 auch immer. Schriftlich war auf jeden Fall. Es war der Druck und die Masse der
23 Schüler, die da jetzt hin fiebern, und sich fragen, was wird mir passieren, so hoch,
24 dass das zunächst einmal alles überrollt hat. Ich finde die Frage des Gesprächs
25 nicht uninteressant und auch bedenkenswert. Aber es ist schlicht weggeblasen
26 worden. Wenn man es so nimmt: 102 Texte gegen zwei Prüfungen. Ich habe auch
27 von anderen Schulen gehört, da ist in Deutsch niemand angetreten. Aber die wollten
28 das gerne und haben das von der ersten Klasse angekündigt, dass sie es machen.

29 I: Also eine Vertiefung des mündlichen Prüfungsgesprächs konnten sie im ersten Jahr
30 nicht feststellen?

31 E: Nein, konnte ich nicht. Ich muss sagen, es sind auch die Seminare, soweit ich das
32 mitbekommen habe, die Seminare haben sich auch in erster Linie um die schriftliche

1 Matura gedreht. Seminare die das betreffen, was das mündliche Gespräch anlangt,
2 wäre durchaus ein wünschenswertes offenes Geschichtl. Aber mit Leuten die sich
3 gut damit beschäftigen. Und Leute die dann etwas Praktikables bringen. Die
4 Schwierigkeiten sind oft, dass es Dinge sind, die total verwässert sind, oder es sind
5 Dinge die wahnsinnig spannend und intellektuell auf hohem Niveau sind, die aber
6 praktisch schwer umgesetzt werden können. Die Zeit bleibt dann nicht. Man müsste
7 es verbinden mit der Praxis. Zu sagen: So findet ein Gespräch statt, so fand es statt.
8 Wie schaut das neue Profil aus, wenn man die beiden übereinander legt, das alte
9 und neue Gespräch? Wo sieht man die Unterschiede? Das wäre sehr interessant:
10 Das sollte neu sein, das sollte neu stattfinden. In Wahrheit sind es wahrscheinlich
11 ein bisschen formatierte formelle Gespräche, so wie sie stattgefunden haben. Aber
12 ich bin der Meinung, dass sie bei mir schon relativ frei und dialogisch stattgefunden
13 haben. Ich hasse nichts mehr, als wenn ein Schüler etwas herunterbetet. Ich mag
14 auch diese vorbereiteten Sachen nicht. Ich hab lieber die Lücke mit Intelligenz
15 drinnen. Das was ich verstanden habe, habe ich wenigstens ordentlich verstanden.
16 Die Gespräche sind auch meistens von den Vorsitzenden mit einem Lächeln
17 quittiert worden.

18 I: Ok. Inhaltlich hätten wir alles abgedeckt. Möchten Sie noch etwas zu einem Bereich
19 hinzufügen?

20 E: Ich wüsste nicht was. Ich hoffe, dass es halbwegs brauchbar ist.

21 I: Auf jeden Fall. Ich bedanke mich sehr herzlich für das Gespräch.

22 E: Bitte sehr.

Interview Nr. 3

E: Expertin, HAK Wien, weiblich.

I: Interviewer

1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview. Ein
2 paar einleitende Fragen: Wie lange sind Sie schon als Deutschlehrerin tätig?

3 E: 35 Jahre. Ja, eine sehr lange Zeit.

4 I: Und unterrichten Sie auch noch andere Fächer?

5 E: Ich unterrichte noch Geschichte und Qualitätsmanagement.

6 I: Ok. Dann würde ich vorschlagen, dass wir gleich mit dem ersten Themenblock
7 beginnen. Das mündliche Prüfungsgespräch wurde grundlegend erneuert. Welche
8 neuen Anforderungen sehen Sie in der neuen Art des Prüfungsgesprächs?

9 E: Es haben sich die Voraussetzungen für die Aufgabenstellungen deshalb geändert,
10 weil die Fragen, die Themenbereiche gezogen werden. Früher hat man die Fragen
11 den Kandidaten zugewiesen. Es gab immer zwei zur Auswahl. Und jetzt müssen
12 die Kandidaten den Themenbereich auswählen und aus diesem Bereich bekommen
13 sie dann eine Frage vorgelegt. Und in Kultur, dem mündlichen Prüfungsfach in der
14 HAK, welches dem mündlichen Prüfungsfach Deutsch zugeordnet, ist die
15 besondere Herausforderung, dass das Portfolio Grundlage dieser Prüfung ist. In
16 dem Moment, wo sie die Fragen auf das individuelle Portfolio abstimmen müssen,
17 aber gleichzeitig Themenbereiche gezogen wurden, wo sie vorher nicht genau
18 wissen, welcher Themenbereich gezogen wird und welche Aufgabe dann bearbeitet
19 wird, war das sehr schwierig, dieses Format für diese mündliche Prüfung zu
20 erstellen. Denn wir brauchten ein Format, das für die unterschiedlichsten Portfolios
21 passt. Wir haben sehr viel Wert darauf gelegt, dieses Format festzulegen. Ich war
22 da im Rahmen der Wiener Fachkoordinatoren und auch der
23 Bundesfachkoordinatoren für Deutsch auch maßgeblich daran beteiligt. Wir haben
24 das auch hier an der Schule pilotiert und es funktioniert. Aber es ist schon schwierig,
25 die Aufgaben so zu stellen, dass sie für unterschiedliche Portfolios passen. Was
26 auch eine Herausforderung ist für die Prüferinnen und Prüfer, dass sie sich nicht so

1 zielgerichtet auf diese Prüfungen vorbereiten können. Weil sie haben ja zehn
2 Themenbereiche, und die sind schon mit einer unterschiedlichen Zahl von
3 Aufgabenstellungen befüllt, je nachdem wie viele Kandidaten sie haben. Aber sie
4 müssen die Aufgaben viel stärker im Kopf haben, weil es nicht so zielgerichtet sein
5 kann. Früher konnte man sich als Prüferin besser darauf einstellen. Diese
6 Schwierigkeit hat sich jetzt erhöht.

7 I: Legen Sie bei der Prüfung im Fach Kultur auch Augenmerk auf die mündlichen
8 Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten?

9 E: Also wenn man sich die Prüfungsordnung durchliest, steht drinnen, dass das nicht
10 Gegenstand der Prüfung ist. Es waren bei uns in diesen Fachkoordinatorenzirkeln
11 sehr große Diskussionen, wie weit das jetzt einen Einfluss hat. Und aus meiner Sicht
12 hat es natürlich einen Einfluss. Denn wenn ich jetzt eine Kandidatin, die in jedem
13 Satz drei Fallfehler hat, die ich so nicht unwidersprochen stehen lassen kann,
14 obwohl dieses Wahlfach die korrekte deutsche Sprache als Grundlage hat, das geht
15 eigentlich nicht. In dem Moment, wo sie hellhörig werden beim zweiten dritten Fehler
16 – das auszublenden funktioniert leider nicht, und meiner Ansicht nach muss es auch
17 eine Rolle spielen – ich stimme da mit den Grundlagen der Prüfungsordnung nicht
18 wirklich überein. Gerade in Kultur mit dem Fach Deutsch als Grundlage kann man
19 das nicht ausblenden, und man darf es eigentlich auch nicht. Ich sehe das völlig ein,
20 dass in Biologie nicht die Sprachkompetenz in Deutsch im Vordergrund steht, und
21 auch nicht in Geografie und vielleicht auch nicht in politischer Bildung oder
22 Volkswirtschaft, obwohl mich das genauso stört, aber ich kann das eigentlich in
23 diesem speziellen Prüfungsfach Kultur nicht ganz außer Acht lassen.

24 I: Was verstehen Sie dann konkret unter diesen mündlichen Kompetenzen, die Sie
25 nicht außer Acht lassen können?

26 E: Das ist einfach die sprachliche Kompetenz. Wie gehe ich um mit normativen
27 Regeln? Kann ich diese anwenden? Habe ich ein Sprachbewusstsein? Das ist auch
28 Teil der Kompetenzen, die notwendig sind. Es ist eben nicht nur Anwendung der
29 Sprache, es ist auch Reflexion über Sprache. Es kann auch Teil der
30 Aufgabenstellung sein, dass man eine sprachliche Analyse des Textes machen
31 muss. Und wenn man dann selbst diese Kompetenz nicht hat, wird das schon sehr
32 schwierig.

- 1 I: Können Sie sich da an konkrete Beispiele erinnern?
- 2 E: Also im Allgemeinen funktioniert es schon sehr gut, weil sich die Kandidaten dieses
3 Prüfungsfach nur auswählen, wenn sie wissen, dass sie da gut sind. Es gibt schon
4 auch immer wieder Kandidatinnen und Kandidaten, wo ich mir gedacht habe: Die
5 sind sehr interessiert und sehr fleißig. Die Sprachkompetenz selbst ist vielleicht
6 nicht so gut vorhanden. Aber dann ist es einfach unsere Aufgabe, dass wir die
7 Schüler soweit hinführen, dass es doch zumindest auf einem mittleren Niveau gut
8 klappt. Das war auch mit ein Grund, warum man von dem Begriff Prüfungsgebiet
9 Deutsch weggegangen ist, weil wir in unseren Schulformen sehr viele Schülerinnen
10 und Schüler mit Migrationshintergrund haben. Und die haben sich dann durch das
11 Prüfungsgebiet Deutsch nicht wirklich angesprochen gefühlt, weil sie sich ja zum
12 Teil in anderen Kulturen oder in mehreren Kulturen befinden. Und so haben wir uns
13 dann gedacht, das Prüfungsgebiet kann nicht mehr nur Deutsch heißen. Es ist viel
14 umfassender. Und deshalb haben wir dann die Bezeichnung Kultur eingeführt.
- 15 I: Bezüglich der Aufgabenstellung. In welcher Weise denken Sie beeinflussen diese
16 Aufgabenstellungen den Charakter des Prüfungsgesprächs?
- 17 E: Die beeinflussen das Prüfungsgespräch auf jeden Fall sehr massiv. Auch die
18 Untergliederung in Teilaufgaben, die schon lange gefordert war – das ist ja nichts
19 Neues – das ist jetzt nur explizit stärker ausgedrückt. Und es schlägt sich durch die
20 Operatoren stärker nieder, weil man das Prüfungsgespräch anhand der
21 Arbeitsaufträge führt. Das ist durchaus sehr sinnvoll und aus meiner Sicht positiv.
22 Denn das Prüfungsgespräch ist dadurch überschaubarer, es ist besser
23 dokumentierbar. Man driftet nicht so leicht ab, man bleibt stärker bei der Sache, was
24 durchaus positiv ist. Und es hat auch Auswirkungen auf die Beurteilung, denn diese
25 wird transparenter. Und da es auch immer einen Beisitzer gibt, der da auch nochmal
26 darauf schaut, ist es auch wichtig, dass man sich als Prüfer und Prüferin einen
27 Erwartungshorizont für diese Aufgaben erstellt und das dann auch in einer Form
28 neben sich liegen hat und auch schaut: Sind diese Dinge gekommen? Dann ist es
29 für die Bewertung auch leicht.
- 30 I: Beeinflusst jetzt diese Aufgabenstellung einen dialogischen Charakter des
31 Prüfungsgesprächs? Wird es dadurch leichter einen Dialog zu führen?

1 E: Ja, schon, das wird leichter, weil man stärker auf die einzelnen Arbeitsaufträge
2 eingeht. Früher war das schon so, dass das manchmal ein Monolog des Kandidaten
3 oder der Kandidatin war. Jetzt wird das auch durch den zeitlichen Rahmen, oder
4 weil man auch Detailaufgaben wirklich ansprechen möchte, oder auch stärker
5 ausführen will, davon beeinflusst. Und man schaut auch, dass man mit allen
6 Arbeitsaufträgen soweit durchkommt. Und man verkürzt vielleicht dann auch indem
7 man sagt: Danke, dieser Punkt ist jetzt ausführlich besprochen. Gehen wir bitte zum
8 nächsten. Das ist durchaus so jetzt.

9 I: Kann man da schon fast von einem natürlichen Gespräch sprechen?

10 E: Ja schon. Das geht schon in diese Richtung. Wobei es halt auch immer von der
11 Qualität der Antworten abhängt. Denn es gibt ja selbst hier, wenn es sich um ein
12 Wahlfach handelt, Kandidatinnen und Kandidaten, die dann ein bisschen einen
13 Durchhänger haben oder den roten Faden verlieren und man muss nachfragen und
14 so weiter. Aber es ist schon deutlich mehr ein Dialog.

15 I: Und wie verhält sich konkret das Fachwissen zu den Kompetenzen?

16 E: Also ohne Fachwissen keine Kompetenzen. Dadurch, dass die Aufgabenstellungen
17 stärker anwendungsorientiert sind als früher, müssen diese Kompetenzen schon
18 gut vorhanden sein. Mit auswendiggelerntem Wissen wird man diese Aufgaben
19 nicht gut bewältigen können. Es hat also schon eine große Auswirkung. Also es
20 bedingt sich. Aber ohne Fachwissen geht es nach wie vor nicht.

21 I: Könnten Sie kurz den dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs beschreiben?
22 Wodurch zeichnet sich für Sie dieser dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs
23 aus?

24 E: Es ist vielleicht eine natürlichere Situation. Es hat weniger den Charakter einer
25 herkömmlichen Prüfung. Aber das ist natürlich zum Teil dem Inhalt geschuldet.
26 Denn wenn Sie über ein literarisches Werk oder ein Thema, das gesellschaftlich im
27 Vordergrund stehen, sprechen, dann ergeben sich hier Felder, die vielleicht viel
28 weiter zu fassen sind, als wenn sie vielleicht in Rechnungswesen eine Prüfung
29 ablegen. Denn da geht es darum, dass sie die richtigen Ergebnisse da stehen
30 haben. Und gerade in unserem Fach geht es mehr in den Diskurs oder ins
31 Philosophische, wo man auch unterschiedliche Ansichten thematisieren kann. Wo
32 man auch aufgrund der Aufgabenstellung vielleicht die Kandidatin oder den

1 Kandidaten soweit bringen möchte, eigene Positionen zu beziehen. Und dadurch
2 ändert sich natürlich der Charakter, weil es geht durch diese
3 Anwendungsorientiertheit vielmehr in das Diskursive und weniger in das
4 Monologische. Selbst wenn man über literarische Werke spricht, steht ja nicht der
5 Inhalt im Vordergrund, sondern die Analyse und die Interpretation. Das ist mir schon
6 auch die letzten Jahre aufgefallen, dass man sich mit dem Inhalt der Werke gar
7 nicht mehr so lange aufhält, sondern dass man viel stärker in diese
8 unterschiedlichen Aspekte hineingeht und das diskutiert. Und das ist wirklich der
9 große Unterschied gegenüber früher.

10 I: Das heißt, sie würden dieses Nachfragen, was einen Diskurs ja erst möglich macht,
11 nicht per se als negativ interpretieren? Oft haben vielleicht die Kandidatinnen und
12 Kandidaten das Gefühl: Oje, der Prüfer, die Prüferin fragt nach. Habe ich etwas
13 ausgelassen?

14 E: Nein, das ist denke ich nicht mehr so. Weil durch diese Arbeitsaufträge, die eben
15 durch Operatoren formuliert werden, wissen die Kandidatinnen und Kandidaten
16 ganz genau, dass es wieder einen neuen Aspekt gibt, dass es in eine neue Richtung
17 geht, dass es vielleicht jetzt stärker in den Kompetenzbereich 2 oder 3 geht. Also,
18 dass sich das Gespräch komplexer gestaltet. Und sie können sich darauf schon
19 einstellen, denn das wird im Unterricht ja lange genug angeleitet. Und dann wird
20 das, meiner Ansicht nach, vielleicht weniger als unangenehmes Nachfragen
21 empfunden als einfach: Jetzt gehe ich zur nächsten Aufgabenstellung,
22 Fragestellung. Und das, denke ich, ist nicht so unangenehm.

23 I: Welche Rolle spielt für Sie bei so einem dialogischen Gespräch die Einhaltung von
24 Gesprächsregeln?

25 E: Also Schülerinnen und Schüler sind mit den Gesprächsregeln als Teil der
26 Kommunikation ja vertraut.

27 I: Explizit?

28 E: Ja. Das wird in mehreren Gegenständen durchgenommen und das haben sie
29 eigentlich auch intus. Ich habe jetzt nicht im Kopf, dass ich mich irgendwelchen
30 Regeln da unterwerfe. Selbstverständlich geht es darum ein wohlwollendes
31 Gesprächsklima zu schaffen, denn ich möchte ja, dass mein Kandidat den
32 größtmöglichen Erfolg hat. Ich werde das Gespräch so anlegen, dass er oder sie

1 nicht völlig paralysiert vor mir sitzt. Aber das ist in meiner ganzen Erfahrung noch
2 nie vorgekommen. Es gibt hie und da Schülerinnen oder Schüler, die vielleicht ein
3 Blackout haben, aber das ist weniger in Kultur. Das ist vielleicht eher, wenn sie in
4 irgendeiner Kompensationsprüfung Mathematik stecken, oder so. In unserem Fach
5 treten im Allgemeinen Schülerinnen an, die Bescheid wissen, die sich auch
6 wohlfühlen in dieser Thematik. Und die haben dann auch nicht wirklich Probleme.
7 Ich mein, einer ist eloquenter als der andere und kann sich besser ausdrücken und
8 findet die Worte besser. Aber dass man konkreten Regeln folgen muss. Ich glaube
9 das macht man eher intuitiv, weil man es immer so macht.

10 I: Können Sie sich an Fälle erinnern, wo der dialogische Charakter durch den
11 Kandidaten oder die Kandidatin unterbunden wurde, sodass Sie nicht die
12 Möglichkeit hatten da einen Dialog zu konstatieren? Oder vielleicht umgekehrt, dass
13 keine Meldung des Kandidaten, der Kandidatin kam und dadurch kein Dialog
14 entstand?

15 E: Es gibt ganz wenige Fälle, wo jemand zur Prüfung kommt, den man vielleicht nicht
16 so wirklich oft im Unterricht hatte. Das ist aber weniger im Tagesunterricht ein
17 Thema, sondern mehr im Abendunterricht. Denn da ist das System anders. Da kann
18 jemand auch bei mir als Prüfungskandidat,- Kandidatin antreten, den ich selbst nicht
19 im Unterricht hatte. Aber bei den normalen Tagesunterrichtsformen passiert das
20 nicht. Sie wissen was ihre Kandidatinnen und Kandidaten können. Und wenn sich
21 die präsentieren gibt es zwar eine Bandbreite, aber im Allgemeinen geht die ja nicht
22 über die Note Befriedigend hinaus, dass es schlechter wird als Befriedigend. Also
23 ein Gespräch in irgendeiner Form kommt immer wieder zu Stande. Es kann sein,
24 dass, wenn sich jemand völlig vergangen hat, dass man sagt: Gehen wir lieber zum
25 Punkt B oder C über. Das könnte vorkommen. Aber so richtig erinnern an solche
26 Situationen kann ich mich nicht. Vielleicht dass ich mir mal gedacht hab: Na das
27 lassen wir mal so stehen, bevor alle Zuhörer darauf aufmerksam werden. Aber im
28 Allgemeinen passiert das nicht.

29 I: Jetzt bezogen auf Ihren Unterricht: Inwieweit veränderten Sie Ihren Unterricht
30 aufgrund der neuen Art des Prüfungsgesprächs? Vielleicht auch schon länger im
31 Voraus?

32 E: Der Unterricht hat sich ganz sicher verändert insgesamt mit den
33 Aufgabenstellungen, die durch die Operatoren gestellt werden. Weil sie, egal ob

1 jetzt schriftlich oder mündlich, die Aufgabenstellungen detaillierter sind. Und weil sie
2 sich selbst als Prüferin und Prüfer auch überlegen müssen, was da alles an
3 Antworten kommen kann. Und das trifft mündlich und schriftlich zu. Und
4 selbstverständlich hat man den Unterricht in den letzten Jahren in diese Richtung
5 verändert. Aber im Unterricht selbst geht es da immer mehr um die schriftliche
6 Kompetenz. Weil sie ja immer die ganze Klasse, alle Schülerinnen und Schüler zur
7 schriftlichen Reifeprüfung Deutsch führen müssen und mündlich ja nur wenige
8 antreten. Und das ist der große Unterschied. Natürlich haben sich auch mündliche
9 Gespräche im Unterricht verändert durch präzisere Aufgabenstellungen, aber es
10 schlägt sich mehr im schriftlichen Bereich nieder. Im mündlichen Bereich, wo sie
11 nur wenige Kandidatinnen und Kandidaten haben, bespricht man das mit denen
12 dann meistens. Aber es ist weniger das Thema dann in der ganzen Klasse. Wenn
13 sie Aufgabenstellung für das Portfolio stellen – aber das ist auch wieder schriftlich
14 – dann schlägt es sich schon sehr nieder und von dort kommt es ja eigentlich auch,
15 die Aufgaben so zu stellen. Aber im mündlichen Bereich würde ich sagen, dass sie
16 jedes Gespräch im Unterricht so aufbauen ist eher nicht der Fall.

17 I: Das heißt, die Zeit auf das mündliche Prüfungsgespräch vorzubereiten, hat
18 gegenüber dem Schriftlichen einen untergeordneten Wert?

19 E: Ja, bestimmt. Weil es eben wirklich nicht alle Schüler betrifft. Es wäre
20 wahrscheinlich notwendig. In den wenigen Vorbereitungsstunden, die man jetzt
21 noch hat, übt man das natürlich schon auch nochmal. Aber es ist nicht so, dass man
22 jahrelang die Schülerinnen und Schüler auf das vorbereitet. Wiewohl man sie
23 natürlich schon zu mündlichen Äußerungen im Unterricht anleitet. Aber vielleicht
24 weniger strukturiert und weniger zielgerichtet, als man es dann für das
25 Prüfungsgespräch braucht.

26 I: Wie schätzen Sie ein, wie wichtig den Schülerinnen und Schüler die mündlichen
27 Kompetenzen sind? Denn antreten müssen ja alle bei einem mündlichen
28 Prüfungsgespräch, wenn auch nicht im Fach Kultur.

29 E: Also Schülerinnen und Schülern ist meistens nicht so ganz bewusst, was sie alles
30 brauchen. Alles was in diese Richtung passiert muss von der Lehrperson angeleitet
31 sein. Und das macht man auch. Aber es ist schon manchmal schwierig, wenn man
32 sagen wir um die 25 Schüler in einer Klasse sitzen hat, dass man mit denen das
33 dann wirklich so zielgerichtet macht. Selbstverständlich weist man im Unterricht

1 darauhin, dass das ganze Sätze sein sollen, dass das Hochsprache sein soll, dass
2 das richtig sein soll und man gibt sich nicht nur mit Wortfetzen zufrieden. Aber das
3 geschieht eher informell. Diese ganz zielgerichtete Vorbereitung auf dieses
4 mündliche Prüfungsgespräch kommt wahrscheinlich, wenn ich es mir genau
5 überlege, zu kurz. Aber, ich habe eigentlich auch die Erfahrung gemacht mit meinen
6 Kandidatinnen und Kandidaten, dass die das dann gut hinbekommen. Aber
7 wahrscheinlich könnte man das besser und mehr üben. Die Frage ist nur immer,
8 wann man das macht.

9 I: Wie schätzen Sie jetzt diese Schiefelage zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit
10 persönlich ein?

11 E: Es gab immer dieses Ungleichgewicht, vor allem in Deutsch. Weil sie haben immer
12 alle Schülerinnen und Schüler bei der schriftlichen Prüfung und nur einen kleinen
13 Teil bei der Mündlichen. Schüler, die sich von Haus aus gut ausdrücken können
14 haben es natürlich leichter. Man versucht natürlich im Unterricht diese
15 verschiedenen Kompetenzen abzudecken und zu fördern. Aber ich würde aus
16 meiner Erfahrung sagen, es ist schon das Schwergewicht auf der Schriftlichkeit, weil
17 auch unsere Schülerinnen und Schüler mehr Defizite haben. Vielleicht mehr als
18 früher. Wir haben mehr als 80% Schülerinnen und Schüler mit
19 Migrationshintergrund. Die haben nicht Erstsprache Deutsch, auch wenn sie bei uns
20 das Schulsystem durchlaufen haben. Da gibt es einfach Unterschiede in der
21 Sprachkompetenz. Man hat sehr viel zu tun, um diese Schriftlichkeit sicher zu
22 stellen. In der Mündlichkeit verlässt man sich dann vielleicht auch manchmal darauf,
23 dass die Schülerinnen und Schüler das mitbringen, wenn sie sich für das Fach
24 Kultur entscheiden.

25 I: Um nochmal auf die neue Art des Prüfungsgespräch zurückzukommen: Wurde diese
26 Schiefelage zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit verändert durch die neue Art
27 der Reifeprüfung?

28 E: Das ist gar nicht leicht, das zu beantworten. Ich glaube schon, dass es schwierig
29 ist, wenn man ein Prüfungsgespräch in dialogischer Form gut führen will. Unter
30 Umständen vielleicht schwieriger, als einen Monolog zu halten. Das hängt aber von
31 der Breite des Wissens ab, das da dahinter steht. Denn wenn ich nicht so viel weiß,
32 tu ich mir schwer einen Monolog zu halten. Dann tu ich mir vielleicht leichter, wenn
33 dieses Gespräch hin und her geht und mir mein Prüfer wieder ein Hölzel wirft und

1 ich kann mich dann zum nächsten handeln. Ich glaube eigentlich, dass es jetzt für
2 die Schülerinnen und Schüler angenehmer ist. Natürlich hat man auch früher
3 Zwischenfragen gestellt, aber die waren vielleicht weniger berechenbar als jetzt.
4 Wobei das auch sehr von dem Prüfenden abhängt. Man kann natürlich
5 unangenehme Zwischenfragen stellen, aber man kann auch angenehme stellen.
6 Und ich weiß ja im Grunde, was jede Kandidatin in ihrem Portfolio drin stehen hat.
7 Und wenn ich dann mit einer Zwischenfrage auf ein besonders gut gelungenes
8 Kapitel hinweise, wo die Kandidatin oder der Kandidat besonders gut zeigen kann,
9 wo die eigenen Kompetenzen oder die eigene Leidenschaft liegt – denn sehr oft
10 kommt das dann ja heraus – dann ist das ja ein Vorteil.

11 I: Dann wären wir nun am Ende unseres Gesprächs. Haben Sie noch etwas zu den
12 besprochenen Blöcken anzumerken?

13 E: Insgesamt glaube ich, dass ich die wichtigsten Aspekte genannt habe. Ich muss
14 schon sagen, dass wir auch in unseren Schulformen vor großen Herausforderungen
15 stehen, nach wie vor, dass die SRDP schon eine Latte legt, die man überspringen
16 muss mit möglichst vielen Kandidatinnen und Kandidaten. Und dass man einen sehr
17 geplanten und sehr gut konzipierten Unterricht braucht, auch in den unteren
18 Jahrgängen, damit man wirklich alles abdeckt.

19 I: Ok. Dann bedanke ich mich sehr herzlich für das Gespräch.

20 E: Bitte.

Interview Nr. 4

E: Expertin, HAK Wien, weiblich.

I: Interviewer

1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.

2 E: Bitte sehr, sehr gerne.

3 I: Ein paar einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange unterrichten Sie bereits?

4 E: Ich unterrichte seit 1987, Februar.

5 I: Unterrichten Sie auch ein anderes Fach neben Deutsch?

6 E: Ja, Geschichte.

7 I: Dann würde ich nun mit dem ersten Block beginnen. Welche neuen Anforderungen
8 sehen Sie persönlich für die Schülerinnen und Schüler in der neuen Art des
9 Prüfungsgesprächs?

10 E: Es hat sich ja mit der Aufgabekultur auch die Prüfungskultur geändert. Man ist jetzt
11 dahin gegangen, dass man Handlungsanweisungen anwendet, die Könnens-
12 Erwartungen formulieren. Und es geht viel mehr in Richtung Anwendung. Keine
13 Fragen werden gestellt, sondern Schülerinnen und Schüler müssen zeigen, was sie
14 können. Es geht nicht mehr darum zu sehen, was können die nicht, sondern sie
15 müssen zeigen was sie können. Und sie sind hier im Prüfungsgespräch über weite
16 Strecken eigenverantwortlich. Das bedingt aber, dass gute Arbeitsaufträge gestellt
17 werden, auch in der mündlichen Prüfung. Und in der mündlichen Prüfung ist es auch
18 ganz wichtig sich als Prüfende zu überlegen, was will ich jetzt hier überprüfen. Das
19 heißt ich brauch so etwas wie einen Erwartungshorizont, weil es ja viel schwieriger
20 ist mündliche Leistungen zu beurteilen, als schriftliche. Vor allem bisher war es ja
21 so, dass man relativ schnell zu einem Urteil kommen musste, also zu einer
22 Ziffernote. Das hat sich zwar ein bisschen verbessert, aber trotzdem ist es relativ
23 schwierig und relativ schnell, dass man zu einem Urteil kommen muss. Und die
24 Eigenverantwortung der Schülerinnen und Schüler ist in der Prüfung viel größer als
25 früher. Es geht viel mehr in den Bereich der Anwendung, dann in die Analyse,

1 Synthese und Reflexion. Um sehr gute Leistungen zu bekommen, muss ich schon
2 in den Bereich der Reflexion kommen.

3 I: Und wie kommen die Kandidatinnen und Kandidaten mit dieser neuen Art zurecht,
4 Ihrer Erfahrung nach?

5 E: Prinzipiell kommen sie gut zurecht, das ist auch im Schriftlichen so, wenn so
6 gearbeitet wurde im Unterricht. Das heißt, wenn sie mit Aufgabenformaten vertraut
7 sind. Sie sind damit vertraut, vor allem weil sich ja die mündlichen und schriftlichen
8 Arbeitsaufträge nicht mehr so gravierend voneinander unterscheiden.

9 I: Wie schätzen Sie das Verhältnis, speziell beim Prüfungsgespräch, von
10 Kompetenzen und Fachwissen ein?

11 E: Prinzipiell ist es ja so, wenn ich auf metatextuelle Kompetenzen eingehe, die ja für
12 die mündliche Prüfung wichtig sind, also rezeptiv-analytische Kompetenzen, dann
13 setzen die metatextuelles Wissen voraus. Also wenn das jetzt ein literarischer Text
14 wäre. Das heißt, ich kann das gar nicht trennen. Es braucht metatextuelles Wissen
15 um metatextuelle Kompetenzen zeigen zu können.

16 I: Und speziell auf mündliche Kompetenzen umgelegt? Wie funktioniert das hier, das
17 Fachwissen auf der einen Seite und dann aber die Fähigkeit, sich zu präsentieren,
18 beziehungsweise das Wissen, das man hat?

19 E: Ich denke, das ist wieder abhängig von den Arbeitsaufträgen. Wie habe ich das
20 angelegt im Arbeitsauftrag? Wenn ich sage: Untersuchen Sie die sprachlichen
21 Mittel, die die Autoren verwendet, um das Verhalten der Protagonistin deutlich zu
22 machen, dann wird es notwendig sein, dass der Schüler, die Schülerin über
23 Fachwissen verfügt. Die Sprache, sprachliche Mittel; das setzt Fachwissen ja
24 voraus.

25 I: Und setzt das gleichzeitig auch mündliche Kompetenzen voraus?

26 E: Ja, genau. Ich muss es dann mündlich auch formulieren und artikulieren können
27 und mir überlegen, wie ich es präsentiere, also möglichst knapp.

28 I: Um das kurz zu vertiefen: Was verstehen Sie unter mündlichen Kompetenzen?

29 E: Mündliche Kompetenzen sind für mich Kompetenzen, die zum einen auf den
30 Kompetenzbereich Sprechen bezogen sind, das heißt ich muss in bestimmten
31 Situationen wissen, auf welcher Ebene ich kommuniziere, in welchem Kontext das

1 stattfindet, diese Kommunikation, ich muss auch wissen – aber das ist in der
2 Vorgabe – ich muss immer adressatenadäquat kommunizieren; Das heißt ich muss
3 situationsangemessen, adressatenadäquat, geschlechtersensibel und
4 sprachsensibel vorgehen. Ich muss wissen, auf welcher Ebene ich hier spreche. In
5 der Prüfung ist es Standardsprache, also keine innere Mehrsprachigkeit oder
6 sonstiges. Also es ist schon sehr wichtig. Es ist also ein sehr großer Bereich. Ich
7 glaube auch, dass die Schülerinnen und Schüler, gerade was Deutsch betrifft, an
8 dem Schulstandort, wo 90% Erstsprache nicht Deutsch haben, dass das Mündlich
9 noch einmal eine besondere Herausforderung ist, weil sie sich ganz besonders
10 konzentrieren müssen, dass sie, was die normative Sprachrichtigkeit betrifft,
11 bestehen können.

12 I: Wir haben es schon kurz angesprochen: Die neue Aufgabenstellung. Inwiefern
13 beeinflusst dieses Prüfungsformat den dialogischen Charakter des
14 Prüfungsgesprächs?

15 E: Diese Prüfungsformate sind ja dialogisch angelegt. Es ist nur so, dass der Anteil
16 der Kandidatinnen und Kandidaten, was die Zeit, die sie zum Sprechen zur
17 Verfügung haben, viel größer ist. Also ich als Lehrperson schalte mich nur
18 geringfügig ein, also zum Beispiel bestätigend oder weiterführend, aber nie fragend.
19 Es ist ein Gespräch, ein Dialog, aber kein Abfragen von Wissen. Es muss immer in
20 die Anwendung mindestens kommen. Und die Lehrperson hat die Aufgabe die
21 Kandidatin oder den Kandidaten zur Reflexion zu bringen, aber das ist schon durch
22 die Arbeitsaufträge vorgegeben.

23 I: Würden Sie hier von einem natürlichen Gespräch sprechen?

24 E: Naja, natürlich ist es nicht, weil es eine besondere Situation ist. Es ist eben eine
25 Prüfungssituation und darauf sollten sie vorbereitet sein. Es gibt ja verschiedene
26 Gesprächssituationen. Es ist ja öffentlich, es ist eine Prüfung.

27 I: Ist es im Vergleich zu früher eine Annäherung an ein natürliches Gespräch?

28 E: Für mich ist es mehr dialogisch angelegt, denn früher waren Prüfungen ein Abfragen
29 von Lernwissen, nicht von intelligentem Wissen. Das hat sich schon geändert. In
30 der Regel geht es um intelligentes Wissen und um Wissen als Basis davon, was in
31 der Prüfung verlangt wird. Es bleibt nicht auf dieser untersten Stufe. Es heißt ja
32 immer: Wissen, Verstehen, Anwenden.

- 1 I: Wodurch zeichnet sich für sie ein gelungenes dialogisches Gespräch aus?
- 2 E: Ein gelungenes dialogisches Gespräch zeichnet sich dadurch aus, dass die
3 Kandidatin oder der Kandidat wirklich hier zeigt, was sie oder er kann. Und da geht
4 es eben wirklich ganz stark in die Reflexion, wo Schülerinnen und Schüler, schon
5 auch eigene Überlegungen einbringen, oder auch etwas einbringen, womit der oder
6 die Prüfende nicht rechnet. Es wird sozusagen Wissen ausverhandelt oder
7 generiert. Früher hat man etwas gefragt, was man eh wusste. Heute ist es wirklich
8 ein Gespräch. Da kommt oft etwas, womit man vielleicht nicht so gerechnet hat.
- 9 I: Spielt für Sie dabei die Einhaltung von Gesprächsregeln eine Rolle?
- 10 E: Die sind ja davor gegeben. Es ist vom Prüfenden recht viel verlangt, weil man sich
11 ja zunehmend zurücknehmen sollte und dem Kandidaten oder der Kandidatin der
12 Vortritt lassen sollte.
- 13 I: Also würden Sie das vom Gesprächsanteil her auch nicht gleichwertig sehen?
- 14 E: Nein.
- 15 I: Beziehen Sie sich dabei auch auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung
16 oder eher weniger, wenn Sie jetzt konkret an das Verhalten im Gespräch denken.
- 17 E: Also das, was wir in der Prüfungssituation versuchen, ist auf eine Metaebene zu
18 gehen. Keine Beziehungsebene. Wir haben in Prüfungen die Regel, die höfliche
19 Anrede zu verwenden, auch für Kandidatinnen und Kandidaten. Für mich ist es eher
20 diese Metaebene, auf der ich mich bewege und keine Beziehungsebene. Ich
21 versuche das scharf zu trennen.
- 22 I: Gewisse Regeln, wie nicht zu unterbrechen, sind den Schülerinnen und Schülern
23 von vornherein schon klar?
- 24 E: Die Kandidatinnen und Kandidaten werden einen nicht unterbrechen. Ich glaube
25 eher, dass die, die prüfen, gefordert sind, sich an Regeln zu halten. Eben
26 Kandidatinnen und Kandidaten nicht zu unterbrechen, oder hier massiv
27 einzugreifen. Das fällt schon auf. Für mich ist es jetzt schon viel schwieriger als
28 früher so ein Gespräch zu führen, weil es eben doch eine abschließende Prüfung
29 ist und ich mir dann schon überlegen muss, wo hake ich ein, oder nehme ich mich
30 ganz zurück. Also gefordert ist man als Prüfende. Ich glaube nicht, dass die

- 1 Kandidatinnen und Kandidaten so gefordert sind, weil es eine andere
2 Gesprächskultur gibt.
- 3 I: Können Sie sich an konkrete Fälle erinnern, wo Sie das als wirklich gutes,
4 gelungenes dialogisches Gespräch betrachten?
- 5 E: Ein gelungenes dialogisches Gespräch ist es immer dann, wenn die wirklich etwas
6 können. Ganz schwierig wird es, wenn kaum etwas mitgebracht wird. Dann werden
7 die Gespräche extrem mühsam, weil man dann schon dazu tendiert, sehr viel der
8 Redezeit in Anspruch zu nehmen und diese Selbstständigkeit der Kandidatinnen
9 und Kandidaten auch stört. Aber das zeigt sich schon, dass die dann nichts sagen.
10 Weil bei dieser neuen Art der Prüfung musst du schon etwas wissen und etwas
11 können.
- 12 I: Können Sie sich an einen Fall erinnern, bei dem die mündliche Kompetenz sehr gut
13 ausgefeilt war, aber eben das Fachwissen gefehlt hat? Oder bedingt sich das?
- 14 E: Naja, es ist jetzt schon sichtbarer als früher. Es gab natürlich welche, die unglaublich
15 eloquent waren und sich über so eine Prüfung geschwindelt haben. Das geht aber
16 heute nicht mehr. Heute haben sie das Material, konkrete Arbeitsaufträge. Da nützt
17 dir das dann auch nichts. Das ist auch im Schriftlichen so.
- 18 I: Bezogen auf Ihren Unterricht: Wie weit haben Sie Ihren Unterricht durch die neue
19 Art des mündlichen Prüfungsgesprächs geändert?
- 20 E: Die größte Änderung ist sicher, das gilt für mündlich und schriftlich, dass man mit
21 Operatoren arbeitet. Das heißt, die Aufgabenkulturen sind jetzt andere. Dann
22 natürlich die Methoden. Ich bin ja eine Anhängerin des dialogischen Prinzips. Starke
23 Demokratisierung auch im Unterricht. Schülerinnen und Schüler können sich viel
24 mehr einbringen im dialogischen. Es wird auch viel mehr in den Stunden gearbeitet
25 und ich versuche auch viel mehr die Schülerinnen und Schüler dazu zu bringen,
26 sich zu artikulieren, was auch gut gelingt, vor allem, wenn man das dialogische
27 Verfahren einführt, weil sich dann auch schwächere Schülerinnen und Schüler
28 einbringen und niemand Angst zu haben braucht.
- 29 I: Würden Sie sagen, dass Mündlichkeit durch diese Neuerung einen neuen
30 Stellenwert eingenommen hat?

1 E: Ja, ganz bestimmt. Weil vieles wird zum Gegenstand des Unterrichts, was es vorher
2 nicht war, zum Beispiel Beurteilen und Bewerten. Wir reden auch im Unterricht über
3 Kriterien, was ist wichtig im Schriftlichen und Mündlichen. Es wird stark
4 kriterienorientiert gearbeitet und so etwas wie Metareflexion betrieben. Lernen über
5 das eigene Lernen, dass man viel mehr nachdenkt, was ist gelungen und was
6 brauche ich noch. Auch das förderliche Lernklima, diese angstfreien Lernräume.

7 I: Welche Rolle spielt in Ihrem Unterricht die Vermittlung von mündlichen
8 Kompetenzen?

9 E: Vielleicht ist es den Schülerinnen und Schülern nicht so bewusst, aber ich versuche
10 schon auch im Bereich Sprachbewusstsein sehr darauf zu achten, wenn sie sich
11 mündlich artikulieren, dass sie da auch darauf achten nicht nur Schlagwörter
12 auszusprechen sondern in ganzen Sätzen formulieren. Dass sie auch zunehmend
13 Ergebnisse präsentieren. Das können zwar Schülerinnen und Schüler an dieser
14 Schule sehr gut, was Präsentationstechniken betrifft, aber ich versuche schon,
15 dass, wenn sie Arbeitsergebnisse präsentieren, dass sie das mündlich so
16 präsentieren, dass es einen gewissen Anspruch hat. Sie wissen schon, dass sie da
17 jetzt gefordert sind und dass ich das nicht irgendwie formulieren kann.

18 I: Beziehen Sie da auch Bereich wie selbstbewusstes Auftreten mit ein?

19 E: Ja. Also Körpersprache, wie trete ich auf. Ich sage auch immer, dass das Auftreten,
20 auch Kleidung, ein Zeichen der Wertschätzung ist, und dass Sprache sehr
21 entlarvend ist. Sobald jemand spricht, kann man sich ein Bild machen. Dass auch
22 die Sprache mit Wertschätzung zu tun hat. Und ich glaube nicht, dass das allen
23 bewusst war oder ist. Das beginnt schon beim Zuspätkommen. Auch im täglichen
24 Umgang.

25 I: Wie wichtig sind den Schülerinnen und Schülern Ihrer Meinung nach die mündlichen
26 Kompetenzen? Fordern Sie eine Vermittlung der mündlichen Kompetenzen?

27 E: Ich glaube nicht, dass so ein Bewusstsein dafür da ist. Ich glaube das Bewusstsein
28 muss man schaffen, dass es unglaublich wichtig ist, wie ich in welchen Situationen
29 spreche und wie ich auch etwas erreiche. Es ist immer die Art, wie ich etwas
30 kommuniziere. Das glaube ich, ist ihnen nicht bewusst. Aber sobald es ihnen
31 bewusst ist, achten sie selbst schon viel mehr darauf.

32 I: Also zum Beispiel im Hinblick auf Bewerbungsgespräche?

1 E: Ich glaube, es wird ihnen auch schon im Alltag bewusst, nicht nur bei
2 Bewerbungsgesprächen, da ist es sowieso wichtig, wie bin ich gekleidet, wie sitze
3 ich da, meine Körpersprache, wie rede ich: rede ich laut oder leise? Denn leise
4 reden vermittelt so etwas wie Unsicherheit. Das alles müssen sie wissen. Wie
5 präsentiere ich mich gut? Wie rede ich vor anderen? Ich sage immer, sie sollen in
6 die Klasse hineingehen, um die Aufmerksamkeit zu halten. Und sie sehen ja auch
7 ständig Menschen, die vor ihnen sprechen, nämlich Lehrpersonen, da können sie
8 ja auch viel lernen. Mimik, Gestik.

9 I: Sehen Sie durch die neue Art der Prüfung eine gewisse Schiefelage zwischen
10 Schriftlichkeit und Mündlichkeit oder wurde beides gleichermaßen auf eine Ebene
11 gehoben?

12 E: Also wenn man sich das Kompetenzmodell und die Bildungsstandards ansieht,
13 dann glaube ich schon, dass man dem Sprechen großen Raum eingeräumt hat und
14 es bei Lehrpersonen ein Bewusstsein hervorgerufen hat, dass es hier verschiedene
15 Mittel-Kompetenzen gibt, die eben zu erreichen und zu berücksichtigen sind. Daher
16 glaube ich schon, dass das Sprechen einen relativ hohen Stellenwert hat. Das hat
17 sich sicher geändert. Eine Schiefelage kann ich nicht sehen, weil Schreiben ja bisher
18 im Regelunterricht, keine so große Rolle gespielt hat. Schreiben hat jetzt auch einen
19 eigenen Stellenwert und wird jetzt hoffentlich auch im Unterricht stattfinden im Zuge
20 von kooperativem Schreiben, wo ja Schülerinnen und Schüler auch mündlich
21 gefordert sind, weil sie oft Textmodule präsentieren oder über Texte reden.

22 I: Wenn sie jetzt konkret die schriftliche und mündliche Prüfung betrachten, sehen sie
23 den im Vorfeld notwendigen Aufwand gleichwertig?

24 E: Naja, es ist jetzt nicht wirklich vergleichbar. Denn Sie müssen ja bedenken, dass
25 alle schriftlich antreten müssen, während mündlich, wenn es um die freiwillige
26 Prüfung geht, und die heißt bei uns Kultur, da melden sich extrem wenige. Es läuft
27 halt immer mit, dass jemand in Kultur antreten könnte. Natürlich liegt aber der Fokus
28 auf der Schriftlichkeit. Es gibt einen Schultyp, nämlich die HTL, wo sich die
29 Schülerinnen und Schüler aussuchen können, ob sie schriftlich oder mündlich
30 antreten. Wie es dort ist, weiß ich nicht. Es ist bei uns so, dass es mitzudenken und
31 auch vorzubereiten ist über fünf Jahre im Rahmen des Kulturportfolios. Und es
32 ergibt sich einfach so, dass das Schreiben größeren Platz finden muss.

- 1 I: Auch, obwohl alle Schülerinnen und Schüler zumindest in einem Fach mündlich
2 antreten müssen? Sehen Sie die Aufgabe im Fach Deutsch auf diese
3 Prüfungsgespräche im Hinblick auf mündliche Kompetenzen vorzubereiten?
- 4 E: Das kann nicht Deutsch alleine betreffen, genauso wie sprachsensibler Unterricht
5 alle betrifft. Da sind alle Fächer gefordert. Gerade die Fächer, wo auch bei uns
6 präsentiert werden muss. Das sind diese Schwerpunktfächer. Betriebswirtschaft
7 und Unternehmensrecht. Da müssen sie ihre Diplomarbeiten schreiben. Da denke
8 ich mal haben sie ja viel Vorläufe: Sie müssen immer wieder Zwischenberichte
9 bringen, sie müssen präsentieren, sie nehmen an Wettbewerben teil. Da sind sie
10 schon relativ geschickt. Meine Klasse, wo ich Klassenvorstand bin, die haben jetzt
11 einen großen internationalen Preis gemacht mit so einem Projekt. Da waren viele
12 Vorläufe. Die können das schon, weil die eben auch vor großem Publikum auftreten.
13 Also die lernen das schon, auch in anderen Gegenständen.
- 14 I: Dann danke ich Ihnen sehr herzlich. Möchten Sie noch etwas zu den besprochenen
15 Blöcken hinzufügen?
- 16 E: Ich wollte nur anmerken, dass es ja im Rahmen dieser Reifeprüfung eine
17 Kompensationsprüfung gibt, für jene, die negativ abschneiden im Schriftlichen.
18 Diese Kompensationsprüfung wird jetzt überdacht und die enthält einen
19 monologischen Teil. Wo also Schülerinnen und Schüler gefordert sind, monologisch
20 3-5 Minuten aufzutreten. Das ist ein Prüfungskonzept, das in dieser Form nicht
21 erfüllbar ist. Man müsste noch viel mehr empirisch schauen, was in mündlichen
22 Settings erfüllbar. Denn bei Kompensationsprüfungen geht es ja auch um Leute, die
23 Schriftlich negativ waren. Man müsste viel mehr schauen, was in dieser
24 Vorbereitungszeit erfüllbar ist. Das würde ich noch anmerken wollen.
- 25 I: Ich danke Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch.
- 26 E: Gerne.

Interview Nr. 5

E: Expertin, HAK Wien, weiblich.

I: Interviewer

- 1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.
- 2 E: Bitte sehr, sehr gerne.
- 3 I: Ein paar einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange unterrichten Sie bereits?
- 4 E: Das ist jetzt mein 6. oder 7. Schuljahr als Deutschlehrerin an dieser Schule. Ich
5 habe vorher als Deutsch als Fremdsprache-Trainerin gearbeitet und dann erst das
6 Lehramt nachgeholt.
- 7 I: Unterrichten Sie auch noch andere Fächer?
- 8 E: Ich hätte noch Tschechisch als zweites Fach, aber das unterrichte ich nicht, da es
9 an der Schule nicht nachgefragt ist.
- 10 I: Dann starten wir gleich mit dem ersten Block: Bezüglich der neuen Art des
11 Prüfungsgesprächs: Welche neuen Anforderungen werden durch die neue Art der
12 Prüfung an die Kandidatinnen und Kandidaten gestellt?
- 13 E: Vor allem denke ich, dass in diesem Prüfungsgespräch die Kompetenzen sehr stark
14 gefragt sind, die die Schüler bis dahin hoffentlich erworben haben. Denn es ist ja
15 kein bloßes Abfragen von literaturgeschichtlichen Inhalten oder Daten mehr,
16 sondern man soll vernetztes Denken zeigen. Und das ist denke ich das Neue, weil
17 man eigentlich in dem Sinn nicht mehr so gut dafür etwas lernen kann, sondern man
18 muss wirklich die Jahre davor sich darauf vorbereiten, dass das dann funktioniert.
- 19 I: Die Kompetenzen, die sie genannt haben: Würden Sie mündlichen Kompetenzen
20 hier miteinbeziehen?
- 21 E: Ja, selbstverständlich.
- 22 I: Und wie sehen Sie das Verhältnis zwischen Fachwissen und den mündlichen
23 Kompetenzen?

1 E: Das ist im Verhältnis relativ ausgeglichen, denke ich. Die Kandidatin oder der
2 Kandidat muss dann im Prüfungsgespräch eigentlich das Fachwissen anwenden
3 können und anpassen können an die jeweilige Fragestellung oder den jeweiligen
4 Text, der vorgegeben ist.

5 I: Was verstehen Sie grundsätzlich unter mündlichen Kompetenzen?

6 E: Das ist grundsätzlich Ausdrucksfähigkeit, dass man die normativen Kenntnisse
7 auch mündlich anwenden kann, was an dieser Schule gar nicht so
8 selbstverständlich ist, weil die Schülerinnen und Schüler große
9 Grammatikschwierigkeiten haben. Also kurzum diese Fähigkeit, sich
10 grammatikalisch korrekt auszudrücken und die Abstufung der Wortwahl ist natürlich
11 eine Grundkompetenz, dass man die richtigen Worte dann findet, die zu dem
12 passen, was man ausdrücken möchte.

13 I: Wie wichtig schätzen Sie in dem Zusammenhang das Auftreten?

14 E: Das gehört natürlich auch dazu, auch Präsentationskompetenz ist eine
15 Schlüsselkompetenz. Ein Schüler der viel Fachwissen hat, es aber nicht
16 rüberbringen kann – das habe ich auch schon erlebt – der kommt dann vielleicht
17 wegen seiner mangelnden Präsentationskompetenz zu einer schlechteren Note, als
18 jemand, der das überspielen kann.

19 I: Hat dies durch die neue Art der Prüfung eine größere Auswirkung als früher?

20 E: Nachdem ja immer noch, auch im neuen Prüfungsformat, die eigenen Lehrer prüfen,
21 kennt man ja seine Schüler. Man wird das schon berücksichtigen, wenn man weiß
22 das ist eine schüchterne Schülerin, die sich nicht so gut verkaufen kann, dann wird
23 man das Wissen über diese Schülerin in die Bewertung einfließen lassen.

24 I: Intuitiv oder explizit?

25 E: Ja intuitiv, oder einfach weil man weiß, dass eben manchmal der Schein trügt, dass
26 sich der Schüler nicht so gut präsentieren kann, wie es eigentlich nach seinem
27 Wissen möglich wäre.

28 I: Eine große Neuerung war ja die neue Aufgabenstellung des Prüfungsgesprächs. In
29 welcher Weise beeinflusst diese den Charakter des Prüfungsgesprächs?

30 E: Wenn ein Erwartungshorizont vorgegeben ist, was ja der Fall sein wird, dann
31 beeinflusst das schon die Prüfung in eine bestimmte Richtung. Dann muss man als

1 Lehrer auch schauen, ob der Schüler auf die vorgegebenen Lösungen kommt. Es
2 ist schon eine Steuerung in eine bestimmte Richtung, die man früher nicht so hatte.
3 Da konnte man das Gespräch schon freier laufen lassen.

4 I: Wie verhalten sich Kompetenzorientierung und Fachwissen durch diese spezielle
5 Fragestellung zueinander?

6 E: Es ist einfach nötig das Ganze zu verbinden. Reines Faktenwissen zählt nicht mehr.
7 Das wird auch nicht abgefragt. Es gibt jetzt diese Themenpools. Und da geht es
8 eben wirklich darum, dass man seine erworbenen Kompetenzen zeigt und wirklich
9 sein Wissen bestmöglich vernetzt und Querverbindungen herstellt. Das sind die
10 neuen Herausforderungen. Und das ist nur in einem längeren Prozess erlernbar. Es
11 ist sicher etwas, das man mehrere Jahre vorbereiten muss, sonst kann das nicht
12 funktionieren.

13 I: Würden Sie sagen, dass die neue Aufgabenstellung den dialogischen Charakter
14 begünstigt?

15 E: Im Prinzip ist ja das dialogische Lernen ein Grundinstrument, wie man überhaupt
16 zu diesen Kompetenzen hinkommt. Wie weit man in der Prüfung von dialogischem
17 sprechen kann, kann ich nur schwer bewerten. Weil natürlich der Schüler dann in
18 der Prüfungssituation steht. Es ist zwar ein Dialog, den man mit dem Schüler führt,
19 aber eigentlich ist es in dieser Prüfungssituation kein echter Dialog.

20 I: Also würden Sie es auch nicht als natürliches Gespräch einstufen?

21 E: Ein Maturagespräch wird nie ein natürliches Gespräch sein.

22 I: Aber nähert es sich durch diese neue Art dem mehr an als früher?

23 E: Im Prinzip schon, natürlich. Denn man ist auch als Lehrer sehr gefordert, weil man
24 den Schüler auch leiten muss in dem Gespräch bis zu einem gewissen Grad, was
25 man immer schon getan hat. Aber es ist jetzt nicht mehr dieses reine Abfrage. Man
26 muss jetzt noch mehr auf die Ausführungen des Schülers reagieren.

27 I: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie grundsätzlich in der neuen Art der
28 Aufgabenstellung aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler?

29 E: (--) Ein Nachteil ist, dass es man sich schon sehr gut frühzeitig überlegen muss, ob
30 man in Kultur antreten möchte. Denn ohne ein gut ausgearbeitetes Kulturportfolio
31 kann man sich eigentlich gar nicht mehr zu dieser Prüfung anmelden. Denn es wird

1 dann zu wenig Wissen da sein. Es hat also eine sehr lange Vorlaufzeit. Es ist nicht
2 so, dass man sich erst kurzfristig entscheiden könnte, in Kultur zu maturieren, weil
3 man das einfach nicht schaffen wird, ein derart ausgearbeitetes Kulturportfolio
4 auszuarbeiten. Der Vorteil wiederum ist, dass Schülerinnen und Schüler, die ein
5 echtes Interesse an dem Fach haben, die Möglichkeit haben, herzuzeigen, was sie
6 erarbeitet haben und wie sie mit diesem Wissen und dem selbsterarbeiteten
7 Material umgehen können. Es ist schon eine sehr schöne Präsentationsmöglichkeit,
8 mit dem Unsicherheitsfaktor, dass man nicht genau weiß in welche Richtung es
9 gehen wird. Aber die Unsicherheit ist bei einer Maturaprüfung immer schon
10 dagewesen, dass man nicht weiß, was man bekommt. Man ist schon ein bisschen
11 ins kalte Wasser geworfen, finde ich, weil man nicht genau weiß, wie ich mein
12 Kulturportfolio dann einbringen kann.

13 I: Bei der Prüfung im Fach Kultur konkret: Beziehen Sie da die Bewertung der
14 mündlichen Kompetenzen mit ein? Denn das Fach Kultur fußt ja auf dem Fach
15 Deutsch.

16 E: Das ist ein wichtiger Punkt. Es gehört dazu, ob man sein Wissen ausdrücken und
17 es versprachlichen kann.

18 I: Wodurch zeichnet sich für Sie ein gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch aus?

19 E: Ein dialogisches Bewertungsgespräch – ich mache das oft im Rahmen der
20 Portfolioarbeit - ist in einer Prüfungssituation nicht wirklich möglich. Natürlich steht
21 man in einem Dialog, indem man die Fragestellungen vorliest, und dann versucht
22 man mit diesem Schüler in einen mehr oder weniger fiktiven Dialog einzutreten. Und
23 daneben muss man das auch noch bewerten. Man muss einerseits selbst
24 überlegen, was der Schüler von sich gibt, und zugleich überlegen, ist das die richtige
25 Richtung oder nicht, und zugleich muss man ihn auch bewerten. Da braucht man
26 schon dringend jemanden, der beisitzt und Feedback gibt.

27 I: Würden Sie sagen, dass es nach wie vor eher ein Monolog als ein Dialog ist, dieses
28 Prüfungsgespräch?

29 E: Als Monolog kann man es auch nicht bezeichnen. Es ist schon ein Dialog, aber wie
30 weit der jetzt real ist; Man versucht ein Gespräch zu führen, aber das hat man immer
31 schon getan bei der mündlichen Matura.

32 I: Und das hat sich Ihrer Meinung nach nicht wirklich geändert?

1 E: Ich glaube nicht, dass das um so viel anders ist.

2 I: Wie wichtig ist Ihnen die Einhaltung von Gesprächsregeln? Sind konkrete Regeln in
3 Ihrem Unterricht thematisiert?

4 E: Absolut, das ist sehr wichtig, dass man im Unterricht lernt zuzuhören, jemanden
5 ausreden zu lassen. Und das wird man auch bei diesem Prüfungsgespräch
6 einfordern, aber es ist eher unwahrscheinlich, dass es dann in dieser Situation nicht
7 funktioniert.

8 I: Beziehen Sie sich bei diesen Gesprächsregeln auf konkrete Theorien der
9 Kommunikationsforschung?

10 E: Da kann ich jetzt keine nennen. Die Regeln die Gang und Gäbe sind: aktiv zuhören,
11 nicht unterbrechen, nicht ausfällig werden und so weiter.

12 I: Wann wäre es für Sie kein gelungenes dialogisches Gespräch mehr?

13 E: Es könnte sein, dass der Schüler so aufgeregt ist, dass er nichts mehr herausbringt.
14 Dann wird es sehr schwierig ihm etwas herauszulocken. Dann kann es schon an
15 die Grenze gehen des Dialogs. Aber gerade bei den Kulturprüfungen geht man
16 davon aus, dass diese Leute so gut vorbereitet und soweit entspannt sind, dass sie
17 das schaffen, dass sie da in einen gewissen Redefluss kommen.

18 I: Bezogen auf Ihren Unterricht: Inwieweit haben Sie Ihren Unterricht durch die neue
19 Art des Prüfungsgesprächs geändert?

20 E: Ich habe meinen Unterricht aufgrund dieser Art der Prüfung gar nicht verändert,
21 sondern wie ich unterrichte, so habe ich immer schon unterrichtet. Weil ich eben
22 noch nicht so lange unterrichte, bin ich sowieso schon mit dieser
23 Kompetenzorientierung in die Schule gekommen. Das habe ich auch auf der Uni
24 vor 6,7 Jahren vermittelt bekommen und das ist ja die ganze Zeit schon in diese
25 Richtung gegangen. In der HAK ist das Kulturportfolio im Lehrplan verankert, das
26 eben ganz stark in diese Richtung geht. Nur wenn man dann ein Kulturportfolio hat,
27 kann man in diesem Fach antreten. Ich sage das meinen Schülern sehr früh, in der
28 ersten spätestens zweiten Klasse, dass sie, wenn sie daran denken in Kultur
29 anzutreten, dieses Kulturportfolio sehr gewissenhaft führen müssen. Machen muss
30 es zwar jeder, aber es gibt Pflicht- und Küraufgaben. Und wenn jemand das nur
31 sehr spartanisch macht, dann ist er kein Kandidat, der zur Kulturprüfung antreten

1 kann. Was mündliche Kompetenzen betrifft, ist das auch im Lehrplan verankert. Es
2 gibt Präsentationen, Unterrichtsgespräche, szenisches Lernen. Das ist eben
3 verankert und sowieso im Unterricht inkludiert. Es ist so, dass wenn wir mündlich
4 prüfen, wenn jemand eine negative Note hat, auch schon in diesem Format geprüft
5 wird. Es wird auch schon ein Text zugrunde gelegt, über den man mit dem Schüler
6 spricht und anhand dessen einige Fragen gestellt werden. Kommasetzung oder
7 indirekte Rede.

8 I: Wieviel Zeit, schätzen Sie, können Sie für die Vorbereitung auf das mündliche
9 Matura-Prüfungsgespräch einräumen?

10 E: Da kann ich nur sagen, dass ich mich bemühe, dass ich das sowieso unterrichte.
11 Das kommt natürlich auch auf die Klassengröße an, wie weit man mit jemandem
12 einzeln in den Dialog treten kann. Es gibt aber auch in Kleingruppen dann
13 Situationen. Das Mündliche ist im Deutschunterricht ein ganz ein wesentliches
14 Thema. Wenn ich das jetzt auf eine Zeit herunterbrechen soll, tue ich mir schwer.
15 Wenn ich drei Wochenstunden Deutsch habe, dann ist sicher eine Wochenstunde,
16 wo wir sprechen, worüber auch immer.

17 I: Also hat für Sie die Mündlichkeit einen sehr hohen Stellenwert?

18 E: Ja schon.

19 I: Wie wichtig ist den Schülerinnen und Schülern die Vermittlung von mündlichen
20 Kompetenzen? Fordern sie das?

21 E: Aktiv einfordern tun sie es meines Eindrucks nach nicht. Da muss man schon als
22 Lehrer, gerade an unserem Schulstandort, sehr viel Überzeugungsarbeit leisten.
23 Zum Beispiel, dass man den Schülern angewöhnt, dass sie nicht nur in Ein-Wort-
24 Sätzen antworten, sondern dass sie sich bemühen so zu formulieren, dass es Hand
25 und Fuß hat. In der HAK wird Präsentationstechnik sowieso nicht nur in Deutsch,
26 sondern auch in anderen Fächern vermitteln, was natürlich eine Erleichterung ist.
27 Unsere Schüler – ich habe den Vergleich, weil meine eigenen Kinder ins
28 Gymnasium gegangen sind – und die haben die Präsentationskompetenz viel
29 weniger trainiert als die Schüler bei uns an der HAK. Die werden darauf schon relativ
30 gut vorbereitet.

31 I: Zuletzt noch: Wenn Sie Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der neuen Prüfung
32 vergleichen, wie sehen Sie da das Verhältnis?

- 1 E: Wie schon gesagt ist es für viele Schüler so geworden, dass es gar nicht mehr in
2 Frage kommt, in Kultur anzutreten. Dadurch wird der Schreibunterricht umso
3 wichtiger, weil alle Schüler schriftlich in Deutsch maturieren müssen.
4 Schreibunterricht ist etwas, wo wir einfach nicht mehr herum kommen. Ist ja auch
5 wichtig, aber es ist schon so, dass das Hauptaugenmerk im Deutschunterricht auf
6 dem Schreibunterricht liegt.
- 7 I: Obwohl aber alle Schülerinnen und Schüler in irgendeiner Prüfung mündlich antreten
8 müssen und sich so dann auch mündlich präsentierten müssen. Ist den
9 Schülerinnen und Schülern das trotzdem bewusst?
- 10 E: Ob das den Schülerinnen und Schülern bewusst ist, denke ich schon. Aber wie
11 gesagt, sie werden auf diese Präsentationskompetenzen relativ gut vorbereitet.
12 Aber es ist schon so, dass das Mündliche ein bisschen zurückgedrängt wurde durch
13 die Zentralmatura.
- 14 I: Möchten Sie noch etwas anmerken, was ungesagt geblieben ist?
- 15 E: Nein, ich glaube ich habe alle gesagt.
- 16 I: Dann danke ich Ihnen sehr herzlich für dieses Interview.
- 17 E: Gerne, gerne.

Interview Nr. 6

E: Experte, AHS Wien, männlich.

I: Interviewer

1 I: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen für dieses Interview. Es geht wie gesagt
2 um das mündliche Prüfungsgespräch im Fach Deutsch, das ja letztes Jahr erstmalig
3 flächendeckend umgesetzt wurde. Welche Anforderungen werden durch die neue
4 Art des mündlichen Prüfungsgesprächs an die Schülerinnen und Schüler Ihrer
5 Meinung nach gestellt?

6 E: Die Anforderungen sind wesentlich höher als im vormaligen System. Die
7 Schülerinnen müssen sich darauf einstellen aus 24 Themengebieten etwas zu
8 bekommen. Im alten System war es doch so, dass man gewisse Einschränkungen
9 treffen konnte. Die Fülle des Wissensstoffes stellt also eine höhere Anforderung dar.

10 I: Welche Anforderungen sind im Gespräch selbst an die Schülerinnen und Schüler
11 gestellt?

12 E: Sie müssen sich weg von reinen Wissensfragen auch in den verschiedensten
13 Gebieten als kompetent erweisen.

14 I: Wie sehen Sie hier das Verhältnis von den Kompetenzen und dem Fachwissen?

15 E: Naja, das ist ja die Frage. Das hat auch bei uns bei der Erstellung des
16 Themenkanons Diskussionen ausgelöst. Die ersten Vorschläge aus dem
17 Ministerium waren so, dass man den Eindruck hatte, dass literarisches Fachwissen
18 zurückgedrängt wird zugunsten neuer Bereiche, wie Medienkompetenz. Erst im
19 Laufe der Zeit, nach Protesten der Deutschlehrer, ist es so, dass man jetzt ungefähr
20 50/50 macht, also dass literarisches Fachwissen und literarische Kompetenz in etwa
21 50 Prozent ausmachen.

22 I: Welche Rolle spielen dann konkret mündliche Kompetenzen?

23 E: Die sind auch aufgewertet worden. Es ist ja immer mit einem Textimpuls verbunden.
24 Das heißt, die Textkompetenz ist zum vormaligen System wesentlich erhöht

- 1 worden. Und es bedarf Analysekompetenz, sodass man über einen Text begründet
2 sprechen kann.
- 3 I: Welche Rolle spielt die Art und Weise, wie die Schülerinnen und Schüler sprechen,
4 im Gespräch für Sie konkret?
- 5 E: Ich hatte nur einen Kandidaten und das war einer der schlechtesten der Klasse. Ich
6 glaube, dass die Selbstdarstellungskompetenz, Eloquenz, flüssiger mündlicher
7 Ausdruck eine noch größere Rolle spielt. Weil man losgelöst vom reinen
8 Fachwissen Textkompetenz beweisen muss im erhöhten Ausmaß. Und das geht
9 schon in den Charakter einer Schülerin, eines Schüler hinein. Jemand, der sich gut
10 präsentieren kann, und wir machen das an unserem Standort sehr stark, der ist da
11 bevorzugt.
- 12 I: Würde dies sogar so weit geht, dass wenn Fachwissen nur bedingt vorhanden ist,
13 man trotzdem in der Lage sein könnte, die Prüfung positiv zu absolvieren?
- 14 E: Ich glaube, auf alle Fälle, ja.
- 15 I: Selbst wenn Fachwissen kaum vorhanden ist?
- 16 E: Dann kann man sich über die Textkompetenz leichter drüber hangeln. Es ist insofern
17 leichter, allerdings ist es abschreckender, weil man nicht genau weiß, was jetzt als
18 Thema gestellt wird. Diese 24 Themenbereiche sind ein Mittel, dass kaum mehr
19 jemand in Deutsch antritt, weil es in anderen Fächern billiger ist.
- 20 I: Spielen im Vergleich zum früher Kompetenzen eine größere Rolle?
- 21 E: naja, gewissen Kompetenzen: kommunikative Kompetenzen, Kompetenzen in der
22 Selbstdarstellung, im mündlichen Ausdruck.
- 23 I: Was verstehen Sie konkret unter dem Sammelbegriff mündliche Kompetenzen?
- 24 E: Dass man zusammenhängende Gedanken absondern kann. Dass ich Sachverhalte
25 präzise auf den Punkt bringen kann, im besten Fall mit einem Fachvokabular.
- 26 I: Ist auch die Fähigkeit auf den Gesprächspartner eingehen zu können, eine
27 notwendige Kompetenz?
- 28 E: Das Prüfungsgespräch ist in dem Sinn ja nicht wirklich ein Gespräch. Es geht schon
29 mehr darum sein Wissen zu präsentieren.
- 30 I: In welcher Weise beeinflusst die neue Aufgabenstellung das Prüfungsgespräch?

- 1 E: Ja sehr stark. Es ist ja auch ausformuliert in dem Prüfungsbogen. Da sind dann
2 sozusagen die Handlungsanweisungen vorgegeben und der Kandidat kann das
3 dann abarbeiten.
- 4 I: Begünstigt das einen dialogischen Charakter eines Gesprächs?
- 5 E: Eher nicht. Denn es ist ein Abarbeiten von Arbeitsaufträgen.
- 6 I: Also wird es auch im Vergleich zu früher nicht dialogischer?
- 7 E: Nein, ich denke nicht, dass es dialogischer wird. Bei meiner Prüfung war es so, dass
8 der Kandidat auf die Handlungsanweisungen sehr schlecht eingegangen ist. Da ist
9 es dann dialogisch geworden, weil ich wissen wollte, ob er dieses grundlegende
10 Wissen hat oder nicht.
- 11 I: Wie verhalten sich diese Kompetenzorientierung und die fachlichen Inhalte bei der
12 Erstellung der Aufgaben zueinander? Wird da mitgedacht, wie der Schüler, die
13 Schülerin das dann präsentieren kann, oder liegt der Fokus auf dem fachlichen
14 Wissen?
- 15 E: Naja, beides. Wir üben das ja sehr viel. Ich merke schon, dass man im
16 Deutschunterricht versucht wegzukommen vom reinen Faktenwissen und dass man
17 vermehrt Textkompetenz und Darstellungskompetenz entwickelt. Ich versuche das
18 vermehrt mit Gruppenarbeiten, wo sie etwas erarbeiten und dann den Kolleginnen
19 präsentieren müssen, zu forcieren. Ich glaube schon, dass durch die neue Form der
20 mündlichen Reifeprüfung sich in den Unterrichtsinhalten sehr viel geändert hat.
- 21 I: Darauf kommen wir gerne nochmal zurück. Ich möchte noch bei dem dialogischen
22 Charakter des Prüfungsgesprächs bleiben, weil das sehr häufig als ein Kennzeichen
23 des neuen Prüfungsgesprächs gehandelt wird. Wodurch zeichnet sich für Sie ein
24 gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch aus?
- 25 E: Wenn, der Prüfling wirklich auf die gestellten Fragen eingeht und die Fragen auch
26 mehr sind als ein Impuls für den Prüfling sein Wissen anzubringen, wenn es wirklich
27 um den Austausch von Meinungen geht. Ich denke, das ist dann eher im dritten
28 Bereich angesiedelt, wo man eine überzeugende, fundierte, begründete Meinung
29 zum Text abgeben sollte.
- 30 I: Können sie sich an konkrete Beispiele erinnern, wo sie der Meinung sind, das war
31 ein gelungenes dialogisches Gespräch?

1 E: Im alten System hat es die sogenannten Spezialgebiete gegeben. Das war für mich
2 schon immer die Möglichkeit mit jemandem auf Augenhöhe über ein interessantes
3 Gebiet der Literatur zu sprechen. Ich erinnere mich noch an eine mündliche
4 Prüfung, wo das Spezialgebiet Migrationsliteratur war. Und das war total
5 interessant, denn ich habe mich im Vorfeld auch damit beschäftigen müssen. Und
6 es war ein interessantes Prüfungsgespräch, das abseits von Fragen aus den
7 Literaturgeschichten möglich war.

8 I: Heißt das, dass die neue Art des Prüfungsgesprächs den dialogischen Charakter
9 vielleicht sogar ein Stück weit blockiert?

10 E: Naja. Erwünschte Prüfungsdauer: Zehn Minuten. Und dann schauen schon alle auf
11 die Uhr. Bis der Kandidat sich durch die Wiedergabe des Impulstextes
12 durchgearbeitet hat, dann bleibt nicht mehr sehr viel Zeit.

13 I: Spielt bei dem Gespräch für Sie auch die Einhaltung von Gesprächsregeln eine
14 besondere Rolle?

15 E: Eigentlich kaum. Ich habe es gar nicht so in dieser Form als echtes
16 Prüfungsgespräch empfunden. Ich habe den Schwerpunkt nicht so erkannt, wie Sie
17 den darlegen. Für mich ist die Neuerung, dass man diese Analysekompetenz an
18 den Tag legt, was ich sehr gut finde. Wo es weggeht von einer Liste von Literatur
19 oder von Epochen. Das sehe ich schon als positive Entwicklung.

20 I: Aber den dialogischen Bezug würden sie nicht so sehen?

21 E: Den würde ich nicht so in den Vordergrund stellen.

22 I: Ein wichtiger Punkt, den Sie vorhin auch angesprochen haben: Inwiefern
23 veränderten Sie Ihren Unterricht aufgrund der neuen Art des Prüfungsgesprächs?
24 Oder haben Sie ihn verändert?

25 E: Ja, ich habe ihn schon verändert. Zum einen, weil man den Schülerinnen und
26 Schülern die Sicherheit geben muss, dass sie mit den Aufgabenstellungen
27 zurechtkommen. Wir haben es so gehalten, dass wir einen gemeinsamen
28 Themenkanon erstellt haben, der für die meisten Kolleginnen und Kollegen
29 Gültigkeit hat. Und dass man den Schülern die Sicherheit gibt, dass sie nichts zur
30 Prüfung bekommen, von dem sie vorher nichts gehört haben. Und das verändert
31 schon den Unterricht. Ich mache jetzt mehr Querschnittsmaterien und nicht die

1 Literaturgeschichte als Hauptunterrichtsinhalt. Das war es vorher auch nicht nur,
2 aber eben nicht chronologisch sondern viel mehr Querschnittsmaterien. Dass man
3 auch Medienkompetenzen hereinbringt, neue Formen von schriftlichen Ausdruck
4 miteinbaut.

5 I: Hat auch Mündlichkeit einen neuen Stellenwert eingenommen?

6 E: Wie gesagt, das ist sehr wichtig. Aber das ist an unserem Standort immer schon
7 Priorität und ebenso wichtig wie der schriftliche Ausdruck.

8 I: Wie viel Zeit, schätzen Sie, können Sie der Mündlichkeit im Deutschunterricht
9 widmen?

10 E: Naja, wir haben drei Wochenstunden Deutsch. Durch die neuen schriftlichen
11 Textsorten ist man natürlich schon sehr belastet. Aber ich versuche die
12 Selbsttätigkeit der Schüler im Umgang mit Texten zu betonen.

13 I: Wie wichtig ist den Schülerinnen und Schülern der Erwerb von mündlichen
14 Kompetenzen? Ist ihnen bewusst, dass sie das in Zukunft, beziehungsweise auch
15 für andere Prüfungsgespräche brauchen?

16 E: Ich hoffe, dass es ihnen immer wieder bewusst wird, oder bewusst gemacht wird,
17 dass es sozusagen eine Schlüsselkompetenz ist. Aber ich glaube nicht, dass sie
18 durch die neue Matura ein geschärftes Bewusstsein dafür entwickeln.

19 I: Fordern die Schülerinnen und Schüler das auch selbst?

20 E: Das eher nicht. Sie starren eher wie das Kaninchen auf die Schlange. Es wird auch
21 durch die Umstellung, die große Neuerung, vermittelt, dass alles auf die
22 Prüfungssituation zentriert wird. Bin ich dem gewachsen und wie kann ich mich
23 dafür am besten vorbereiten? Aber in Deutsch sind wenig Kandidaten, die antreten.

24 I: Wodurch, denken Sie, ist das so?

25 E: Naja, dadurch, dass wir das Höchstmaß an Themengebieten anbieten. Ein
26 Themengebiet zu ziehen und dann noch eine Frage zugeordnet zu bekommen ist
27 rein psychologisch schon eine herausforderndere Situation, als wenn ich weiß, dass
28 der Lehrer eine für mich maßgeschneiderte Matura für jeden Schüler, für jede
29 Schülerin entwickelt.

- 1 I: Sie haben es auch kurz angesprochen: Wie sehen Sie das Verhältnis von
2 Schriftlichkeit und Mündlichen in der neuen standardisierten Reife- und
3 Diplomprüfung, speziell im Hinblick auf die Vorbereitung, die Sie für die
4 Schülerinnen und Schüler leisten müssen?
- 5 E: Das ist ganz einfach. Nachdem jeder die Deutschmatura verpflichtend im
6 Schriftlichen als Klausur hat, ist der Schwerpunkt auf den schriftlichen Leistungen.
7 Und es kristallisiert sich in der siebten und achten Klassen heraus, wer auch
8 mündlich Interesse hat. Aber der Fokus ist ganz klar auf der schriftlichen Prüfung.
- 9 I: Aber ist den Schülerinnen und Schülern dabei bewusst, dass sie in irgendeinem
10 Fach mündlich agieren müssen und dafür mündliche Kompetenzen brauchen?
- 11 E: Ja natürlich. Aber es gibt ja die Formel mit 4-2. Es geht schon in die Richtung, dass
12 man mehr Klausuren macht, als mündliche Prüfungen. Aber an unserem Standort
13 wird mit Startseminaren, die wir in der Oberstufe haben, mündliche Kompetenz sehr
14 gefördert. Wir haben auch Wahlkurse, die „Maturavorbereitung“ machen, wo die
15 Mündlichkeit im Vordergrund steht. Ich glaube, dass bei uns die Ergebnisse sehr
16 gut waren, weil wir ohnedies diesen Schwerpunkt immer hatten.
- 17 I: Dann danke ich Ihnen für dieses Gespräch. Möchten Sie noch etwas anmerken?
- 18 E: Für mich war neu, dass eine Intention der neuen Reifeprüfung im mündlichen
19 Bereich das dialogische Prinzip sein soll. Das ist in dieser Ausformung bisher noch
20 nicht zu mir durchgedrungen, dass da eine Änderung stattgefunden hätte, in diesem
21 angeblichen Prüfungsgespräch.
- 22 I: Ok. Ich danke Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch.

Interview Nr. 7

E: Expertin, AHS Wien, weiblich.

I: Interviewer

1 I: Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Gespräch. Ein paar
2 einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange sind Sie schon als Deutschlehrerin tätig?

3 E: Wenn man die Karenzzeiten abzieht zirka 17, 18 Jahre.

4 I: Unterrichten Sie auch ein zweites Fach?

5 E: Ja, Geschichte.

6 I: Der Klassiker sozusagen. Wie gesagt, meine Arbeit beschäftigt sich mit dem
7 mündlichen Prüfungsgespräch der SRDP Deutsch. Welche Anforderungen sehen
8 Sie für die Schülerinnen und Schüler in dieser neuen Art des Prüfungsgesprächs?

9 E: Gerade im Fach Deutsch denke ich mir – im Gegensatz zu früher beruht alles was
10 sie zeigen können auf einer Frage. Früher waren es zwei, jetzt ist es nur noch eine.
11 Das ist eine Herausforderung. Und dann natürlich auch diese Dreistufigkeit der
12 Fragestellung. Von der Reproduktion bis dann eben zum Transfer und dem
13 Eigenen, das man da noch mitverknüpft. Die Herausforderung ist, dass man in den
14 zehn Minuten wirklich zeigen kann, was man gelernt hat. Die Herausforderung für
15 Lehrer ist die Fragen so zu stellen, dass die Schüler die Möglichkeit haben. Dass
16 die Fragen ergiebig genug sind.

17 I: Wie sehen Sie dann konkret das Verhältnis zwischen Fachwissen und der Fähigkeit
18 sich zu präsentieren, sich mündlich auszudrücken?

19 E: Das hängt natürlich zusammen mit den Ansprüchen, die man an sie stellt. Wie
20 definiere ich diese einzelnen Blöcke? Zum Beispiel Reproduktion. Was heißt
21 Reproduktion? Heißt es, die Quelle, die vor mir liegt wiederzugeben, verkürzt, oder
22 heißt Reproduktion Wissen wiedergeben? Ich sehe das so. Aber da gehen die
23 Meinungen auseinander. Und so beginnt die erste Herausforderung schon.

24 I: Die Fähigkeit dieses Wissen zu formulieren und verständlich auszudrücken: Welche
25 Rolle spielt das jetzt durch die neue Art des Prüfungsgesprächs?

1 E: Das war immer schon wichtig. Das war auch in der alten Form der Reifeprüfung
2 wesentlich. Es ging nie nur darum, was man weiß, sondern wie man das Wissen
3 darstellt, wie man sich präsentiert. Ich denke, es wird immer wichtiger. Präsentation
4 steht immer mehr im Mittelpunkt, schon alleine durch die Präsentation der VWA, die
5 jetzt dazukommt. Ich unterrichte auch das Startseminar Kommunikation als Form
6 der Präsentation und für die achten Klassen auch Präsentation als Matura-
7 Vorbereitung. Ich schaue auch, dass meine Schülerinnen wirklich alle acht Jahre
8 hindurch, verstärkt in der Oberstufe, laufend präsentieren und Rückmeldung
9 bekommen und sicher sind in ihrem Auftreten. Denn es macht so viel aus. Auch
10 wenn man weniger weiß und es souverän präsentiert, gewinnt man. Und da haben
11 sie etwas davon über die Schule hinaus. Es wird immer wichtiger werden, glaube
12 ich.

13 I: Hat das im neuen Prüfungsgespräch einen neuen Stellenwert eingenommen?

14 E: Mir war es immer schon wichtig. Für mich hat es keinen neuen Stellenwert
15 bekommen. Ich glaube nur, wenn man jetzt nur eine Frage zu beantworten hat, und
16 von dieser alles abhängt, dann habe ich nicht die Chance mit einer anderen mehr
17 zu glänzen, sondern ich muss aus dieser herausholen, was geht. Und wenn diese
18 Frage für mich nicht ergiebig ist, dann muss ich schauen, dass ich das möglichst
19 gut darstellen kann. Also ich glaube, es ist noch wichtiger geworden, weil eben alles
20 von einem abhängt. Und da sollte man schauen, dass man das, was die Frage nicht
21 hergibt, kompensieren kann, durch souveränes Auftreten. Wenn ich fragend
22 Antworten gebe, hört das jeder. Und bei einer Kommission, kann nicht jeder alles in
23 jedem Fach wissen. Aber man sieht und hört sehr wohl, wie es präsentiert wird.

24 I: Diese Bereiche könnte man unter mündlichen Kompetenzen zusammenfassen. Was
25 verstehen sie unter mündlichen Kompetenzen?

26 E: Sich gut ausdrücken zu können, verständlich und grammatikalisch richtig, in ganzen
27 Sätzen zu sprechen. Das andere ist die Körpersprache, die mit dem Gesprochenen
28 konform gehen sollte und die das unterstützen soll. Das ist ein Teil, wo die
29 Präsentation in die mündliche Kompetenz übergeht. Alleine wie ich sitze, wie ich
30 mein Gegenüber ansehe, wie ich gestikuliere, oder ob ich mit irgendetwas
31 herumspiele, das zeigt ja viel. Das hängt alles zusammen.

32 I: Ist das den Schülerinnen und Schülern bewusst?

1 E: Ich denke ja, weil das etwas ist, das mir sehr wichtig ist und was ich versuche ihnen
2 zu vermitteln. Aber ich glaube gerade der Deutschunterricht lebt vom Gespräch, ob
3 man jetzt literarisches oder anderes anspricht.

4 I: Können Sie sich an konkrete Beispiele erinnern, wo die neuen Herausforderungen
5 besonders gut gemeistert wurden?

6 E: Naja, da habe ich so meine Bedenken. Ich sehe das nicht so. Ich würde mir sehr
7 wohl wünschen, dass da noch mehr Fragen wären. Denn von dem weiten Spektrum,
8 das Deutsch bietet, ist das dann so ein kleiner Bereich, der herausgenommen wird.
9 Die Fragen sind dann so formuliert, dass man sehr viel von links und von rechts
10 dazu nimmt. Mir wäre es lieber präziser zu sein. Denn das ist eine Anforderung
11 unserer Zeit, dass man sich präzise ausdrückt und die Sache auf den Punkt bringt.
12 Und das wird jetzt aber eher ausgedehnt. Zwei präzise Fragen wären in meinen
13 Augen sinnvoller, als eine 10-Minuten-Frage. Und es war schon so, dass der
14 Vorsitzende sehr darauf geachtet hat, dass diese zehn Minuten nicht unterschritten
15 wurden. Auch wenn schon alles gesagt war, präzise und sehr klar. Es waren erst
16 neun Minuten. Eine ist noch offen, also muss man noch etwas fragen. Würde man
17 langsamer sprechen, etwas sagen, das nicht zum Thema gehört, füllt man schön
18 die zehn Minuten aus und alles sind zufrieden. Das finde ich schade. Denn es zeigt
19 viel mehr Kompetenz, wenn man es auf den Punkt bringen kann. Und wenn man
20 viel Erwähnenswertes sagt, und nicht viel Blabla drum herum. Aber das erfordert es
21 ein bisschen, und das finde ich schade.

22 I: Diese Aufgabenstellung beeinflusst das Gespräch also Ihrer Meinung nach auch in
23 diese Richtung?

24 E: Ja. Ich als Prüfende muss natürlich die Uhr im Auge behalten und auch schauen,
25 dass ich so durch diese dreigliedrige Aufgabenstellung durchführe, dass die
26 Schülerin die Möglichkeit hat, alle drei Bereiche vollständig zu beantworten, im
27 Zeitrahmen. Dass sie nicht nach fünf Minuten fertig ist mit Punkt drei, aber auch
28 nicht nach zehn Minuten noch hängt, dass man nie zum Transfer kommt. Dass man
29 immer wieder schaut, dass man weiterkommt. Denn das können die Schülerinnen
30 so nicht im Blick behalten. Sie haben oft sehr viel auf ihren Zetteln stehen und es
31 wäre schade, wenn sie einen Teil nicht sagen könnten. Umgekehrt wäre es ungut,
32 wenn man fertig ist, und dann hat man noch drei Minuten und sie wissen nichts
33 mehr.

- 1 I: Inwiefern begünstigt diese kompetenzorientierte Fragestellung den dialogischen
2 Charakter des Prüfungsgesprächs?
- 3 E: Ich denke, der Dialog war immer schon die Art der Prüfung. Es war ja auch früher
4 nicht vorgesehen, dass die Schülerinnen sich etwas vorbereiten und eine Rede
5 halten und der Lehrer sitzt still daneben und sagt nichts. Am Anfang lässt man sie
6 immer reden, aber dann stelle ich weiterführend Fragen, wobei ich schon überlege,
7 ob es Fragen sind die sie aus dem Konzept bringen oder helfen. Fragen können ja
8 durchaus unterstützen. Ich sehe da keinen Unterschied. Es ist jetzt nur der
9 Zeitfaktor zusätzlich da.
- 10 I: Würden Sie hier von einem natürlichen Gespräch sprechen?
- 11 E: Natürlich ist es nicht. Es ist eine Prüfungssituation, eine Extremsituation, auch in
12 der Hinsicht, dass viele sehr nervös sind. Dass jeder Anderes braucht. Die einen
13 erschrecken, wenn man dazwischen fragt, die anderen sind froh. Aber da reagiert
14 wirklich jeder anders. Wichtig ist schon, das vorweg zu besprechen. Zu sagen:
15 Wenn ich Fragen stelle, ist das nicht böse gemeint, sondern unterstützend. Wichtig
16 ist auch, dass sie wissen, sie müssen antworten auf diese Fragen. Oft sagen sie
17 dann: Ja, aber, und reden dann weiter, was sie eigentlich sagen wollten. Das ist
18 wichtig, dass man das vorweg mit ihnen bespricht. Ich habe immer Musterfragen
19 geschrieben zu manchen Themen als Übungsbeispiel und das mit ihnen
20 durchbesprochen.
- 21 I: Also erfordert es auf jeden Fall ein gesondertes Training für diese Situation?
- 22 E: Ja, denn es ist eine Extremsituation. Auch wenn wir ihnen vertraut sind, aber das
23 Drum-Herum ist es nicht. Und es hängt alles ab davon, weil nur die Antwort auf
24 diese eine Frage beurteilt wird.
- 25 I: Hat die neue Aufgabenstellung beeinflusst, dass es mehr in die Richtung eines
26 natürlichen Gesprächs geht? Oder sehen Sie da keinen Unterschied?
- 27 E: Es ist jetzt so, dass mehr Zeit zur Verfügung steht, aber auch mehr erwartet wird.
28 Es ist die Gefahr, dass die Reproduktion zu lange dauert. Denn es muss immer ein
29 Text da sein und dass man dann lang und breit den Text wiederkaut. Das ist aber
30 in meinen Augen nicht Sinn der Sache. Sondern in eigenen Worten wiedergeben.
31 Darüber hinaus geht es darum ihn einzubetten, Zusammenhänge darzustellen und
32 so weiter. Es kann sich leichter in Plaudereien verlieren, sollte es aber nicht. Denn

1 wenn ich weiß, ich habe nur fünf Minuten für die Beantwortung einer Frage, die
2 natürlich auch anders gestellt war. Aber im Endeffekt hat man sie früher auch nicht
3 anders gestellt. Nur musste es schneller gehen, dass man in fünf Minuten alles
4 hineinbringt. Jetzt ist alles ein bisschen weitschweifiger.

5 I: Bleiben wir noch ein bisschen beim dialogischen Charakter des Prüfungsgesprächs.
6 Wodurch zeichnet sich für Sie ein gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch aus?

7 E: Durch das Eingehen aufeinander. Die Schülerinnen haben ihre Vorbereitung, dass
8 sie nicht stur daran festhalten und sofort irritiert sind, wenn man etwas fragt, das
9 das durchbricht. Denn sie würden gerne das von A bis Z liefern. Und umgekehrt
10 habe ich meine Erwartungen. Es geht nur darum, dass jeder Unterpunkt behandelt
11 wird, aber schon, dass ich meinem Gegenüber vertraue Schwerpunkte anders zu
12 setzen oder da länger zu bleiben und etwas anderes kürzer zu machen. Wichtig ist,
13 dass wenn ich eine Frage stelle, mein Gegenüber auf diese Frage eingeht und sie
14 nicht ignoriert. Ich hatte einmal einen Schüler, der auf jede Frage zuerst Nein gesagt
15 hat. Und das haben wir vor der Matura wirklich trainiert. Aber instinktiv passiert das.
16 Aber auch, dass ich mich sehr auf das konzentriere, was ich höre, und nicht nur auf
17 das, was ich hören will. Dieses Aufeinander-eingehen.

18 I: Spielen dabei für Sie auch noch weitere Gesprächsregeln eine Rolle?

19 E: Ja. Aussprechen lassen, nicht unterbrechen. Das gilt für beide. Wenn ich merke,
20 das ist ganz falsch, sage ich: Überlege dir das noch einmal. Ich lasse da niemanden
21 weitermachen, wenn ich merke, dass es in eine ganz falsche Richtung geht. Aber
22 wichtig ist es, ausreden zu lassen und gut zuzuhören und nicht in Gedanken schon
23 weiter sein und nicht zu nehmen, was da kommt, weil ich etwas anderes hören
24 wollte. Denn es kann ja durchaus passen, nur wird es anders angegangen. Außer
25 es ist falsch. Dann breche ich es ab, indem ich sage: Überlege noch einmal. Denn
26 da geht sonst Zeit verloren.

27 I: Beziehen Sie sich da auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung oder ist
28 das voraussetzbares Alltagsverständnis?

29 E: Das ist eher Alltag. Natürlich habe ich diese Kommunikationsmodelle präsent, ich
30 denke auch an die verschiedenen Ohren, aber ich denke, gerade da muss man
31 aufpassen, dass ich nicht vorweg schon in eine Richtung denke, wie es gemeint
32 sein könnte. Mir ist wichtig, dass sie wissen, dass sie sich klar und verständlich

1 ausdrücken müssen. So dass die Spekulationen gar nicht aufkommen, sodass klar
2 ist, wie es gemeint ist.

3 I: Denken Sie, dass die Kenntnis dieser Modelle für Schülerinnen und Schüler beim
4 Prüfungsgespräch relevant ist?

5 E: Prinzipiell sollten sie es kennen, im Alltag. Für die Prüfungssituation sehe ich es
6 nicht wirklich relevant. Ich glaube nicht, dass es viel hilft.

7 I: Können Sie sich an konkrete Beispiele erinnern, wo sie im Nachhinein der Meinung
8 sind, dass das kein gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch mehr?

9 E: So viele hatten wir ja noch nicht. Und die, die ich da hatte, waren wirklich sehr gute
10 Gespräche. Es war eher so, dass die Schülerinnen wirklich zeigen wollten, was sie
11 können. Und da war es sehr schwer eine Lücke zu finden, um eine Frage zu stellen,
12 weil das so stimmig war und es gepasst hat. Da ist es dann ein Krampf zu
13 unterbrechen, nur weil ich reden muss. Das Dialogische ist unterstützender und
14 wirkungsvoller und notwendiger, wenn Schülerinnen nicht so sicher sind. Aber die,
15 die die Vorbereitungszeit so genützt haben, dass sie die drei Aspekte gut vorbereitet
16 haben, die haben eine Struktur. Und diese mache ich ihnen kaputt. Es war ihnen
17 auch klar, dass das so sein muss, weil es ein Dialog sein muss. Aber da lasse ich
18 sie natürlich länger frei sprechen und stelle dann noch weiterführende Fragen, vor
19 allem im dritten Punkt. Spätestens da kommt dann mehr.

20 I: Also war es ein gelungenes Gespräch, aber nur bedingt dialogisch?

21 E: Ja. Ich denke, je mehr die Schülerinnen wissen, desto schwieriger ist es, noch
22 gezielt sinnvolle Fragen zu stellen. Dann sind dann eher Interessefragen am
23 Schluss, als dass da fachlich noch viel gefragt wird. Ich denke mir: Warum soll ich
24 das machen, wenn sie das eh schon bringen, was da hergehört. Die Fragestellung
25 ist ja schon so differenziert. Noch mehr als früher. Und wenn sie auf die antworten,
26 wie soll ich die differenzierten Fragestellungen noch mehr differenzieren? Das ist
27 dann eher anstrengend. Wenn es wirklich Gute sind, dann frage ich auch nach
28 einem Werk, das wir gelesen haben, und das dazu passt. So, dass sie vernetzen
29 können.

30 I: Bezogen auf Ihren Unterricht: Inwieweit veränderten Sie aufgrund der neuen Art der
31 Prüfungsgesprächs Ihren Unterricht?

- 1 E: Aufgrund der neuen Art des Prüfungsgesprächs nicht. Aufgrund der neuen
2 Textsorten für die Schriftliche schon. Das heißt es ist jetzt weniger Zeit dafür, sie
3 auf die Mündliche vorzubereiten. Mit den neuen Textsorten sind wir so beschäftigt,
4 die nehmen viel mehr Zeit weg als früher die zwei. Für Literaturgeschichte, für
5 Literatur selbst, für diese Themen, die großteils in den mündlichen Bereich
6 hineinfallen ist weniger Zeit. Die Herausforderung ist jetzt, zu schauen, dass das
7 nicht zu kurz kommt.
- 8 I: Wie viel Zeit können Sie dem Erwerb von mündlichen Kompetenzen im Unterricht in
9 etwa widmen?
- 10 E: Ich widme dem viel Zeit, und zwar von der ersten Klasse an. Weil ich denke, dass
11 das ausgewogen sein sollte. Wir haben die schriftlichen und mündlichen Leistungen
12 und doch einige Wochenstunden Deutsch- 4 in der Unterstufe und 3 in der
13 Oberstufe- und nur ein paar schriftliche Überprüfungen. Und das eine ergänzt das
14 andere. Mündliche Kompetenzen sind unglaublich wichtig in allen Fächern. Aber in
15 Deutsch legen wir eben den Grundstein und feilen daran. Ich lasse sie von klein auf
16 immer präsentieren. Auch das Unterrichtsgespräch ist mir ganz wichtig, auch die
17 Art und Weise wie sie da sprechen. Mir ist wichtig, dass sie in vollständigen Sätzen
18 sprechen, grammatikalisch richtig sprechen, dass sie auch miteinander so
19 sprechen, dass sie Fragen stellen oder einander Fragen beantworten. Ich finde das
20 ganz wichtig, aber das war auch schon vor der neuen Reifeprüfung sehr wichtig.
- 21 I: Würden Sie sagen, dass sich der Stellenwert der Mündlichkeit durch die neue SRP
22 verändert hat?
- 23 E: Die Präsentation der VWA ist da, denke ich, so ein Bereich, der dazu gekommen
24 ist. Und dass die schriftliche Arbeit nur ein Teil ist und dann Diskussion und
25 Präsentation folgen. Das ist doch etwas ganz Wesentliches, das da neu
26 dazugekommen ist. Von da her denke ich, dass das Mündliche mehr Wert
27 bekommen hat. Denn die Diskussion der VWA ist ja eine Gesprächsführung. Da
28 geht es wieder darum, wie ich mein Wissen präsentiere. Und zwar auch, wie ich auf
29 gezielte Fragen reagiere, die ich vorher nicht kenne. Das finde ich wichtig und auch
30 gut.
- 31 I: Hilft den Schülerinnen und Schülern das auch für das mündliche Prüfungsgespräch?

- 1 E: Ja, das alles trägt dazu bei, dass sie lernen präsent zu sein. Wie präsentiere ich
2 das, was ich weiß? Es geht darum, was ich mit dem vorbereiteten Wissen tue und
3 wie ich das liefere. Und das macht unglaublich viel aus. Wenn ein und derselbe
4 Inhalt da ist und der eine stottert und formuliert fragend und in halben Sätzen, und
5 ein anderer spricht klar und deutlich, dann wird das Ergebnis ein anderes sein, auch
6 wenn der Inhalt gleich ist.
- 7 I: Wie wichtig ist den Schülerinnen und Schülern der Erwerb solcher Kompetenzen?
- 8 E: Dadurch, dass ich die Startseminare halte, wo wir auch mit Video arbeiten, teilen
9 sie mir mit, dass sie danach nichts mehr erschüttern kann, und ihnen das viel hilft.
10 Mir ist auch wichtig, dass sie dabei selbstsicher sind. Sie fürchten sich auch weniger.
11 Sie gehen dann sicherer in eine solche Situation hinein, weil sie wissen, dass sie
12 gerüstet sind.
- 13 I: Fordern die Schülerinnen und Schüler das auch?
- 14 E: Also im ersten Jahrgang dieser Reifeprüfung war ich auch Klassenbetreuerin. Und
15 da haben sie mich gebeten, zusätzlich noch Präsentationen zu üben. Sie wollten
16 Feedback haben. Da habe ich es erlebt, dass sie es zusätzlich noch wollten, weil
17 sie gemerkt haben, dass es ihnen gut tut.
- 18 I: Ok. Inhaltlich hätten wir alles abgedeckt. Möchten Sie noch etwas zu einem Bereich
19 hinzufügen?
- 20 E: Ich hoffe halt wirklich, dass Deutsch weiterhin ein Fach bleibt, in dem mündlich
21 maturiert wird. Denn es ist ein Fach, das mündlich und schriftlich weit
22 auseinanderklafft. Sie müssen sich ja alle auf die Schriftliche vorbereiten, das ist
23 viel Arbeit. Und das sind dann die, die das Fach Deutsch sehr lieben, die dann auch
24 mündlich antreten, weil es mehr Arbeit ist als in anderen Fächern. Und im Unterricht
25 ist immer weniger Zeit, dass man auf sie eingeht und die Vorbereitungszeit ist
26 massiv zusammengeschrumpft. Das heißt, die Gewichtung stimmt nicht. Und das
27 finde ich so schade. Man nimmt dem Fach so viel weg. Früher haben wir zwölf
28 Vorbereitungsstunden gehabt. Und jetzt haben wir keine Zeit. Denn bis zur
29 Schriftlichen muss ich die ganze Klasse darauf vorbereiten. Und dann ist es aus.
30 Dann habe ich eigentlich kaum Vorbereitungsstunden. Das finde ich nicht gut.
- 31 I: Überschattet sozusagen die schriftliche Prüfung das mündliche Prüfungsgespräch?

- 1 E: Ja. Ja, weil ich auch dafür verantwortlich bin, dass alle die schriftliche Prüfung
2 schaffen. Und da sind auch Schwächere dabei. Die Textsorten so zu trainieren,
3 dass sie alle präsent haben, heißt ständig zu wiederholen. Und das nimmt sehr viel
4 Zeit weg. Ich weiß aber auch, wenn jemand mündlich antritt, haben die auch ein
5 Recht darauf, alles zu bekommen was sie brauchen. Und dann habe ich keine
6 Vorbereitungszeit. Das war eine Einsparung, die nicht sehr bekömmlich ist.
- 7 I: Ok, dann würde ich an dieser Stelle das Interview beenden und danke Ihnen sehr
8 herzlich.
- 9 E: Ja sehr gerne. Hoffentlich hilft's.
- 10 I: Davon bin ich überzeugt.

Interview Nr. 8

E: Expertin, AHS Wien, weiblich.

I: Interviewer

- 1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview. Ein
2 paar einleitende Fragen: Wie lange sind Sie schon als Deutschlehrerin tätig?
- 3 E: Jetzt das fünfte Jahr, inklusive Unterrichtspraktikum.
- 4 I: Unterrichten Sie noch ein anderes Fach?
- 5 E: Ja, Psychologie und Philosophie.
- 6 I: Meine Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem mündlichen Prüfungsgespräch der
7 Deutsch-Matura. Welche neuen Anforderungen sehen Sie jetzt durch die neue Art
8 des Prüfungsgesprächs an die Schülerinnen und Schüler gestellt?
- 9 E: Ich würde sagen, einerseits gezielter auf Fragen zu antworten. Also gezielter
10 bestimmte Stoffgebiete wiedergeben zu können, und andererseits den Stoffinhalt,
11 besonders im mündlichen Bereich, auch auf einer Metaebene verstanden zu haben,
12 wenn man eine bessere Note haben will.
- 13 I: Inwiefern auf einer Metaebene?
- 14 E: Naja wenn 3 bis 4 Fragen sind, dass die Einstiegsfrage ja oft ein Operator ist wie:
15 „Fasse zusammen“ oder „Gib das wieder“, aber die dritte, vierte Frage eher in die
16 Richtung gehen soll: „Stelle zur Diskussion“, oder „Überlege“. Und hier erkennt man
17 besser, ob jemand das auf einer anderen Ebene verstanden hat und in Relation
18 setzen kann.
- 19 I: Das heißt, es geht schon über reines Fachwissen hinaus?
- 20 E: Ja. Ich würde es eher mit Erkenntnis bezeichnen. Dass es jemand schafft, die
21 Erkenntnis zu haben, was vielleicht den sehr guten Schüler von dem Schüler
22 unterscheidet, der es eher befriedigend macht.
- 23 I: Wie sehen Sie dann das Verhältnis von dem Fachwissen zu den mündlichen
24 Kompetenzen?

1 E: Was genau ist mit mündlichen Kompetenzen gemeint?

2 I: Diese Frage würde ich gerne Ihnen überlassen. Was verstehen Sie unter mündlichen
3 Kompetenzen?

4 E: Ich finde diesen Kompetenzbegriff sehr schwierig. Das eine ist, dass es eine
5 Wissenskomponente gibt, die ich als Fachwissen bezeichnen würde, und das
6 andere ist eine bestimmte Sprechkompetenz, Ausdruckskompetenz.

7 I: Wie sehen Sie das Verhältnis dieser beiden Faktoren zueinander?

8 E: Das kommt sehr auf die Fragestellung an. Wenn jemand eine Frage hat, die sehr
9 viel Wissen betrifft, ist das inhaltlich sicher stärker. Wenn es inhaltlich wenig hergibt
10 kommt das andere stärker zum Tragen.

11 I: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie grundsätzlich in der neuen Art der Prüfung?

12 E: Ich würde sagen, ein Vorteil liegt darin, dass man dann antritt, wenn man den Stoff
13 auch gerne lernen will. Es ist kein Fach wo man antritt, weil man weiß: „Das schaff‘
14 ich sowieso.“ Es treten die an, die es wirklich interessiert, weil es sich schriftlich und
15 mündlich stofflich zu sehr unterscheidet. Zugleich ist das aber auch ein Nachteil weil
16 es unglaublich viel Stoffumfang ist und das viele abschreckt, die schwächer sind.
17 Die zwar sagen „Es würde mich interessieren“, aber es ist so viel, dass es mir zu
18 viel ist. Dasselbe gilt auch beim Fragenformat. Es kann ein Vorteil sein präzise
19 antworten zu müssen, aber es kann auch ein Nachteil sein alles gleich benennen
20 zu müssen und keine eigenen Denkansätze einbringen zu können, einfach weil die
21 Uhr so knapp ist und die Fragen jeweils pro Operator abgehakt werden müssen.

22 I: Inwiefern beeinflusst dann diese Art der Aufgabenstellung den Charakter des
23 Prüfungsgesprächs?

24 E: Sehr. In ein engeres Korsett. Besonders, wenn die Fachvorsitzende nicht vom
25 selben Fach ist, achtet man einfach darauf, ob die Operatoren erfüllt worden sind.
26 Hat Sie das benennen können? Hat er das wiedergegeben?

27 I: Das heißt, hier würde wieder mehr der Faktor Fachwissen eine Rolle spielen? Oder
28 doch wieder die Gesprächsfähigkeit?

29 E: Das ist schwierig. Ich kann es nicht so pauschal sagen, weil es meiner Meinung
30 nach wirklich sehr fragenspezifisch ist. Aber ich glaube schon, dass man sich
31 weniger herausreden kann, weil man nicht irgendwie ausholen kann und das

1 vielleicht sprachgewandt erklärt. Sondern im Endeffekt ist dann trotzdem manches
2 einfach nicht beantwortet.

3 I: Glauben Sie, dass durch die neue Art des Prüfungsgespräch das Gespräch eher zu
4 einem natürlichen Gespräch werden hat lassen? Oder zumindest in diese Richtung?
5 Oder genau entgegengesetzt?

6 E: Ich glaube, dass es konstruierter ist, weil die Vorgaben einfach präziser sind. Aber
7 auch hier: Wenn ich eine Frage zu Sprachgeschichte und Sprachentwicklung habe,
8 dann ist das ganz anders zu beantworten, als wenn ich eine Frage zu Tendenzen
9 der gegenwärtigen Literaturgeschichte habe. Je nach Fragestellung lässt das mehr
10 Raum oder weniger Raum.

11 I: Können Sie sich an ein Beispiel erinnern, wo das Dialogische im Gespräch eine sehr
12 große Rolle gespielt hat?

13 E: Nachdem ich nur eine mündliche Maturantin hatte, die fast nur im Monolog
14 gesprochen hat, weil sie so viel gewusst hat, konnte ich dazwischen immer nur
15 unterbrechen und manches hinterfragen. An sich begrüße ich, dass es dialogisch
16 beabsichtigt ist und nicht monologisch. Also, dass es schon darauf ausgerichtet ist,
17 dass ein Wechsel ist.

18 I: soll das dann ein gleichwertiger Wechsel sein?

19 E: Gleichwertig ist es nicht, weil es ein Maturagespräch ist und ich dann diejenige bin,
20 die entscheidet. Aber an sich wäre meine Absicht schon, dass es ein ebenbürtiges
21 Gespräch ist. Dass der Maturant weiß, ich beurteile ihn und dass es eine
22 Prüfungssituation ist, aber dass wir auf der gleichen Ebenen unterschiedlich weit
23 entfernt ist. Insofern ist das Gespräch dialogisch, dass ich Inputs gebe und der, der
24 gelernt hat, von Haus aus weiß, was damit gemeint ist. Das wäre für mich bei einer
25 Matura dialogisch.

26 I: Wodurch zeichnet sich für sie dann ein gelungenes dialogisches Gespräch aus?

27 E: Nicht gelungen wäre es für mich, wenn ich von einem Maturanten nur die Antworten
28 bekomme, die er glaubt, dass ich hören will, die aber nicht seine Antworten sind.
29 Dann wäre es zwar für die Note gelungen, aber für mich als Person wäre es nicht
30 zu hundert Prozent gelungen, weil es nicht meine Aufgabe ist, dass meine Schüler
31 nur die Antworten geben, die ich hören möchte. Sondern dass sie eigenständig

1 denken und das dann mit dem Wissen, das sie von mir gelernt haben, verknüpfen.
2 Wenn beides zusammenkommt wäre es für mich ein gelungenes dialogisches
3 Gespräch.

4 I: Ist den Schülerinnen und Schülern auch bewusst, dass eigene Denkansätze
5 erwünscht sind?

6 E: Ja ich denke schon.

7 I: Sie haben vorhin kurz eine Kandidatin angesprochen, die so viel wusste, dass es
8 nicht mehr dialogisch war.

9 E: Ja kaum. Weil ich die drei Fragen stellte, auf die ich jedes Mal eine lange, aber
10 präzise Antwort erhalten habe, wo ich nur kurz eingehakt habe.

11 I: Ist es für Sie eine mündliche Kompetenz, auf das Gegenüber einzugehen, auch in
12 dem Sinne, einen Dialog einzufordern?

13 E: Würde ich in dem Fall nicht als mündliche Kompetenz ausweisen, weil ich das nicht
14 so explizit vermittelt habe. Wenn jemand so viel gelernt hat, soll er auch die
15 Gelegenheit haben, das zu zeigen. Solange ich sehe, dass es gehaltvoll ist.

16 I: Spielt für Sie die Einhaltung von Gesprächsregeln beim mündlichen
17 Prüfungsgespräch eine Rolle?

18 E: Explizite Gesprächsregeln?

19 I: Je nachdem. Was sind für Sie Gesprächsregeln?

20 E: Jemand anderen nicht zu unterbrechen. Möglichst aufmerksam zuzuhören, was
21 gefragt wurde. Nachdem es ein Prüfungsgespräch ist, auch auf die Frage
22 einzugehen. Im Alltag auch, aber da kann man auch mal ausschweifen. Die Regeln
23 sind Grundregeln der Unterhaltung die eher eine Rolle für die Optik spielen, dafür
24 wie es wirkt.

25 I: Beziehen Sie sich bei den Gesprächsregeln auf bestimmte Theorien der
26 Kommunikationsforschung?

27 E: Für das Prüfungsgespräch nicht, nein.

28 I: Auch nicht als Vorbereitung für das Gespräch?

29 E: Um ehrlich zu sein, ist da so wenig Zeit um Inhaltliches, Fachliches zu besprechen.
30 Wie man miteinander kommuniziert und welche Grundhaltung es bei einer

1 Kommunikation gibt, wird über die Jahre hinweg bei uns vermittelt. Wenn jemand
2 das bis dahin nicht weiß, ist es dann auch zu spät.

3 I: Welchen Stellenwert hat die Mündlichkeit für Sie?

4 E: Ich finde es ist ein Unterschied, ob ich sage ich kann mündlich kommunizieren, oder
5 ich kann mich präsentieren. Aber auf jeden Fall einen sehr hohen.

6 I: Inwiefern schlägt sich das in Ihrem Unterricht nieder?

7 E: Dass die Schülerinnen und Schüler wissen, dass ich sehr viel Wert darauf lege,
8 dass sie befähigt werden sich artikulieren zu können. Und dass es einen
9 Unterschied gibt zwischen Soziolekt und Regiolekt. Aber genauso, dass ich mich
10 fachlich ausdrücken kann. Es hat ja so viele Ebenen. Diese Mündlichkeit, sei es in
11 sozialer Hinsicht oder in fachlicher Hinsicht, sich ausdrücken zu können finde ich
12 sehr wichtig.

13 I: Sich präsentieren zu können. Ist das für Sie ein Bereich der nur bei Präsentation,
14 oder auch im ständigen Auftreten eine Rolle spielt?

15 E: Ich denke schon. Es wirkt ja immer zusammen. Ich glaube nicht, dass sich jemand
16 plötzlich im Prüfungsgespräch top präsentieren kann, wenn ihm sonst die
17 Körpersprache komplett egal ist. Alleine die Körpersprache spielt eine viel größere
18 Rolle, als man den Schülern bewusst macht. Aber ich glaube nicht, dass eine
19 gelungene Präsentation eine gute Kommunikation ersetzen kann. Und ich glaube,
20 dass eine gute – was auch immer man unter gut versteht – Kommunikation mitunter
21 mehr wiegen kann, als wenn man sich nur gut präsentiert.

22 I: Inwiefern haben Sie Ihren Unterricht durch das neue Prüfungsgespräch verändert?

23 E: Wie ich zu unterrichten begonnen habe, war es bereits so, dass ich gewusst habe,
24 wie es schriftlich und mündlich aussehen wird. Explizit für das mündliche
25 Prüfungsgespräch habe ich es mit Gesprächsmodellen verknüpft. Bei uns wird so
26 viel gemacht, dass es immer irgendwo Thema ist und nicht nur auf den
27 Deutschunterricht ausgelagert wird.

28 I: Hat sich der Fokus auf die Mündlichkeit durch die neue Art des Prüfungsgesprächs
29 verändert?

30 E: Ich glaube nicht. Weil, die Schüler diesbezüglich immer schon sehr geschult
31 wurden.

1 I: Wie denken Sie, sehen die Schülerinnen und Schüler selbst die Vermittlung der
2 mündlichen Kompetenzen?

3 E: Ich glaube sehr pragmatisch. Also, dass man sich überlegt: „Worin bin ich gut?“,
4 „Was mag ich weniger gern?“ Und die Kombination führt dann dazu, wofür sie sich
5 entscheiden. Nachdem sie kein anderes Format kennen, glaube ich schon, dass sie
6 da sehr pragmatisch vorgehen.

7 I: Bezüglich der schriftlichen und mündlichen Prüfung: Sehen Sie da eine Art
8 Schiefelage oder sind beide Bereiche nun auf eine Ebene gehoben worden?

9 E: Da sehe ich eine totale Schiefelage. Weil hier die Kompetenzen ganz unterschiedlich
10 gelagert sind. Das eine sind Textsorten, das andere ist der Rest.

11 I: Würden Sie sagen, dass die Mündlichkeit durch die Schriftlichkeit zurückgedrängt
12 worden ist?

13 E: Ja, schon. Wenn man weiß, dass alle schriftlich maturieren und vielleicht ein Zehntel
14 mündlich, ist das für die meisten Lehrer eine rationale Entscheidung, wie sie bei drei
15 Stunden unterrichten. Deutsch ist natürlich übergreifend an sich. Ich denke jeder
16 hier würde behaupten, dem sollte mehr Raum gegeben werden. Aber ob man es
17 könnte, ist wieder die andere Sache. Weil schon so viel auf den Deutschunterricht
18 abgewälzt wird. Es ist so vieles, das in den Deutschunterricht fallen würde, dass
19 man sich fragen muss: „Wo kann ich reduzieren und wo will ich reduzieren?“

20 I: Gut. Dann wären wir am Ende des Interviews. Ich danke Ihnen sehr herzlich.
21 Möchten Sie zu den besprochenen Bereichen noch etwas anmerken?

22 E: Eine Sache ist glaube ich schon sehr wichtig, die ich die letzten Jahre bemerkt habe.
23 Nämlich, dass es in der Arbeitshaltung einen sehr großen Unterschied macht, ob
24 man sich selbst- oder fremdbestimmt fühlt. Mein Eindruck ist, dass sich durch dieses
25 neue mündliche Prüfungsgespräch – aber auch durch die schriftliche Matura – viele
26 fremdbestimmt fühlen. Dass es eine Vorgabe ist und dass es so abzulaufen hat. Es
27 ist dann zwar präziser, aber die Operatoren sind Wörter, die ich selbst nicht wählen
28 würde. Und das macht aus Lehrersicht sehr viel für Arbeitshaltung aus und für die
29 Bereitschaft, im Unterricht noch mehr darauf vorzubereiten. Mein Eindruck ist, dass
30 der persönliche Anteil sehr stark gesunken ist. Ich glaube, wenn man es anders
31 kennt, fühlt man sich sehr stark eingeschränkt.

1 I: Ok. Gut, dann danke ich Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch.

Interview Nr. 9

E: Experte, HTL Niederösterreich, männlich.

I: Interviewer

1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.

2 E: Bitte gerne.

3 I: In meiner Diplomarbeit geht es um das neue Prüfungsgespräch der standardisierten
4 Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch. Welche neuen Anforderungen für die
5 Schülerinnen und Schüler sehen Sie in der neuen Art des Prüfungsgesprächs?

6 E: Zuerst einmal dauert es jetzt länger. Bis jetzt hat der Vorsitzende gesagt: Sobald
7 Sie einen Eindruck von der Leistung des Kandidaten haben – das war im Schnitt
8 sieben bis acht Minuten – können sie Schluss machen. Das ist jetzt mit zehn
9 Minuten länger. Der Prüfungskandidat muss sich eher noch besser präsentieren
10 können. Einerseits zieht er zwei Kärtchen und wählt einen Themenbereich.
11 Trotzdem ist es immer noch spannend, welche Frage er zugeteilt bekommt. Er muss
12 sich sicher besser präsentieren. Ich glaube schon, dass es vom Zeitaufwand und
13 von der Art sich zu präsentieren anspruchsvoller ist.

14 I: Also sind die mündlichen Kompetenzen wichtiger?

15 E: Ja, die sind wichtiger, im Verhältnis zu früher. Gerade in der HTL finden es manche
16 Schüler schwer sich zu präsentieren, da sprachbegabte Schüler eher in das
17 Gymnasium gehen. Das heißt je länger es dauert, desto anstrengender wird es. Es
18 gibt natürlich auch begabte Schüler, aber der Durchschnitt der Schüler tut sich
19 schon schwer die Zeit durchzuhalten. Das sieht man immer wieder auch wenn man
20 ein Prüfungsgespräch übt und darauf achtet ob man auf die Zeit hinkommt.

21 I: Wie sehen Sie das Verhältnis von diesen Präsentationsfähigkeiten und Fachwissen?

22 E: Die Reflexionsebene ist stärker ausgeprägt. In der ersten Ebene kann
23 Lesekompetenz leicht nachgewiesen werden. Dann folgen der Transfer und die
24 Reflexion. Durch diese Dreiteilung wird sicher die Reflexion und die Fähigkeit selbst
25 Schlüsse zu ziehen gefördert. Aber ohne Fachwissen geht es natürlich nicht.

- 1 I: Ist das Fachwissen im Vergleich zu früher eher verstärkt worden oder in den
2 Hintergrund geraten?
- 3 E: Die Präsentationsfähigkeiten sind momentan stärker gefordert als das Fachwissen.
4 Aber es geht beides Hand in Hand.
- 5 I: Was verstehen Sie unter Präsentationsfähigkeiten?
- 6 E: Es beginnt damit eine Präsentation zu beginnen, dass man das Publikum anspricht
7 und den richtigen Ton findet. Auch dass man den Blickkontakt pflegt. Das üben wir
8 immer bei Referaten. Das verstehe ich darunter. Die Schwierigkeit für die Schüler
9 ist auf das Publikum zu reagieren, in dem Sinn, dass er es durch Blickkontakt, durch
10 die Art wie er gestikuliert miteinbezieht. Durch gutes Auftreten und Präsentieren
11 kann man etliches wettmachen. Vor allem gegenüber der Prüfungskommission, bei
12 der jemand oder der Vorsitzende vielleicht nicht vom Fach ist. Wobei das
13 Fachwissen – das kann der Prüfer einschätzen – natürlich nicht zu kurz kommen
14 darf. Aber das Präsentieren, sich öffnen, einen guten Eindruck vermitteln ist gar
15 nicht so leicht und wird jetzt sicher mehr gefordert. Auch natürlich laut und deutlich
16 zu sprechen.
- 17 I: Sie haben kurz die neue Aufgabenstellung angesprochen. Auf welche Weise
18 beeinflusst diese Aufgabenstellung den Charakter des Prüfungsgesprächs?
- 19 E: Es ist auf jeden Fall normierter. Das ist natürlich eine Hilfe bei der Beurteilung der
20 Leistung.
- 21 I: Inwieweit beeinflusst diese Aufgabenstellung einen dialogischen Charakter des
22 Gesprächs?
- 23 E: Natürlich hat man durch diese drei Ebenen eine Art Leitfaden, eine Vorgabe. Es ist
24 natürlich schon so, dass der Dialog nach gewissen Bahnen verläuft.
- 25 I: Würden Sie sagen, dass sich dieses Gespräch einem natürlichen Gespräch
26 annähert oder davon eher entfernt?
- 27 E: Man soll ja bei der Fragestellung immer von einer Situation ausgehen. Und das
28 kann dann aber auch sehr künstlich werden. Gerade bei der Formulierung sollte
29 man eine Vielfalt bieten. Um das so zu gestalten, dass es der Lebenswelt des
30 Kandidaten entspricht, ist das schon sehr schwierig. Wenn man eine geeignete

1 Situation findet, dann ist es nicht tragisch. Es kann je nach Fragestellung die
2 Natürlichkeit beeinflussen.

3 I: Fällt es den Schülerinnen und Schülern leichter durch die neue Aufgabenstellung in
4 einen Dialog zu treten oder ist es noch abstrakter?

5 E: Da man es im Unterricht übt, ist es Übungssache. Man muss es mit ihnen üben. Es
6 wäre furchtbar, wenn man es nicht mit ihnen besprechen würde. Durch die
7 vorgegebene Gliederung ist es sicher nicht schwerer als vorher, wohlgemerkt wenn
8 man es übt.

9 I: Könnten Sie den dialogischen Charakter kurz beschreiben? Wann ist für Sie das
10 Gespräch dialogisch?

11 E: Der Idealfall wäre, dass der Schüler so kompetent ist, dass eine Art Fachgespräch
12 entsteht, das aber normalerweise nicht entsteht. Auch für den Prüfer ist es schwer,
13 da man sich als Lehrer zurücknehmen sollte, obwohl man in der Lehrerrolle
14 verhaftet ist. Mir fällt es auch schwer mich zurückzunehmen. Denn ich bin es
15 gewohnt den Weg vorzugeben. Und diesen Spagat zu schaffen ist nicht leicht. Denn
16 ich sollte den Dialog im Idealfall ja nicht führen sondern es sollte auf Augenhöhe
17 passieren. Das kann gelingen, wenn man weiß, dass der Schüler wirklich gut ist.
18 Die Rolle abzulegen geht sehr schwer.

19 I: Was ist für sie das Mindestmaß, sodass sie noch von einem Dialog sprechen?

20 E: Dass der Kandidat mit der Aufgabenstellung etwas anfangen kann, dass von ihm
21 etwas kommt, dass er sich selbstständig doch zu einer Antwort durchringen kann,
22 dass wir in ein Gespräch treten können. Wenn ich ihm als Prüfer immer
23 Hilfestellungen geben muss und er dann mit Müh und Not etwas damit anfangen
24 kann, dann ist es kein Dialog mehr. Wenn ich helfen, führen und leiten muss, dann
25 ist es kein Dialog. Natürlich tut man das als Prüfer und hofft, dass man ins Positive
26 kommt, aber das ist dann kein Dialog.

27 I: Ist es für Sie bei der Beurteilung notwendig, dass es ein Dialog ist, damit es positiv
28 ist?

29 E: Da müsste man in der Prüfungsordnung nachsehen, das weiß ich nicht mehr
30 auswendig. Ich glaube, dass es laut Prüfungsordnung ein Dialog sein muss. Aber
31 ich gebe zu, dass die Grenzen ja verschwimmen. Es muss von ihm ein Mindestmaß

1 an Fachwissen kommen und an Wiederhall, was die Aufgabenstellung betrifft. Als
2 Lehrer ist man dem Kandidaten ja nie negativ gesonnen. In dubio pro reo – Im
3 Zweifler für den Angeklagten.

4 I: Spielt für Sie die Einhaltung von Gesprächsregeln bei diesem Gespräch eine Rolle?

5 E: Naja, natürlich spielt es eine Rolle. Das beginnt mit dem höflichen Umgang
6 miteinander. Der Augenkontakt, Aussprechen lassen und nicht dem Anderen ins
7 Wort fallen, und auch der Versuch die Anwesenden miteinzubeziehen indem man
8 laut und deutlich spricht. Die Basisdinge, die für uns eh klar sind.

9 I: werden diese Gesprächsregeln explizit den Schülerinnen und Schülern vermittelt
10 oder ergibt sich das aus dem Alltag?

11 E: Das wird vermittelt, ja. Das steht auch in den Lernplänen.

12 I: Beziehen Sie sich auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung oder ist das
13 aus dem Alltagsverständnis heraus?

14 E: Einerseits natürlich Alltagsverständnis, aber auch dieses Modell von Schulz von
15 Thun mit den vier Ohren, die ja auch im Unterricht vorkommen und die für mich auch
16 wesentlich sind. Es gibt sicher viele gescheite Sachen, über die ich gar nicht so
17 Bescheid weiß. Also Alltag, Hausverstand und auch dieses Vier-Ohren-Modell habe
18 ich im Hinterkopf.

19 I: Auf Ihren Unterricht bezogen: Inwieweit veränderten Sie aufgrund der neuen Art des
20 Prüfungsgesprächs Ihren Unterricht?

21 E: Das ist ein Prozess im Laufe der Jahre, bei dem ich versuche, dass die Schüler
22 selbstständig arbeiten. Ich versuche immer mehr diese Selbstständigkeit zu fördern
23 und die Eigenleistung der Schüler zu fordern.

24 I: Und das hilft den Schülerinnen und Schülern für das Prüfungsgespräch?

25 E: Da müsste man die Schüler selbst fragen, aber ich hoffe es. Aber jeder Mensch ist
26 ein Individuum und als Junglehrer dachte ich, dass es rüberkommt, wenn ich es
27 vortrage. Aber wenn mir jemand nicht zuhören möchte kommt es einfach nicht
28 rüber.

29 I: Sie haben zu Beginn gemeint, dass die Präsentationskompetenzen einen höheren
30 Stellenwert erhalten. Hat die Vermittlung von Präsentationsfähigkeit,

1 Sprechfähigkeiten, mündliche Kompetenzen im Allgemeinen, in Ihrem Unterricht
2 einen höheren Stellenwert eingenommen?

3 E: Es hat sicher einen höheren Stellenwert eingenommen. Aber das Problem ist, dass
4 ich als Lehrer die Schüler mit 14 Jahren bekomme. Und manche Schüler bleiben im
5 Dialekt bis zur Matura. Ich muss mich dann selbst trösten und sagen: Ich habe es
6 versucht. Man versucht es den Leuten zu vermitteln und immer Übungsanlass zu
7 geben, aber manche sind eben resistent.

8 I: Was verstehen Sie grundsätzlich unter mündlichen Kompetenzen?

9 E: Einerseits einen bestimmten Sprechstil anzuwenden, zu versuchen mündlich
10 Umgangssprache zu verwenden und den Dialekt zu vermeiden. Aber auch die
11 Ausdrucksfähigkeit zu üben, ein bestimmtes Spektrum an Begriffen zu erarbeiten.
12 Gerade als Allgemeinbildner sage ich immer wieder: Wir gehen davon aus, dass sie
13 Techniker werden. Wenn aber ein Geschäftspartner kommt und sie zu einem Essen
14 einlädt, sollte man ein gewisses Grundwerkzeug an Fremdwörtern zeigen können.
15 Das alles gehört für mich zu mündlichen Kompetenzen.

16 I: Welche Rolle spielt beim Erwerb der mündlichen Kompetenzen der
17 Deutschunterricht?

18 E: Er spielt natürlich eine große Rolle. Aber wenn sie bedenken, dass wir zwei Stunden
19 in der Woche Deutsch haben, sehen Sie, dass der Anteil sehr gering ist. Wenn ich
20 Klassenvorstand auch bin fällt noch etwas weg, aus organisatorischen Gründen.
21 Deutschunterricht ist wichtig um die verschiedensten Kompetenzen zu vermitteln,
22 Lesekompetenz und Sprechkompetenz, aber auch Allgemeinwissen. Ich denke mir,
23 der Deutschunterricht kommt zu kurz. Der Deutschunterricht ist einerseits für die
24 Sprachkompetenzen zuständig aber auch für Allgemeinbildung. Für mich ist auch
25 Literatur wichtig, als Randthema. Man versucht es auch einzubauen.

26 I: Wenn man die standardisierte Reife- und Diplomprüfung gesamt betrachtet:
27 Schriftlichkeit und Mündlichkeit. Sehen Sie eine Schieflage oder eine
28 Ausgeglichenheit bei der Vorbereitung?

29 E: Ein Vorteil der schriftlichen Matura ist, dass man die Textsorten kennt und weiß,
30 was kommen wird. Insofern ist das natürlich dominant. Wenn ich mir letztes Jahr
31 ansehe, waren 95% Prozent schriftlich unterwegs. Insofern ist der Schwerpunkt im
32 Unterrichtsgeschehen auf der schriftlichen Matura. Aber gar nicht bewusst, sondern

1 es ergibt sich. Nach einem Jahr ist es schwierig das zu sagen. Ich glaube, dass
2 durch das Üben der Textsorten dem mehr Bedeutung zugemessen wird.

3 I: Obwohl alle Schülerinnen und Schüler zumindest in irgendeinem Fach mündlich
4 agieren müssen?

5 E: Das ist richtig, ja.

6 I: Ist den Schülerinnen und Schülern bewusst, dass der Deutschunterricht auch im
7 Hinblick für andere Fächern hilfreich ist?

8 E: Wahrscheinlich nicht. Obwohl ich das im Deutschunterricht auch betone. Aber die
9 Schüler denken in den Kästchen: Das ist der Deutschunterricht, das ist der
10 Technikunterricht, das ist der andere Unterricht. Dieses vernetzte Denken, das man
11 üben und trainieren soll, hat sich, glaube ich, noch nicht bei allen durchgesetzt. Der
12 Schüler lernt von einem zum nächsten und hakt es der Reihe nach ab.

13 I: Ok. Dann danke ich Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch.

14 E: Bitte.

15 I: Möchten Sie zu den einzelnen Themen noch etwas anmerken?

16 E: Was ich sagen möchte ist, dass das erst auf der Erfahrung nach einem Jahr basiert.
17 Wenn ich wo abschweife, dann deshalb, weil es mir am Herzen liegt. Ich hoffe, dass
18 ich Ihnen Antworten geben konnte.

19 I: Vielen Dank für das Gespräch.

Interview Nr. 10

E: Expertin, AHS Niederösterreich, weiblich.

I: Interviewer

1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.

2 E: Ja gerne.

3 I: Meine erste Frage: Welche neuen Anforderungen sehen Sie durch das neue
4 Prüfungsgespräch an die Schülerinnen und Schüler gestellt?

5 E: Es ist so, dass sie nicht mehr nur lernen können, sondern dass sie mehr
6 selbstständig denken müssen, durch diese Gliederung: Reproduktion, Transfer und
7 Reflexion. Manchmal sind die Fragen meiner Meinung nach sehr einfach. Gerade
8 die Reflexion kann sehr einfach sein, weil man Persönliches wiedergibt. Dann ist es
9 aber bei manchen Fragen doch anspruchsvoller. Es geht nicht mehr darum, dass
10 sie etwas auswendig lernen, sondern ich habe den Eindruck, dass sie alles
11 verstehen müssen.

12 I: Wie definieren Sie dieses Verstehen? Wann haben Sie das Gefühl, dass jemand
13 etwas verstanden hat?

14 E: Wenn er wirklich auf diese Frage eingehen kann. Das sind die Operatoren, die es
15 da gibt. Wenn es heißt: „Beurteilen Sie“, dann ist das ganz anders als etwas
16 wiederzugeben, das man gelernt hat.

17 I: Welche Rolle spielt hier das Verhältnis von Fachwissen auf der einen Seite und die
18 mündlichen Kompetenzen auf der anderen Seite?

19 E: Ich glaube, dass beide Kompetenzen gleich wichtig sind, denn wenn es jemand
20 nicht schafft es so auszudrücken, wird er Probleme haben, das wiederzugeben. Ich
21 glaube man muss einfach mehr nachdenken, wenn man es nicht vorher schon so
22 eintrainiert hat. Aber das soll ja auch nicht so sein, dass man in der
23 Vorbereitungszeit, die jetzt auch sehr kurz ist, auch diesen Teil der Fragen
24 durchgeht, sodass man alles trainiert hat, sondern es ist so, dass ein Teil immer
25 Lernen ist – das ist die Reproduktion – dann gibt es den Transfer – das Übertragen

- 1 – und das ist eigentlich schon eine Denkleistung – und dann eben die Reflexion.
2 Meiner Meinung nach muss man da wirklich sehr viel denken und auch im Stande
3 sein es so wiederzugeben, dass es richtig rüberkommt.
- 4 I: Was verstehen Sie konkret unter diesen mündlichen Kompetenzen, die notwendig
5 sind, damit es richtig rüberkommt, wie Sie gerade gesagt haben?
- 6 E: Zunächst die Möglichkeit sich ausdrücken zu können, Verbindungen herzustellen,
7 das Gelernte anwenden zu können, Vergleichen. Schwierig. Wir haben so etwas
8 Ähnliches im Unterricht geübt, aber ich bin die Maturafragen nicht genau
9 durchgegangen, sollte man ja glaube ich auch nicht.
- 10 I: Spielen für Sie dabei auch außersprachliche Mittel eine Rolle?
- 11 E: Ja schon. Das ist mir schon auch wichtig, das proben wir auch immer wieder, dass
12 der Kandidat Blickkontakt hält mit der ganzen Kommission, dass er Gestik einbaut.
13 Sich präsentieren, Mittel der Rhetorik anwenden wird, glaube ich, schon sehr
14 wichtig. Das beginnt ja schon mit der VWA. Da müssen sich die Schüler das erste
15 Mal präsentieren und bei der Matura sollten sie das auch können. Wobei ich darauf
16 schon immer Wert gelegt habe, weil ich mir denke, dass es gerade im Fach Deutsch
17 wichtig ist sich zu präsentieren. Da ist es auch wichtig, dass man sprachlich
18 möglichst keine Fehler macht. Jemand, der sprachlich richtig spricht wirkt natürlich
19 auch besser. Es ist klar, dass wenn man mündlich agiert, man auch Fehler machen
20 darf. Oder dass man einen Satz beginnt und nicht fortsetzt, passiert uns allen. Aber
21 ständig einen Fallfehler zu machen sollte nicht passieren.
- 22 I: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie in diesen neuen Anforderungen, die, wie Sie
23 gesagt haben, eher vom Fachwissen weggehen und auch andere Aspekte
24 miteinbeziehen?
- 25 E: Ich denke, dass das die Reife ausmacht, dass man auch Verbindungen herstellen
26 kann und selbst über etwas nachdenkt. Aber nur dann, wenn man es nicht trainiert.
27 Ich kann natürlich die ganze Fragenmappe durchgehen, aber dann haben sie es
28 wieder nur auswendig gelernt. Aber so ist es nicht gedacht. Bei mir war es so, dass
29 der erste Teil – die Reproduktion – sie in ihrer Mappe hatten und das auch lernen
30 konnten. Aber bei Transfer und Reflexion mussten sie am Tag der Prüfung darüber
31 nachdenken. Das finde ich schon sehr positiv. Was nicht positiv ist, ist dass man
32 sich mit der mündlichen Prüfung nicht mehr die schriftliche ausbessern kann. Das

1 ist für die Schüler denke ich schon sehr unangenehm. Andererseits treten jetzt nur
2 noch die an, die sich wirklich dafür interessieren. Ich habe immer wieder fünfzehn
3 Leute gehabt, weil sie gewusst haben, dass sie sich die schriftliche Note ausbessern
4 können, wenn sie viel lernen. Das passiert jetzt nicht mehr. Jetzt treten nur noch die
5 an, die sich wirklich dafür interessieren, alle Bücher gelesen haben und sich gut
6 präsentieren können.

7 I: Wie viele sind das in etwa?

8 E: Im Vorjahr hatte ich die erste Matura und da waren es Zwei im Fach Deutsch. Bei
9 den Kolleginnen haben wir heuer in einer Klasse sogar Sechs. Bei der ersten Matura
10 waren es in beiden Klassen je eine Person. Also es wird auf jeden Fall viel weniger.

11 I: In welcher Weise beeinflusst die Art der Aufgabenstellung den Charakter der
12 Aufgabenstellung?

13 E: Es kann jetzt nicht mehr ein Referat nur auf Schülerseite sein. Aber das habe ich
14 immer schon so gemacht. Es ist jetzt sicher dialogisch.

15 I: Inwiefern begünstigt diese Aufgabenstellung diesen dialogischen Charakter?

16 E: Für mich ist es einfach wichtig, dass jemand zeigt, dass er eine Ahnung hat vom
17 Stoff und nicht, dass er etwas auswendig gelernt hat. Ich hätte gerne, dass die
18 Schüler, wenn sie zur Matura antreten, das auch verstanden haben. Und wenn ich
19 nachfrage, wenn es ein Dialog ist, wenn wir darüber sprechen, sieht man, wie
20 kompetent der wirklich ist.

21 I: Haben Sie das Gefühl, dass Sie in Ihrem Agieren beim Prüfungsgespräch durch die
22 Aufgabenstellung eingeengt sind?

23 E: Nein, überhaupt nicht. Ich habe vorher auch schon Leitfragen gehabt. Dadurch hat
24 sich für mich nur die Art der Fragestellung durch die Operatoren geändert.

25 I: Aber dadurch hat sich für Sie nicht die Art des Gesprächs verändert?

26 E: Nein.

27 I: Würden Sie eine Annäherung zu einem natürlichen Gespräch erkennen?

28 E: Naja. Ist eine Matura natürlich? Die Schüler sind nervös. Ich glaube ein natürliches
29 Gespräch geht nicht.

30 I: Hat es sich dem auch nicht angenähert?

- 1 E: Ich hatte im Vorjahr zwei sehr gute Schülerinnen, die das mit sehr viel Charme
2 gemacht haben. Das hat fast wie ein natürliches Gespräch gewirkt. Aber wenn
3 jemand antritt, der nicht ganz so gut ist, wird der sehr wohl nervös und dann wird es
4 auch nicht natürlich wirken. Ich glaube, dass es vom Schüler und nicht von der
5 Fragestellung abhängt.
- 6 I: Wodurch zeichnet sich für Sie ein gelungenes dialogisches Gespräch aus?
- 7 E: Dialogisch bedeutet für mich, dass wir beide Anteil am Gespräch haben. Das
8 bedeutet, dass ich nicht nur Fragen stelle, sondern auch meine Meinung sage und
9 der Schüler, die Schülerin darauf eingeht und dazu sagt, was er oder sie dazu sagen
10 möchte. Dialogisch bedeutet für mich auch, dass die Anteile ungefähr gleich sind.
11 Das heißt, dass nicht die ganze Zeit nur der Schüler spricht. Das hat man früher
12 schon bei einigen Prüfungen gesehen. Das habe ich schon immer wieder bei
13 Kollegen bemerkt. Wahrscheinlich stimmt es schon, dass ich jetzt auch mehr
14 spreche. Es ist schon dialogischer geworden, auch wenn ich es immer schon
15 versucht habe.
- 16 I: Welche Rolle spielen dabei für Sie Gesprächsregeln?
- 17 E: Dass man den anderen aussprechen lässt, dass man höflich bleibt. Aber wir haben
18 so nette Schüler. Die Gefahr, dass jemand unhöflich wird, besteht glaube ich nicht.
19 Natürlich muss man auch Gesprächsregeln beachten.
- 20 I: Was für Sie konkrete Gesprächsregeln, neben denen, die Sie bereits genannt
21 haben?
- 22 E: Der Blickkontakt ist für mich besonders wichtig, dass die Schüler nicht auf den
23 Boden schauen, oder irgendwo hin. Denn da sitzt eine ganze Kommission, da sollte
24 man auch alle ansehen, den Vorsitzenden, der Direktor, den Prüfer. Dann, dass
25 man deutlich spricht und möglichst wenige Fehler macht.
- 26 I: Beziehen Sie sich da auf bestimmte Theorien der Kommunikationsforschung, die Sie
27 auch im Unterricht mit den Schülerinnen und Schülern besprechen, oder stammt
28 das eher aus dem Alltagsverständnis?
- 29 E: Eher aus dem Alltagsverständnis.
- 30 I: Inwieweit veränderten Sie aufgrund der neuen Art des mündlichen
31 Prüfungsgesprächs Ihren Unterricht?

- 1 E: Von den Themen her hat sich sehr viel geändert. Man sollte ja jetzt nicht mehr nur
2 Literatur machen. Ich versuche jetzt ein Drittel andere Fragen zu machen. Auch
3 Sprachgeschichte oder Medienkunde. Dann ist es natürlich auch so, dass man die
4 Art des Gesprächs übt im Unterricht. Früher hat man eigentlich nur Referate
5 gemacht. Und jetzt sprechen wir auch miteinander. Wenn ich ein Thema
6 durchgemacht habe, versuche ich mir auch Fragen, die Maturafragen sein könnten,
7 zu überlegen und nehme dann irgendjemanden dran. In der achten Klasse habe ich
8 das gemacht, vorher nicht.
- 9 I: Das heißt, sie versuchen durch die neue Art des Prüfungsgesprächs auch die
10 Sprechfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu fördern?
- 11 E: Ja genau. Und ich lasse sie die Prüfungssituation auch nachspielen, dass sie Zeit
12 haben sich vorzubereiten, sich Notizen zu machen. Und dass sie auch genau
13 wissen was dieser und jener Operator jetzt genau heißt. Zum Teil kennen sie es ja
14 von der Schriftlichen, aber sie sollen auch mündlich genau wissen, was sie genau
15 machen müssen.
- 16 I: Können Sie nur ungefähr versuchen einzuschätzen, wie viel Zeit Sie der
17 Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch einräumen können?
- 18 E: Es wird nicht so viel sein. Vielleicht zehn Stunden in der achten Klasse. Aber das
19 ist schwer jetzt zu schätzen.
- 20 I: Hat Mündlichkeit für Sie jetzt einen neuen Stellenwert eingenommen?
- 21 E: Einen anderen. Und zwar weil jetzt das Gespräch im Vordergrund steht.
22 Mündlichkeit war im Deutschunterricht immer wichtig, aber es waren vor allem
23 Referate. Im Vorjahr habe ich in der achten Klasse kein Referat mehr gemacht,
24 sondern mehr diese Gespräche geübt.
- 25 I: Welche Rolle spielt für Sie grundsätzlich der Deutschunterricht für den Erwerb dieser
26 mündlichen Kompetenzen?
- 27 E: Schon eine große Rolle. Wir haben zwar in einer Schulform Rhetorik. Aber
28 ansonsten sehe ich es schon als meine Aufgabe an, das mit ihnen zu üben.
29 Blickkontakt, Mimik, Gestik.
- 30 I: Wie wichtig, denken Sie sind den Schülerinnen und Schülern der Erwerb von
31 mündlichen Kompetenzen?

1 E: Ich denke schon, dass es ihnen wichtig ist. Denn wir hatten eine Zeitlang eine
2 Organisation an unserer Schule, die Rhetorik-Seminare gemacht haben. Und da
3 haben sich sehr viele angemeldet, weil sie das Gefühl hatten, dass es wichtig ist.
4 Ich glaube aber, dass sie es so wirklich erst später, nach der Matura wissen, dass
5 es wichtig ist.

6 I: Also fordern sie es nicht explizit im Unterricht?

7 E: Nein.

8 I: Wenn sie Schriftlichkeit und Mündlichkeit in der standardisierten Reife- und
9 Diplomprüfung vergleichen: Wie schätzen Sie hier die Gewichtung ein, die sie der
10 Vorbereitung im Unterricht widmen können?

11 E: Ich denke schon, dass ich mehr auf die schriftliche Prüfung vorbereite, weil hier
12 einfach alle antreten und zur mündlichen Matura nur wenige antreten. Dazu muss
13 ich sagen, dass diese zwei Stunden, die man für die Vorbereitung vor der
14 mündlichen Matura hat, wirklich sehr wenig sind. Bei uns an der Schule haben
15 sicher 90% mehr Stunden gemacht, weil man das ganze Stoffgebiet noch einmal
16 durchgeht. Und das kann man nicht in zwei Stunden machen. Ich würde da die
17 Schüler auch nicht alleine lassen. Ich gehe nicht die Maturafrage durch, aber
18 zumindest das Themengebiet möchte ich wiederholen. Dazu ist in der achten
19 Klasse keine Zeit mehr. Da übe ich nur das Allgemeine, eben das Gespräch,
20 beziehungsweise die neuen Themen, die in der achten Klasse hinzugekommen
21 sind. Aber für die schriftliche Matura wiederhole ich alles. Alle Textsorten, die
22 Operatoren. Der größte Zeitaufwand ist in der achten Klasse eben für die schriftliche
23 Reifeprüfung.

24 I: Alle Schüler treten in irgendeinem Fach mündlich an. Zuvor haben sie gesagt, dass
25 der Deutschunterricht für die Vermittlung der mündlichen Kompetenzen eine große
26 Rolle hat. Wie sehen Sie nun diese Schieflage, dass für die schriftliche Matura mehr
27 Zeit aufgebracht wird, obwohl alle Schülerinnen und Schüler auch in irgendeinem
28 Fach mündlich antreten?

29 E: Es ist schon so, dass wenn ich ein Thema gemacht habe, dass ich mir eine mögliche
30 Frage für die Reifeprüfung überlege und dann irgendjemanden drannehme und
31 nicht nur die, die bei mir antreten, dass es alle einmal durchmachen. Ich lasse dann

- 1 beim Feedback auch die anderen mitsprechen. Hat jemand, der vom Fach nichts
2 versteht, trotzdem den Eindruck, dass die Person etwas kann oder nicht.
- 3 I: Also hat dies auch in der achten Klasse für die Schülerinnen und Schüler, die nicht
4 bei Ihnen mündlich antreten, große Priorität.
- 5 E: Ja schon.
- 6 I: Dann danke ich Ihnen sehr herzlich. Möchten Sie noch zu einzelnen
7 Themengebieten etwas anmerken? Haben Sie alles für Sie wichtige gesagt?
- 8 E: Ja, ich glaube schon.
- 9 I: Herzlichen Dank.
- 10 E: Bitte, gerne.

Interview Nr. 11

E: Expertin, AHS Niederösterreich, weiblich.

I: Interviewer

1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben für dieses Interview.

2 E: Bitte sehr, sehr gerne.

3 I: Ein paar einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange unterrichten Sie bereits?

4 E: 15 Jahre ungefähr.

5 I: Unterrichten Sie auch noch andere Fächer?

6 E: Ja, Französisch.

7 I: Meine Diplomarbeit beschäftigt sich wie gesagt mit dem mündlichen
8 Prüfungsgespräch. Welche Anforderungen sehen sie jetzt in diesem neuen
9 Prüfungsgespräch?

10 E: Prinzipiell ist es so, dass durch die neue Art der Reifeprüfung von den Schülerinnen
11 und Schülern ein hohes Maß an Textkompetenz gefordert wird. Sie müssen Texte
12 schnell lesen, verstehen und analysieren. Das war früher nicht so, weil einfach nur
13 ein kurzer Textausschnitt dabei war. Das hat auch nicht immer sein müssen. Jetzt
14 ist es verpflichtend, dass ein Text gegeben wird. Primär ist es so, dass der Umgang
15 mit einem bestimmten Text von den Schülern gefordert wird. Außerdem müssen sie
16 nachweisen, dass sie fähig sind bestimmte Kompetenzen zu bewältigen. Zu
17 besonderen Herausforderungen: Abgesehen vom Thema; Man trainiert ja den
18 Aufbau der Fragen. Es hat sich ja im Prinzip, abgesehen davon, dass ein Text dabei
19 ist, nicht viel geändert. Es ist ein Prüfungsgespräch. Ob ich sage: Welche Probleme
20 wirft der Autor auf? Oder „Erläutere, welche der Autor aufwirft.“ Ist nur eine andere
21 Art der Fragestellung. Was vielleicht dazukommt, ist dass man von den Schülern
22 mehr Eigenständigkeit verlangt, weil es ja drei Kompetenzstufen sind und die dritte
23 Stufe ist, dass sie eigenständig selbst reflektieren müssen. Aber das hat man im
24 Prinzip bei den anderen auch schon gegeben. Ich finde es besser, weil die Schüler
25 jetzt genau wissen, wie so eine Frage aufgebaut ist. Sie wissen, dass der erste Teil

1 Wiedergeben, der zweite Transfer und der dritte Reflektieren ist. Das wären meine
2 Gedanken dazu.

3 I: Sie haben kurz Kompetenzen angesprochen. Welche Kompetenzen sind Ihrer
4 Meinung nach im Prüfungsgespräch zu präsentieren?

5 E: Man hat ja im Prinzip drei Kompetenzniveaus. Das eine ist den Text
6 zusammenzufassen, beziehungsweise bestimmte Informationen herausfiltern und
7 präsentieren. Dann muss man das Ganze in einen anderen Zusammenhang
8 transferieren. Etwas erläutern und etwas erklären. Da gehört auch dazu, dass man
9 über bestimmte Werkzeuge verfügen muss. Man muss auch Texte analysieren,
10 man muss über Textmerkmale Bescheid wissen. Aber das haben sie früher auch
11 schon können müssen. Und auf dem dritten Niveau muss man etwas argumentieren
12 und erläutern.

13 I: Welche Rolle spielen für Sie mündliche Kompetenzen?

14 E: Wie darf ich das verstehen?

15 I: Was verstehen Sie unter mündlichen Kompetenzen?

16 E: Darunter verstehe ich, dass ein Schüler etwas, das er gelesen hat wiedergeben
17 kann in einer Sprache, die grammatikalisch korrekt und sinngemäß richtig ist. Dass
18 er vorhandenes Wissen zu einem Thema einbringen kann und dass er über
19 sprachliche Mittel und über Weltwissen verfügt. Und das soll so sein, dass es
20 verständlich und sprachlich einwandfrei und klar strukturiert ist. Das verlange ich
21 und ich glaube das kann man schon von einem Maturanten verlangen.

22 I: Wie schätzen Sie das Verhältnis von Fachwissen und mündlichen Kompetenzen
23 ein?

24 E: Das ist jetzt diese interessante Frage. Früher sagte man: „Du lernst Barock.“ und
25 dann hat er alles Mögliche über das Barock erzählt. Ich bin der Meinung, dass es
26 nicht ausreicht mündliche Kompetenzen zu beherrschen, sondern man muss auch
27 Fachwissen haben. Wir haben auch literarische Themen oder zum Beispiel einen
28 Kommentar gegeben. Und wenn sie nicht wissen, wie ein Kommentar aussieht und
29 welche Stilmittel darin sind, kommt man nicht weit. Da kann ich noch so schön
30 versuchen zu erläutern, wenn kein Inhalt da ist geht es halt nicht. Es ist ja oft kritisiert
31 worden, dass die Schüler nichts mehr lernen müssen sondern nur noch die

- 1 Kompetenzen üben. Aber wenn ich einen Kafka-Text gebe und der Schüler noch
2 nie etwas von Kafka und Vater-Sohn-Konflikt gehört, wird da nichts raus kommen.
3 Auch wenn ich ihm einen Zeitungsartikel über ein Fußballspiel gebe und er weiß
4 nicht warum da „Sport ist Mord“ steht; Also sie müssen sehr wohl über
5 Hintergrundwissen verfügen.
- 6 I: Also kann man Ihrer Meinung nach mittels mündlichen Kompetenzen ein Defizit an
7 Fachwissen nicht kompensieren?
- 8 E: Natürlich ist es so, dass wenn jemand sehr redegewandt ist und sich sehr gut
9 ausdrücken kann – wenn Sie das unter mündlichen Kompetenzen verstehen - ; Als
10 Lehrer kann man sehr wohl unterscheiden, ob das ein Dampfplauderer ist, der
11 schöne Worte drechselt, oder ob da auch Fachwissen da ist. Ich stelle die Fragen
12 schon auch so, dass er sich auch präsentieren kann. Ein oberflächliches Gefasel
13 brauche ich bei der Matura nicht.
- 14 I: In welcher Weise beeinflusst die neue Aufgabenstellung den Charakter des
15 Prüfungsgesprächs?
- 16 E: Das ist natürlich interessant. Ich finde, dass es gar nicht so schlecht ist. Denn das
17 erste Kompetenzniveau ist das leichteste. Er bekommt einen Text und diesen sollte
18 er verstehen. Im Prinzip muss er nur wiedergeben und zusammenfassen. Da der
19 Schüler am Beginn der Stresssituation etwas, woran er sich festhalten kann. Das
20 zweite Niveau ist Erläutern. Und das dritte Niveau ist das schwierigere. Wenn das
21 Prüfungsgespräch schon ganz gut gelaufen ist, habe ich dann das Gefühl, dass sie
22 die dritte Stufe leicht bewältigen. Es hat schon einen Sinn, wenn das so in die Höhe
23 geht.
- 24 I: Also ist es aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler leichter?
- 25 E: Auf jeden Fall, da man zu Beginn Etwas zum Anhalten hat. Blöd ist es, wenn man
26 den Text nicht versteht. Aber es war noch nie der Fall, dass man mit einem Text
27 nichts anfangen kann. Da kann man immer irgendetwas sagen. Meistens ist es so,
28 dass beim dritten Niveau die Zeit eh auch schon ein wenig knapp wird, und da kann
29 man dann zeigen, was wirklich noch da ist.
- 30 I: Inwiefern begünstigt diese Aufgabenstellung ein dialogisches Gespräch?

- 1 E: Das ist die Frage. Ich habe nicht das Gefühl, dass ich bei meinen letzten
2 Maturaprüfungen ein dialogisches Gespräch geführt habe, weil ich den Schülern die
3 Möglichkeit geben wollte zu zeigen, was er kann. Ich habe mich eigentlich zurück
4 gehalten und habe versucht in einen Dialog zu kommen, wenn ich das Gefühl habe,
5 wenn es in die falsche Richtung geht. Sollte nicht der Großteil der Schüler
6 sprechen?
- 7 I: Ich denke, das ist Einschätzung der Lehrperson. Würden Sie sagen, dass die
8 Kompetenzorientierung einen dialogischen Charakter erfordert?
- 9 E: Eigentlich nein. Ich habe das auch nie so empfunden.
- 10 I: Also kann der Schüler auch bei dieser Aufgabenstellung eine Aufgabe nach der
11 anderen abhaken?
- 12 E: Ja. Natürlich wird man sich als Lehrer immer wieder einbringen. Aber viele Kollegen
13 – und auch ich – neigen dazu, dass es ein Missverhältnis wird. Man bringt sich als
14 Lehrer ein, aber es ist der Auftritt des Schülers.
- 15 I: Wodurch zeichnet sich für Sie ein gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch aus?
- 16 E: Dass der Schüler auf mich eingeht und auch bereit ist, von seinem Konzept
17 wegzugehen und das Gespräch mit mir zu führen. Das ist schon auch schwierig.
18 Denn wenn er sich ein Gespräch erstellt hat, kann ihm dadurch sein Faden reißen.
19 Dann muss ich schauen, dass ich den Schüler wieder dorthin führe, wo ich ihn
20 haben will. Und das muss man aber natürlich auch üben. Man kann nicht erwarten,
21 dass die Schüler das können. Es ist aber so, dass man jetzt nur noch zwei
22 Vorbereitungsstunden hat. Und ich hatte fünf Maturanten und habe die dialogischen
23 Gespräche geübt. Ich habe zwei Stunden bezahlt bekommen, aber zehn Stunden
24 gearbeitet, weil jeder das natürlich einmal üben möchte. Das kann man aber nicht
25 immer im Unterricht machen, da man ja schriftlich auch was machen muss.
- 26 I: Welche Rolle spielt für Sie die Einhaltung von Gesprächsregeln?
- 27 E: Natürlich ist das essentiell. Denn wenn ich eine Frage stelle und er unterbricht mich
28 oder geht nicht darauf ein, dann wäre das natürlich nicht gut.
- 29 I: Was sind für Sie Gesprächsregeln?
- 30 E: Dass ich laut und deutlich spreche, dass ich versuche möglichst richtig zu sprechen.
31 Dass ich dem andern nicht ins Wort falle, dass ich den Anderen anblicke.

- 1 I: Beziehen Sie sich bei der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch auf bestimmte
2 Modelle der Kommunikationstheorie oder stammt das eher aus dem
3 Alltagsverständnis?
- 4 E: Ich glaube das ist aus dem Alltagsverständnis heraus. Man übt ja mit den Schülern
5 sowieso immer wieder Prüfungsgespräche. Gerade in der siebten, achten Klasse
6 wird oft eine solche Situation simuliert. Da schaut man, dass jeder, der vor hat
7 anzutreten, einmal zum Präsentieren dran kommt. Aber natürlich auch die andern,
8 denn sie brauchen es ja auch für die anderen Fächer. In Deutsch muss man dafür
9 schon die Basics legen.
- 10 I: Spezielle Theorien der Kommunikationsforschung sind dann bei Gespräch also nicht
11 behandelt worden?
- 12 E: Nein, das habe ich wirklich nicht gemacht. Natürlich beschäftigt man sich
13 irgendwann mit Schulz von Thun zum Beispiel, aber... Das ist eher mein
14 Verständnis, das ich an die Schüler weitergebe.
- 15 I: Können Sie sich an Kandidatinnen und Kandidaten erinnern, die so viel gesprochen
16 haben, dass sie gar nicht die Möglichkeit hatten in einen Dialog zu treten?
- 17 E: Ja. Und warum sollen sie auch nicht zeigen können, dass sie fähig sind? Ich habe
18 schon dann versucht mein Körnchen einzuwerfen, aber der Schüler darf zeigen, war
19 er kann. Natürlich versucht man ins Gespräch zu kommen, aber es ist schon so,
20 dass man die Schüler einmal glänzen lassen soll.
- 21 I: Bezogen auf Ihren Unterricht: Inwieweit hat die neue Form des Prüfungsgespräch
22 sie dazu veranlasst Ihren Unterricht zu verändern?
- 23 E: Naja, man hat ihn natürlich schon ändern müssen. Wie wir gewusst haben, dass wir
24 der erste Jahrgang mit neuer Reifeprüfung sind, haben wir Aufträge für
25 Gruppenarbeiten automatisch so aufgebaut und die Schüler mussten das dann
26 auch in einem Gespräch präsentiert. Das haben wir den Schülern von Anfang an
27 angewöhnt.
- 28 I: Das heißt, sie konnten dadurch der Vorbereitung auf das Prüfungsgespräch mehr
29 Zeit zur Verfügung stellen?
- 30 E: Ja, muss man ja eigentlich auch. Dadurch, dass sie sich präsentieren müssen, muss
31 man das auch machen.

- 1 I: Hat Mündlichkeit für Sie dadurch einen neuen Stellenwert eingenommen?
- 2 E: Hm. Wenn ich an meine derzeitige sechste Klasse denke, liegt mein Fokus derzeit
3 darauf, alle durch die schriftliche Prüfung zu bringen. Natürlich versuche ich auch
4 die Mündlichkeit zu machen, aber momentan sind in meinem Kopf nur die neun
5 Textsorten. Wer dann auch mündlich antritt; das können wir dann schon noch
6 machen. Natürlich versuche ich das, aber im Vordergrund stehen bei mir jetzt die
7 Textsorten.
- 8 I: Würden Sie hier eine Art Schiefelage zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit
9 feststellen?
- 10 E: In Deutsch muss jeder maturieren und sie müssen neun Textsorten beherrschen.
11 Und das ist schon ein hartes Stück Arbeit. Und für die Vorbereitung auf die
12 Mündliche bin ich teilweise auf die Vorbereitungszeit auch schon ausgewichen, aber
13 prinzipiell muss ich einmal schauen, dass sie schriftlich durchkommen.
- 14 I: Welche Rolle spielt für sie der Deutschunterricht für die Vermittlung von mündlichen
15 Kompetenzen generell?
- 16 E: Natürlich muss ich als Deutschlehrer darauf schauen, dass sie sich vernünftig
17 ausdrücken und einer Situation angemessen reagieren können. Sie müssen ja
18 mündlich maturieren. Also muss die Basics dafür ich ihnen vermitteln. Sie müssen
19 ja auch Referate halten, dessen bin ich mir schon bewusst.
- 20 I: Aber der Fokus liegt bei Ihnen trotzdem auf dem Schriftlichen?
- 21 E: Ich sehe da einfach keinen anderen Ausweg. Es sind neun Textsorten. Und ich
22 weiß, dass wenn ich mit ihnen viel übe, sie eine viel bessere Möglichkeit haben die
23 Matura zu schaffen. Früher war das schwieriger. Aber jetzt muss man das mit ihnen
24 üben. Sie müssen wissen, was sie bei einem Operator machen müssen und wie
25 eine Textsorte aussieht. Und das muss man einüben und das kostet Zeit. Ich muss
26 auch sagen, dass ich einmal fünfzehn Schüler hatte und eine Mündliche, und letztes
27 Jahr neunzehn Schüler und fünf Mündliche hatte.
- 28 I: Wovon denken Sie hängt das ab?
- 29 E: Es hängt einmal von der Klasse ab.
- 30 I: Wie wichtig denken Sie sind den Schülerinnen und Schülern die Vermittlung von
31 mündlichen Kompetenzen?

- 1 E: Natürlich ist es wichtig, denn sie müssen später an die Universität gehen und sich
2 an Fachhochschulen präsentieren. Natürlich ist das wichtig.
- 3 I: Wie wichtig sehen die Schülerinnen und Schüler das?
- 4 E: Naja, die Frage ist obsolet. Denn es ist den meisten nicht bewusst.
- 5 I: Würden Sie sich wünschen, dass für die Mündlichkeit mehr Zeit wäre?
- 6 E: Ich hätte grundsätzlich überhaupt gern mehr Zeit, natürlich würde ich mir das
7 wünschen. Aber ich wüsste nicht, wie. Dann müsste man vielleicht die Textsorten
8 auf fünf kürzen. Aber ich muss eben irgendwo Schwerpunkte setzen und momentan
9 ist mein Fokus möglichst viele durch die schriftliche Matura zu bringen.
- 10 I: Dann wären wir am Ende des Interviews. Möchten sie noch etwas zu den
11 angesprochenen Themen etwas hinzufügen?
- 12 E: Nein eigentlich nicht. Bis jetzt war mir nicht bewusst, dass ein dialogisches
13 Gespräch sein soll. Wahrscheinlich war es immer eines und deshalb habe ich nie
14 darüber nachgedacht.
- 15 I: In der Literatur findet man häufig, dass eine kompetenzorientierte Fragestellung
16 einen dialogischen Charakter erfordert.
- 17 E: Aber wo ist der dialogische Charakter, wenn ich sage: „Fassen Sie zusammen?“.
18 Worüber soll ich da als Lehrperson sprechen? Ich kann es im Kompetenzniveau 3
19 machen.
- 20 I: Schließt also Ihrer Meinung nach eine kompetenzorientierte Fragestellung einen
21 dialogischen Charakter teilweise sogar aus?
- 22 E: Ja, schon. Ich glaube, dass es fast nur bei Niveau 2 und 3 möglich ist. Ich führe ein
23 Prüfungsgespräch so, wie ich glaube, dass es richtig ist. Nach einigen Jahren
24 glaube ich schon, dass ich das ganz beherrsche. Man sieht ja auch den anderen
25 Kolleginnen und Kollegen zu.
- 26 I: Herzlichen Dank nochmal, dass sie sich die Zeit genommen haben.
- 27 E: Gerne.

Interview Nr. 12

E: Expertin, AHS Niederösterreich, weiblich.

I: Interviewer

- 1 I: Herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit für dieses heutige Gespräch.
- 2 E: Bitte gerne.
- 3 I: Ein paar einleitende Fragen zu Beginn: Wie lange unterrichten Sie bereits?
- 4 E: Seit 30 Jahren.
- 5 I: Und dabei haben Sie schon viele Erfahrungen gesammelt?
- 6 E: Ja sehr sehr viele. Da hat sich schon sehr geändert und viel getan.
- 7 I: Unterrichten Sie auch ein Zweitfach?
- 8 E: Ja, Bewegung und Sport.
- 9 I: Dann starten wir nun: Welche neuen Anforderungen werden durch die neue Art des
10 Prüfungsgespräch an die Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach gestellt?
- 11 E: Das schwierigste, glaube ich, ist, dass sie grundlegende Themenpools haben, die
12 sie alle lernen müssen. Man kann nicht mehr sagen: Ich habe Vorzüge für dieses
13 oder jenes. Sie müssen sich mehr vorbereiten und für mich persönlich ist es für die
14 Schülerinnen und Schüler schwieriger, weil wir als Lehrer nicht mehr so viel
15 dazwischen fragen sollen. Wir hören immer wieder: Lasst sie einmal reden. Und
16 dann erst etwas dazu sagen. Daher sind sie sich sicher unsicher, ob das passt. Das
17 finde ich das Schwierigste für sie.
- 18 I: Wird dadurch mündliche Kompetenz stärker gefordert?
- 19 E: Glaube ich schon. Von der Gesprächskompetenz und Selbstständigkeitskompetenz
20 – wenn man das so sagen kann – her auf jeden Fall.
- 21 I: Wie sehen Sie das Verhältnis zwischen mündlichen Kompetenzen und Fachwissen
22 in der neuen Art des Prüfungsgesprächs?

- 1 E: Das wird meiner Ansicht nach ähnlich geblieben sein, das hat sich glaube ich nicht
2 sehr stark verändert.
- 3 I: Was sind für Sie mündliche Kompetenzen?
- 4 E: Dass Sie selbständig über längere Zeit sprechen müssen. Früher, wenn ich gemeint
5 habe, dass etwas fehlt, habe ich früher eingehakt. Und jetzt muss der Maturant
6 relativ lange selbstständig reden.
- 7 I: Was spielt in dieses selbstständige Reden für Sie sonst noch hinein?
- 8 E: Natürlich ist es übergreifend mit der Fachkompetenz. Das ist dann schon sehr
9 wichtig. Wenn mir dann die Ideen ausgehen greift der Lehrer ein. Aber je mehr der
10 Maturant selbst reden kann, desto besser ist es für ihn. Aber gute Rhetoriker
11 kommen vielleicht auch mit weniger Fachkompetenz als manch anderer über die
12 Runden - ist mir schon aufgefallen.
- 13 I: Ist dies nun in der neuen Art stärker möglich als bisher?
- 14 E: Es war wahrscheinlich immer schon möglich, aber meines Erachtens ist es ein
15 bisschen stärker jetzt, weil sie vorher in Ruhe reden sollen und erst am Schluss –
16 so hören wir es immer von den Vorsitzenden - sollen wir als Prüfer offene Fragen
17 stellen. Also müssen sie jetzt zuerst einmal selbst reden. Und früher hat man gleich
18 ein Gespräch aufgebaut.
- 19 I: Welche Vor- und Nachteile sehen Sie ganz allgemein in der neuen Art der
20 mündlichen Prüfung?
- 21 E: Das ist relativ schwierig kurz gefasst zu beantworten. Aus Schülersicht ist ein
22 Nachteil sicherlich, dass der Lernstoff für Deutsch deutlich mehr geworden ist und
23 somit weniger das Fach zur mündlichen Matura wählen, was ich persönlich sehr
24 schade finde. Das ist ein sehr großer Faktor.
- 25 I: In welcher Weise beeinflusst die neue kompetenzorientierte Aufgabenstellung den
26 Charakter des Prüfungsgesprächs?
- 27 E: Ich sehe keinen großen Unterscheid, weil ich das vorher schon so gemacht habe.
28 Vielleicht ist es so, dass sie es mehr punktuell abarbeiten.
- 29 I: Beeinflusst diese kompetenzorientierte Fragestellung einen dialogischen Charakter
30 des Gesprächs?

1 E: Ja, denke ich schon. Der dialogische Charakter ist meines Erachtens nicht mehr so
2 stark gegeben wie bei der vorherigen Maturaform, weil sie das einfach abarbeiten.
3 Und die Vorsitzenden weisen immer daraufhin, dass sie es immer punktuell
4 abarbeiten müssen.

5 I: Entfernt es sich Ihrer Meinung nach dadurch mehr von einem natürlichen Gespräch?
6 E: Ja, kann man sagen.

7 I: Könnten Sie kurz erläutern, wie Sie den dialogischen Charakter im
8 Prüfungsgespräch wahrnehmen?

9 E: Mir ist er eben zu wenig. Ich würde es viel lebensnäher sehen, wenn man ein
10 Prüfungsgespräch führt und sich über den Inhalt mehr austauscht, als wenn nur die
11 Operatoren abgearbeitet werden. Und darauf läuft es immer mehr hinaus. Und wenn
12 man darauf immer hingewiesen wird, dass man den Schüler sprechen lassen soll,
13 fehlt mir der Dialog.

14 I: Wodurch zeichnet sich für Sie ein gelungenes dialogisches Prüfungsgespräch aus?
15 E: Für mich persönlich wäre es passender, wenn ich immer wieder auf Aussagen des
16 Schülers eingehen könnte und nicht ihn sprechen lassen, mitschreiben und
17 fehlende Fakten am Schluss erfragen. Für mich wäre es angenehmer, wenn man
18 sich gleich die ganze Zeit austauschen könnte.

19 I: Wie ist es für die Schülerinnen und Schüler, wenn Sie dieses Gespräch nun
20 monologischer führen müssen?

21 E: Ich habe den Eindruck gewonnen, dass die Schüler etwas verunsicherter wirken,
22 als wenn ich zwischendurch Rückmeldungen gebe und nachfrage. Das nimmt auch
23 Nervosität und den steifen Prüfungscharakter. Und ich glaube für die Maturanten
24 war es auch angenehmer wenn man gleich Feedback bekommt.

25 I: Gelangen Sie dann im Kompetenzbereich der Reflexion in einen Dialog?
26 E: Ja, dann auf jeden Fall, da kann man dann auch hinweisen und sich austauschen.

27 I: Was ist für Sie dann im Dialog wichtig, dass der Schüler oder die Schülerin
28 beherrscht?

29 E: Wie es bei einer Reflexion sein soll: Verknüpfungen herstellen, Transfers herstellen,
30 Verständnis zeigen.

- 1 I: Spielt für Sie dabei auch die Einhaltung von Gesprächsregeln eine Rolle?
- 2 E: Ja wahrscheinlich schon. Wobei ich das Problem nicht hatte, dass sie nicht
3 eingehalten worden sind. Deshalb tue ich mir dabei etwas schwer. Aber ich denke
4 schon, es sollte schon so sein.
- 5 I: Welche Gesprächsregeln wären das?
- 6 E: Benehmen, Verhalten. Wann rede ich? Nicht dreinreden. Aber ist eigentlich nicht
7 der Fall gewesen. Wahrscheinlich gehört auch dazu, dass man darauf eingeht, was
8 gefragt ist und dass man nicht ausweicht. Aber diese Problematik hatte ich bisher
9 nicht.
- 10 I: Beziehen Sie sich dabei auf konkrete Theorien der Kommunikationsforschung, wenn
11 Sie sich und die Schülerinnen und Schüler auf das Prüfungsgespräch vorbereiten?
- 12 E: Nein, eigentlich keine speziellen.
- 13 I: Eher aus dem Alltagsverständnis heraus?
- 14 E: Ja, kann man so sagen.
- 15 I: Inwiefern veränderten Sie aufgrund der neuen Art der mündlichen Reifeprüfung Ihren
16 Unterricht?
- 17 E: Sehr. Leider muss ich fast sagen, weil man bei jedem Themenpool zwei Fragen
18 haben soll, wobei jede Frage eine komplette Prüfung ergeben soll. Und dadurch bin
19 ich gezwungen meine Themenpools abzuarbeiten und es bleibt relativ wenig Zeit
20 für irgendetwas zwischen durch.
- 21 I: Wie viel Zeit konnten Sie der konkreten Vorbereitung auf das mündliche Gespräch
22 widmen?
- 23 E: Sehr wenig.
- 24 I: Machen Sie das reine Gesprächsverhalten für die mündliche Reifeprüfung auch im
25 Unterricht zum Thema?
- 26 E: Ja, ich bereite die Schüler darauf vor, wie man sich verhalten soll und wie man auf
27 Operatoren eingehen soll.
- 28 I: Bleibt dabei auch Zeit für eine Simulation?

1 E: Ja bleibt schon. Das mache ich schon, weil es ja auch für andere Gegenstände bei
2 der Matura brauchbar sein kann. Vor allem, wenn Schüler zwischen zwei Noten
3 stehen und sich verbessern wollen, kann man genau diese Situation simulieren.

4 I: Sie haben es vorhin kurz angesprochen: Welche Rolle hat Ihrer Meinung nach der
5 Deutschunterricht für den Erwerb mündlicher Kompetenzen?

6 E: Ich glaube eine sehr große Rolle. Denn gerade im Deutschunterricht soll man sich
7 auch mit Kommunikation und Rhetorik beschäftigen und den Schülerinnen und
8 Schülern etwas beibringen, um sich im Leben besser verkaufen zu können.

9 I: Welche Fähigkeiten stecken für Sie in diesem „sich selbst verkaufen können“?

10 E: Ein selbstbewusstes Auftreten, Ausdrucksstärke, Gestik, Mimik, Lautstärke. Kann
11 ich sprechen, ohne pausenlos Zwischengeräusche von mir zu geben? Insofern finde
12 ich schon, dass das wichtig. Ein guter Redner zu sein.

13 I: Würden Sie sagen, dass Sie diesem Bereich im Deutschunterricht ausreichend Zeit
14 widmen können?

15 E: Ich würde gerne mehr Zeit dafür haben wollen. Ich finde, dass mehr möglich wäre,
16 besonders wenn man bedenkt, dass es immer ganze Klassen sind. Auch wenn die
17 Schülerzahlen nicht so hoch sind, ist die Zeit, die ich für jeden Schüler habe relativ
18 wenig. Wenn jeder eine Präsentation macht, kann man zwar mitlernen beim
19 anderen, kann es aber selbst nicht so oft präsentieren.

20 I: Hat das Vermitteln von Sprechfähigkeiten durch die VWA zugenommen, durch die
21 Präsentation, die sie vornehmen müssen?

22 E: Aus jetziger Sicht glaube ich nicht. Weil die Präsentationen der VWA's werden Wort
23 für Wort vorbereitet und so brav auswendig gelernt. Ich glaube nicht, dass es mehr
24 als eine Präsentation im Unterricht ist.

25 I: Wie wichtig ist den Schülerinnen und Schülern der Erwerb der mündlichen
26 Kompetenzen?

27 E: Ich glaube schon, dass es ihnen wichtig ist. Im Deutschunterricht mache ich es
28 ihnen schon immer bewusst, dass es wichtig ist wie man auftritt. Das habe ich vorher
29 auch schon gemacht, dass es wesentlich ist, dass ich zu dem was ich sage stehe
30 indem ich es auch laut und deutlich und mit einer Bestimmtheit sage. Ich glaube
31 schon, dass es ihnen bewusst ist.

1 I: Fordern Sie das auch im Unterricht?

2 E: Ja habe ich schon. Ich glaube schon, dass es sehr gut wäre für die Maturanten, weil
3 es eine Ausnahmesituation ist und man dafür auch eine Vorbereitung bekommen
4 soll.

5 I: Fordern das auch die Schülerinnen und Schüler?

6 E: Sie wünschen es sich, ja. Ich mache es dann manchmal in meiner Freizeit, weil sie
7 mir leidtun, wenn sie keine Möglichkeit haben.

8 I: Wie sehen Sie das Verhältnis der schriftlichen und der mündlichen Reifeprüfung im
9 Hinblick auf die Vorbereitung darauf im Unterricht?

10 E: Das muss man ein bisschen differenzieren. Für die schriftliche Reifeprüfung
11 brauche ich sicher viel mehr Zeit als früher, durch diese Textsorten, mit denen sich
12 die Schülerinnen und Schüler bei manchen schwer tun. Manche Textsorten sind
13 auch meines Erachtens für die Reifeprüfung nicht unbedingt notwendig. Sie tun sich
14 besonders beim Unterscheiden der Textsorten oft schwer. Man braucht also sehr
15 Zeit, viel Vorbereitung und Verbesserungsarbeit. Mündlich ist die Zeit im Unterricht
16 weniger geworden, weil ich den Schwerpunkt auf Schriftliche Kompetenzen
17 verlagern muss. Es bleibt also nicht viel Zeit, dass ich neben den Themenpools auch
18 noch andere Dinge mache, wie Vergleiche oder Verfilmungen anschauen.

19 I: Obwohl aber der Deutschunterricht eine Schlüsselrolle auch für andere Fächer
20 einnimmt?

21 E: Ja, genau. Ich finde, dass die schriftliche Reifeprüfung mit diesen neuen Textsorten
22 zu Ungunsten der mündlichen Kompetenzen geht.

23 I: Hat sich der Stellenwert der Mündlichkeit in Ihren Augen dadurch verändert?

24 E: Ja, auch der Stellenwert der Literatur, weil eben nicht mehr viel Zeit ist und viel Zeit
25 für das Schriftliche verbraucht wird.

26 I: Dann wären wir bereits am Ende des Interviews. Möchten Sie noch etwas zu den
27 einzelnen Bereichen anmerken?

28 E: Ich glaube nicht. Ich denke, dass ich alles gesagt habe. Ich bin nicht glücklich mit
29 der neuen Form der Reifeprüfung, weil zu viel für die schriftlichen Kompetenzen –
30 konkret für die Textsorten – aufgeht, sodass andere Dinge, wie

- 1 Gesprächskompetenzen, Hintergrundrecherchen zu literarischen Werken zu kurz
- 2 kommen. Das ist mein Resümee.
- 3 I: Dann bedanke mich sehr herzlich für das Gespräch.
- 4 E: Bitte gerne.

Zusammenfassung

Gegenstand dieser Diplomarbeit ist das mündliche Prüfungsgespräch in der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Österreich, welches die bisherige mündliche Prüfung der Reife- und Diplomprüfung ersetzt. Dabei werden zunächst die Rahmenbedingungen des Prüfungsgesprächs skizziert und der Forschungsstand aus fachdidaktischer und bildungswissenschaftlicher Sicht dargelegt. Herzstück der Arbeit stellt die Analyse der mit zwölf Lehrpersonen geführten Interviews dieses Thema betreffend dar. Dabei werden die Methode des Experteninterviews und der qualitativen Inhaltsanalyse angewandt. Die in dieser Diplomarbeit verfolgten Forschungsfragen lauten: Welche Auswirkungen hat das neue Prüfungsgespräch auf die Schülerinnen und Schüler, wie wird dieses umgesetzt und wie wird der Deutschunterricht dadurch beeinflusst?

Im Zuge der Analyse wurden die Äußerungen der Pädagoginnen und Pädagogen inhaltlich strukturiert und zu Kategorien zusammengefasst. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien den aktuellen fachdidaktischen Perspektiven der Mündlichkeit im Deutschunterricht zugeordnet. Dabei konnte zunächst festgestellt werden, dass im Prüfungsgespräch die Relevanz der kommunikativen Kompetenzen gegenüber fachlichen Inhalten bedingt durch die kompetenzorientierte Aufgabenstellung des Prüfungsgesprächs zugenommen hat. Diese Veränderung und deren Auswirkungen wurden in der zweiten Kategorie thematisiert, wobei darüber bei den befragten Lehrpersonen kaum Konsens herrscht. Allerdings wurde deutlich, dass der für eine mündliche Prüfung typische interaktive und adaptive Charakter deutlich abgenommen hat. Der dialogische Charakter des Prüfungsgesprächs wurde im Zuge der dritten Kategorie analysiert. Hier wurde deutlich, dass kaum geregelt ist, wie beziehungsweise ob ein dialogischer Charakter im Prüfungsgespräch angestrebt werden soll. Dies weist darauf hin, dass entsprechende Anleitungen entweder fehlen oder eine Vielzahl der Lehrpersonen noch nicht erreicht haben. Die vierte Kategorie der Analyse umfasst jene Äußerungen, die die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf das mündliche Prüfungsgespräch durch die Lehrpersonen betreffen. Auch hier setzt sich der Trend der sich stark unterscheidenden Herangehensweisen der Lehrpersonen fort, da teilweise

Prüfungsgespräche realitätsnah simuliert, und teilweise kaum thematisiert werden. Im Zuge der Durchführung der Interviews eröffnete sich die fünfte Kategorie, da einige der Lehrpersonen selbstständig diesen Aspekt ansprachen. Hier wird das Verhältnis der schriftlichen und mündlichen Prüfung im Fach Deutsch in der standardisierten Reife- und Diplomprüfung thematisiert. Es konnte festgestellt werden, dass die interviewten Lehrpersonen seit der Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung der Vorbereitung auf die schriftliche Prüfung mehr Zeit einräumen als bisher und daher die Vorbereitung auf das mündliche Prüfungsgespräch einen niedrigeren Stellenwert einnimmt.

Am Ende der Diplomarbeit werden die Ergebnisse der einzelnen Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt. Auffällig ist dabei, dass die im Unterricht für die Mündlichkeit aufgewandte Zeit sinkt, obwohl die Relevanz der kommunikativen Kompetenzen durch das Prüfungsgespräch gestiegen ist. Hinzu kommt, dass die Umsetzung des Prüfungsgesprächs je nach prüfende Lehrperson stark divergiert.

Diese Diplomarbeit erhebt keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit, da die Anzahl der interviewten Lehrpersonen zu gering für repräsentative Ergebnisse ist. Stattdessen sollte die aktuelle Umsetzung des Prüfungsgesprächs in Österreich in der Praxis und die damit verbundenen Folgen veranschaulicht werden, um so einen Anstoß zur Erhöhung des Stellenwertes der Mündlichkeit im Deutschunterricht zu geben.