

Bericht zur Entwicklung der standardisierten kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung

Tätigkeitszeitraum 2011

Inhalt

- 1 Einleitung
- 2 Bericht zu den Schulversuchen im Schuljahr 2010/11
- 3 Maßnahmen und Entwicklungsstand im Bereich Logistik
- 4 Konzeption der Klausuren, Beurteilungsverfahren und Auswirkungen auf den Unterricht
- 5 Entwicklungsstand in den Klausurfächern

Beilagen

- 1 Unterrichtssprache
 - Textsortenkatalog
 - Ausgewählte Aufgabenstellungen
 - Bewertungsraster
 - Empfehlungen zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lese- und Rechtschreibstörung
- 2 Lebende Fremdsprachen
 - Ausgewählte Aufgabenstellungen
 - Bewertungsraster B1
 - Assessment Scale B2
- 3 Latein
 - Ausgewählte Aufgabenstellungen
- 4 Mathematik (AHS)
 - Das Projekt „Standardisierte schriftliche Reifeprüfung in Mathematik“ Phase II
 - Ausgewählte Aufgabenstellungen
- 5 Angewandte Mathematik (BHS)
 - Kompetenzlisten
 - Ausgewählte Aufgabenstellungen

LSI Mag. Gabriele Friedl-Lucyshyn
Leiterin des Zentrums Wien

1 Einleitung

1.1 Rechtliche Grundlagen

Die am 19. Juli 2010 im Bundesgesetzblatt verlautbarte Änderung des Schulunterrichtsgesetzes (SchUG) sieht die Einführung einer standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung an AHS im Schuljahr 2013/14 und an BHS im Schuljahr 2014/15 vor. Entwicklung, Implementierung, Auswertung und begleitende Evaluation der neuen schriftlichen Reife- und Diplomprüfung obliegen gemäß BIFIE-Gesetz 2008 dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE). Die vom BIFIE Wien in Zusammenarbeit mit international anerkannten Expertinnen und Experten, Praktikerinnen und Praktikern durchgeführten Tätigkeiten umfassen dabei

- die Entwicklung, Erstellung und Qualitätsprüfung eines Aufgabenpools für alle Reife- und Diplomprüfungstermine,
- die Organisation von Feldtestungen,
- die Betreuung und Begleitung von Schulversuchen,
- die Erstellung von verbindlichen Beurteilungskriterien und Korrekturschlüsseln,
- die Erstellung von Richtlinien für die Durchführung der Klausuren an den Schulen,
- eine sichere Produktions- und Versandlogistik,
- die Unterstützung der Lehrer/innen bei der Korrektur der Klausuren (Hotlines und E-Mail-Support),
- die Bereitstellung von fachdidaktischen Handreichungen und Übungsmaterialien für Lehrkräfte (online und gedruckt),
- die Information aller Akteursebenen,
- die Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer,
- die umfassende Evaluation aller wesentlichen Teilbereiche.

1.2 Konzeption

Standardisierte kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben und -formate werden für die Unterrichtssprache (Deutsch, Slowenisch, Kroatisch und Ungarisch), für Mathematik (AHS) bzw. Angewandte Mathematik (BHS), für die lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sowie für die klassischen Sprachen Griechisch und Latein entwickelt. Übergeordnetes Ziel sind die langfristige und dauerhafte Qualitätssteigerung und -sicherung an Österreichs allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen. Im Sinne dieses Anspruchs gewährleistet das neue Reife- und Diplomprüfungskonzept

- höchstmögliche Transparenz und Vergleichbarkeit der Prüfungsanforderungen,
- Objektivität, Vergleichbarkeit und somit Fairness der Beurteilungsverfahren,
- die nachhaltige Absicherung von Kompetenzen,
- zuverlässige Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können,
- erhöhte Studierfähigkeit,
- die Vereinfachung und Vereinheitlichung von Bestimmungen.

Wie bei den Bildungsstandards sollen standardisierte Aufgabenstellungen bei den abschließenden Prüfungen zu einer stärkeren und nachhaltigeren Ergebnisorientierung in der Planung und Durchführung von Unterricht führen. Die den Aufgaben zugrunde liegende Kompetenzorientierung führt dabei konsequent jene Entwicklung fort, die mit der Neukonzeption der Lehrpläne begonnen wurde: Der nachhaltige Erwerb variabel anwendbarer Kompetenzen rückt ins Zentrum der Lehrtätigkeit, der Lernerfolg der Schüler/innen bemisst sich weniger am Ausmaß des von ihnen kurzfristig abrufbaren Wissens, vielmehr an der Fähigkeit, dieses Wissen situativ (der jeweiligen Situation angepasst) ein- und umzusetzen.

Die Verwirklichung derart tiefgreifender Veränderungen bedarf eines breit angelegten Implementierungsprozesses, der Möglichkeiten zur Revision und Korrektur bewusst mit einschließt. Ebenso notwendig wie wissenschaftliche Fundierung und Systematik sind dabei Austausch und Dialog mit jenen Personen, die über Erfolg oder Misserfolg der gesetzten Maßnahmen am Ende entscheiden: Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern.

1.3 Aufgabenentwicklung – ein Qualitätszyklus



Für die Aufgabenerstellung in den Klausurfächern werden fachlich hochkompetente Praktiker/innen herangezogen, die eine testtheoretische Einschulung erhalten. Neben den jeweiligen Fachteams arbeiten bei der Aufgabenerstellung in allen Fächern universitäre Fachwissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen und Psychometriker/innen (= Expertinnen und Experten für Testpsychologie) mit. Sie tragen maßgeblich dazu bei, dass die Aufgabenkonstruktion eine faire, objektive und aussagekräftige Messung der Leistungen der Schüler/innen ermöglicht. Prüfungsaufgaben, die diesen Ansprüchen gerecht werden, müssen gewährleisten, dass der Schwierigkeitsgrad über die Jahre hinweg gleich bleibt und dass die gewählten Überprüfungsformate und Beurteilungsverfahren eine objektive Beurteilung des Leistungsstandes, unabhängig davon, wer die Aufgaben korrigiert, sicherstellen (Reliabilität). Sie müssen weiters gewährleisten, dass die Aufgabenstellungen so ge-

staltet sind, dass sie tatsächlich das überprüfen, was sie abzubilden vorgeben (Validität). Darüber hinaus erfüllen gute Prüfungsaufgaben höchste testethische Gütekriterien, d. h., sie dürfen beispielsweise keine Schülergruppe benachteiligen oder bevorzugen.

1.3.1 Feldtestungen

Nach Erstellung, fachwissenschaftlicher und testpsychologischer Kommentierung und Überarbeitung der Aufgabenstellungen werden diese umfangreichen Feldtestungen unterzogen. Unter Feldtestung versteht man ein Verfahren, mit dessen Hilfe die Qualität einer Prüfungsaufgabe festgestellt wird. Ziel ist es, ausreichende Daten zur Angemessenheit und Streuwirkung des Schwierigkeitsgrades, zur Validität und Reliabilität, zur Klarheit der Instruktionen etc. zu gewinnen. Die an den Feldtestungen teilnehmenden Schulen werden nach Größe, Standort, Schultyp etc. ausgewählt, um sicherzustellen, dass die österreichische Schullandschaft repräsentativ abgebildet wird.

Die Ergebnisse der Feldtestungen werden statistisch mit Methoden der klassischen und probabilistischen Testtheorie ausgewertet. Sollten diese Auswertungen unbefriedigende Resultate für eine Aufgabenstellung ergeben, muss diese überarbeitet und neuerlich feldgetestet werden – so lange, bis eine Prüfungsaufgabe allen wissenschaftlichen Gütekriterien entspricht. Die Erkenntnisse aus den Pilotierungen fließen in der Folge auch in die Entwicklung von neuen Prüfungsaufgaben ein.

Der letzte Schritt in diesem Qualitätszyklus – auch als Validierungsverfahren bezeichnet – ist das sogenannte Standard-Setting: Vertreter/innen aller Systemebenen, die bisher nicht in den Prozess eingebunden waren, bewerten dabei die Prüfungsaufgaben im Hinblick auf Lehrplankonformität und Schwierigkeitsgrad. Die Ergebnisse des Standard-Settings fließen schließlich in die Endauswahl der zentralen Aufgabenstellungen ein.

Auf diese Art und Weise wird der Entwicklungsprozess der Klausuraufgaben kontinuierlich optimiert, bis die standardisierte Reife- und Diplomprüfung 2014 (AHS) bzw. 2015 (BHS) flächendeckend umgesetzt wird.

1.3.2 Begleitmaßnahmen

Detailinformationen zu den Konzepten der Klausuren in den einzelnen Fächern, zu den Schulversuchen, zu fachdidaktischen Handreichungen und zu auf die Anforderungen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung abgestimmten Übungsmaterialien sind auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/srdp>) abrufbar.

2 Bericht zu den Schulversuchen im Schuljahr 2010/11

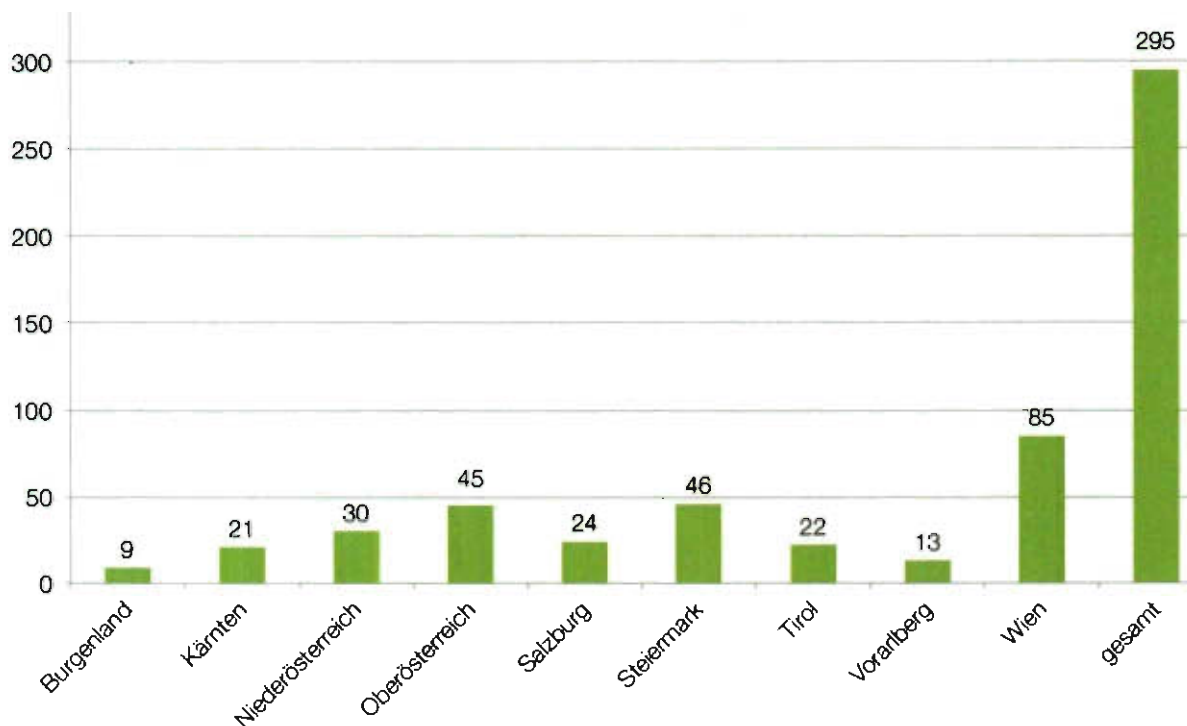
Die Schulversuche zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung stellen den – für alle Beteiligten – geregelten Übergang vom alten zum neuen Prüfungsmodell sicher. Als wesentlicher Bestandteil fortlaufender Optimierungsprozesse geben sie Aufschluss über Stärken und Schwächen innovativer Entwicklungen. Dies betrifft insbesondere auch Faktoren organisatorischer und logistischer Art, die der jeweiligen Projektgröße angepasst werden müssen. Mit der kontinuierlichen Ausweitung der Schulversuche nähert sich der Aufwand für Produktion, Vervielfältigung, Versand, Sicherheitsvorkehrungen usw. mehr und mehr dem für 2014/15 erwarteten Stand. Den dementsprechend geänderten Anforderungen kann somit in allen wesentlichen Bereichen Rechnung getragen werden.

Dem Pilotprojekt zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen kommt in diesem Entwicklungsprozess besondere Bedeutung zu. Seit dem Haupttermin 2007/08 erhalten alle österreichischen AHS die Möglichkeit, standardisierte Klausuraufgaben in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch einzusetzen, die höchsten wissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualitätskriterien entsprechen. Im Rahmen des Pilotprojekts konnten wertvolle Erkenntnisse in den Bereichen Konzeption, Prozesssteuerung, Evaluation und Logistik gewonnen werden, die zu wesentlichen Teilen auf die Fächer Deutsch (bzw. Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch), Mathematik bzw. Angewandte Mathematik, Griechisch und Latein übertragbar sind. Kooperationen mit allen am Projekt beteiligten Stakeholdern konnten von Grund auf erprobt, vertieft und für künftige Aufgaben optimiert werden.

Nachfolgend werden statistische Informationen zum Haupttermin 2010/11 in den lebenden Fremdsprachen dargestellt (2.1) und wesentliche Erkenntnisse einer im Rahmen der Schulversuche 2010/11 unter Lehrerinnen und Lehrern durchgeführten Fragebogenerhebung zu Logistik, Durchführung und Begleitung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung zusammengefasst (2.2).

2.1 Statistische Daten zum Haupttermin 2010/11

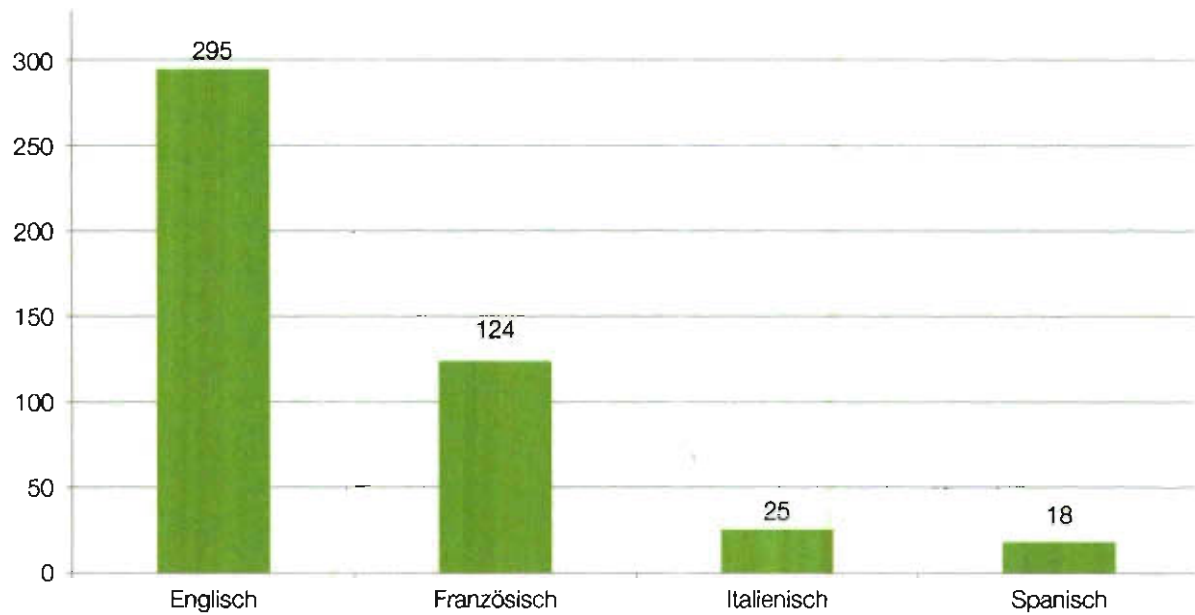
2.1.1 Beteiligung der Schulen nach Bundesland



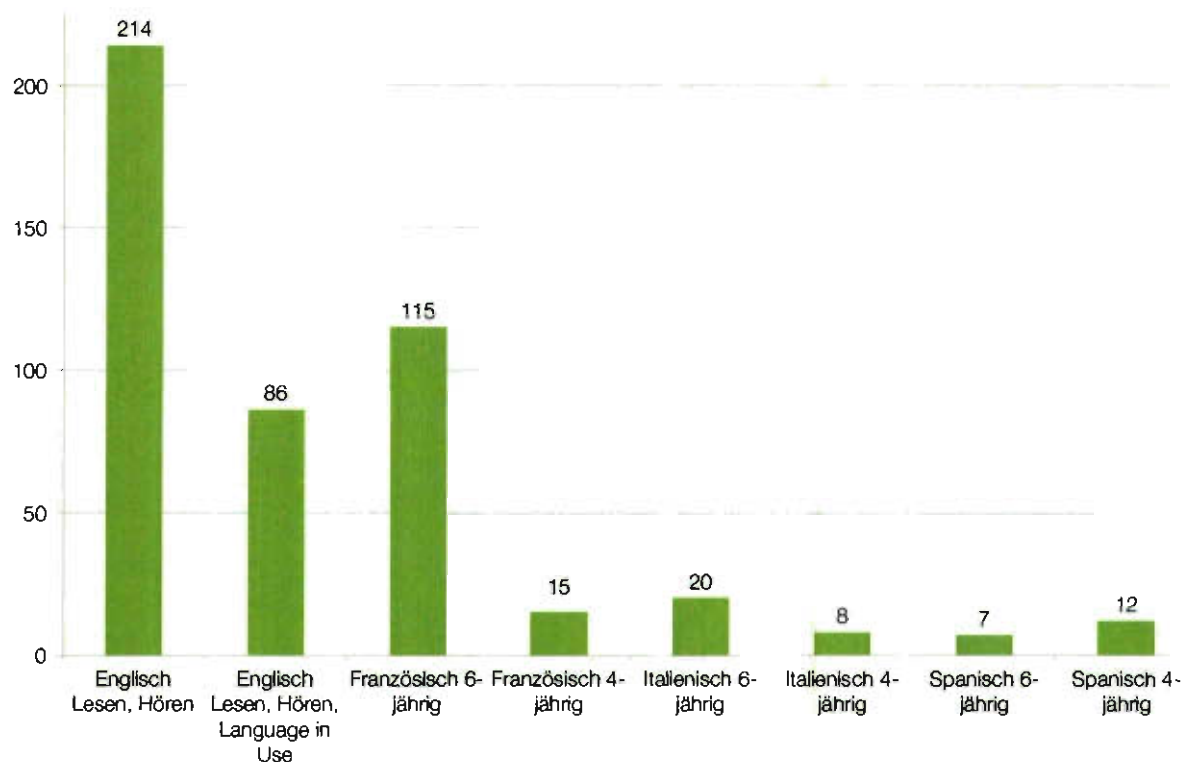
Beteiligung der Schulen nach Bundesland	
Burgenland	9
Kärnten	21
Niederösterreich	30
Oberösterreich	45
Salzburg	24
Steiermark	46
Tirol	22
Vorarlberg	13
Wien	85
gesamt	295

Mit 295 freiwillig teilnehmenden Bildungseinrichtungen konnten zum Haupttermin 2010/11 knapp 85 Prozent aller österreichischen AHS in den Bereichen Hören, Lesen und teilweise Sprachverwendung im Kontext erreicht werden.

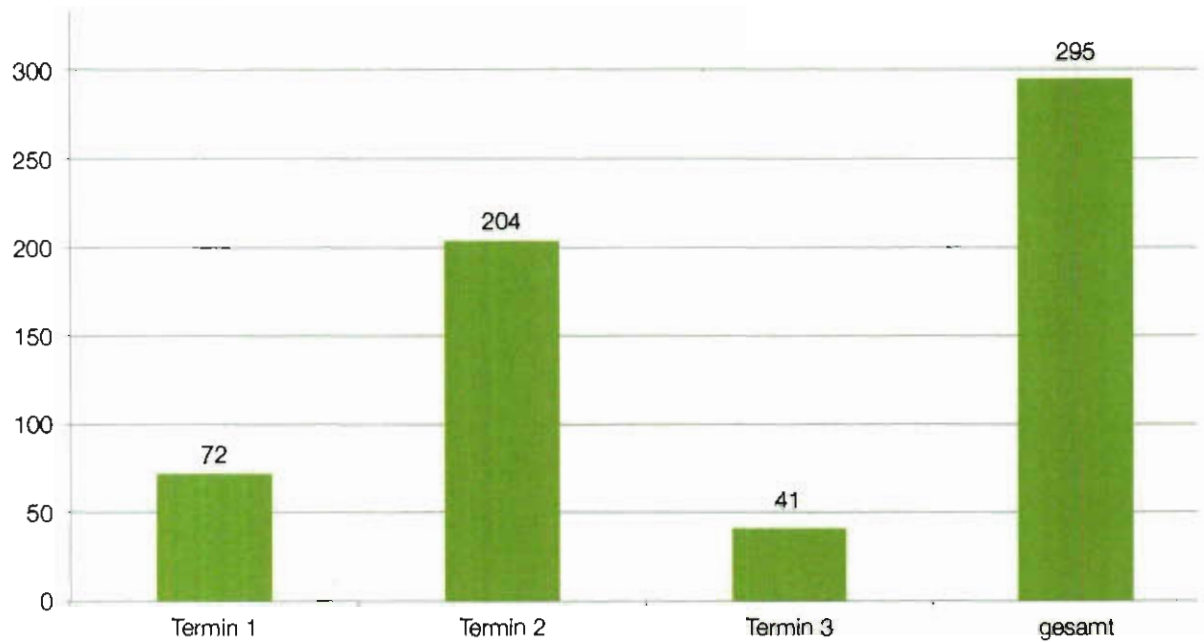
2.1.2 Beteiligung der Schulen nach „lebender Fremdsprache“



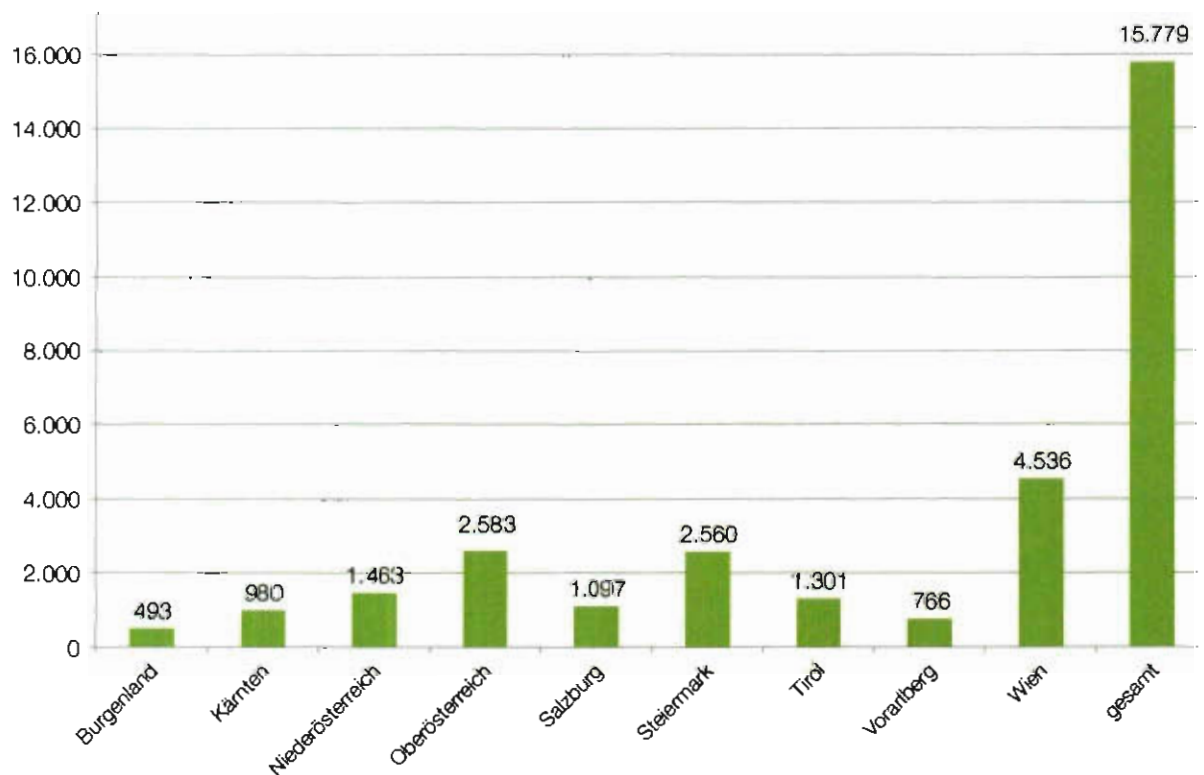
2.1.3 Beteiligung der Schulen nach Variante (8-jährig, 6-jährig bzw. 4-jährig)



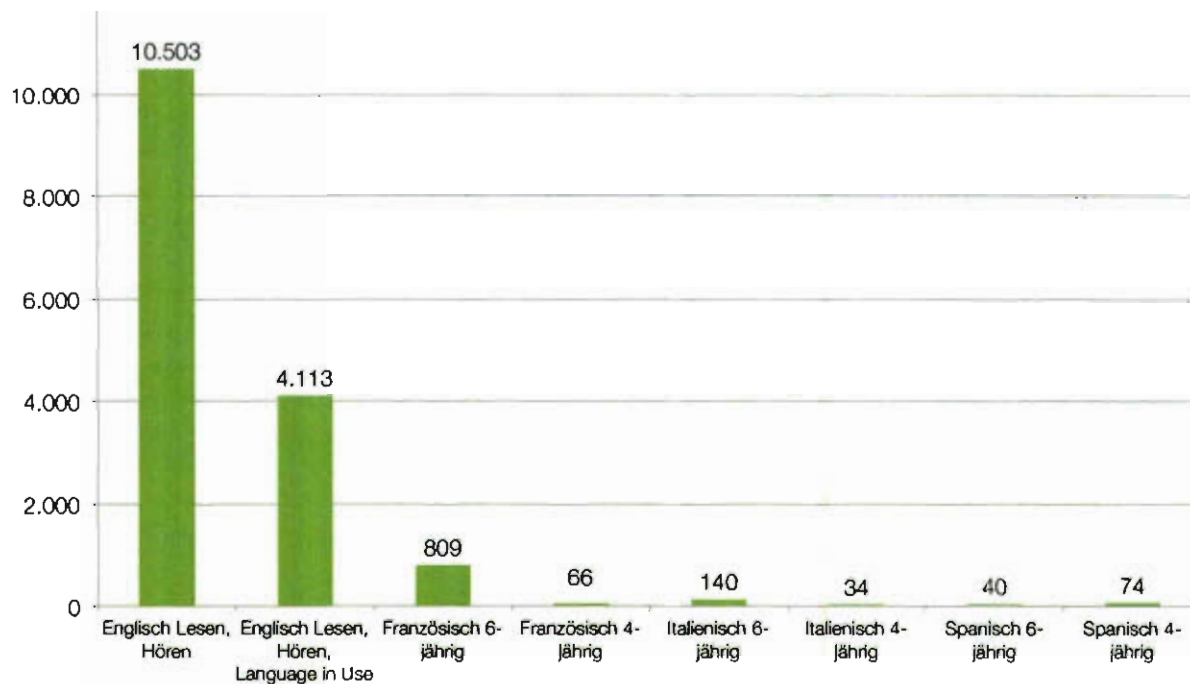
2.1.4 Beteiligung der Schulen nach Klausurtermin



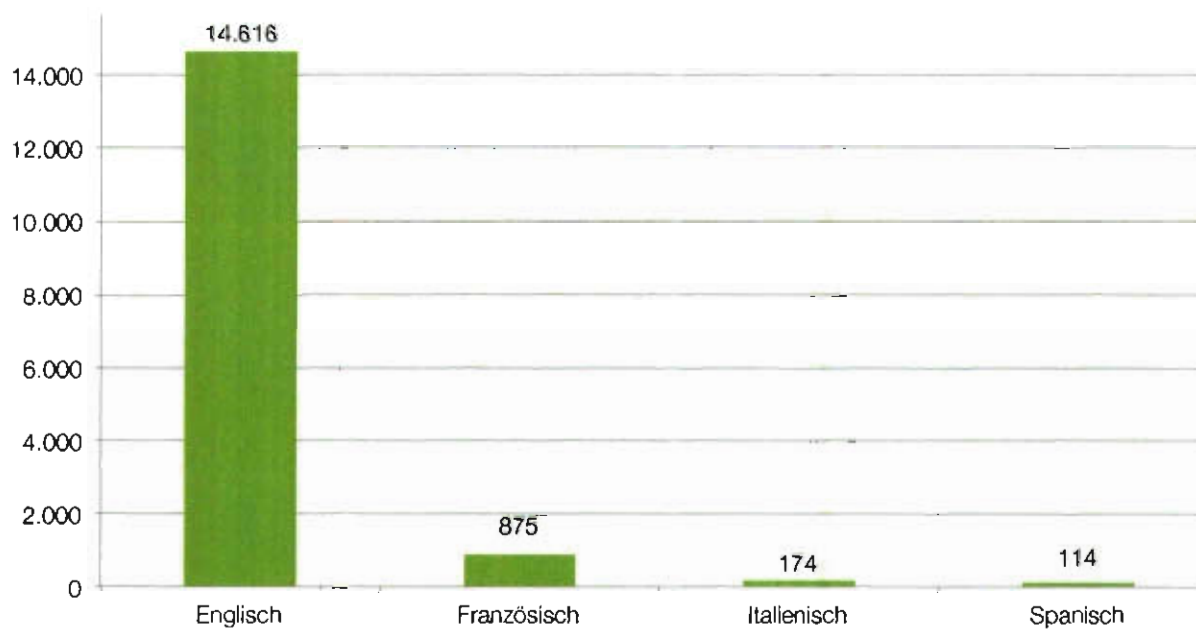
2.1.5 Beteiligung der Schüler/innen nach Bundesland



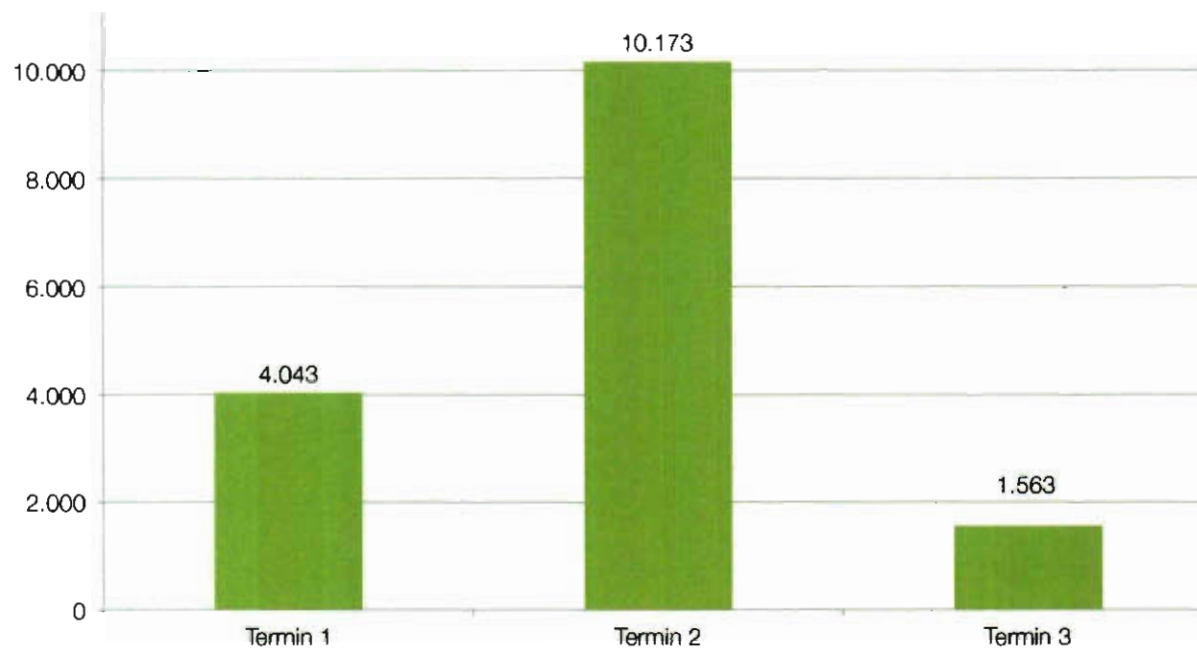
2.1.6 Beteiligung der Schüler/innen nach Variante (8-jährig, 6-jährig bzw. 4-jährig)



2.1.7 Beteiligung der Schüler/innen nach „lebender Fremdsprache“



2.1.8 Beteiligung der Schüler/innen nach Klausurtermin

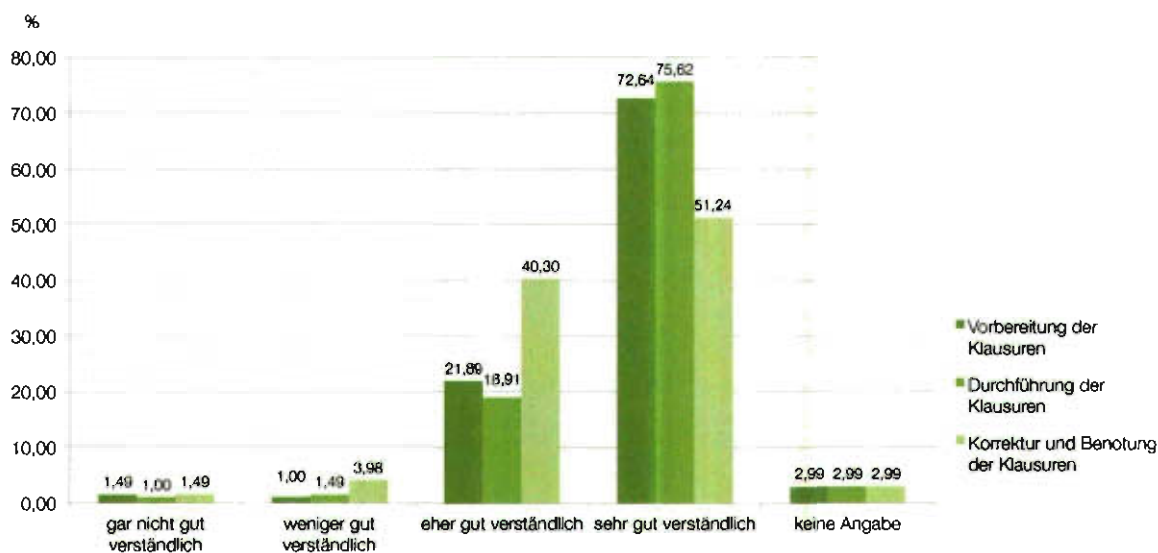


2.2 Auswertung der Fragebogenerhebung zu Logistik, Durchführung und Begleitung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung (Haupttermin 2010/11)

Die nachfolgenden Daten beziehen sich auf eine im Rahmen der Schulversuche 2010/11 unter Lehrerinnen und Lehrern durchgeführte Fragebogenerhebung (n = 201) zu Logistik, Durchführung und Begleitung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an AHS (Haupttermin 2010/11).

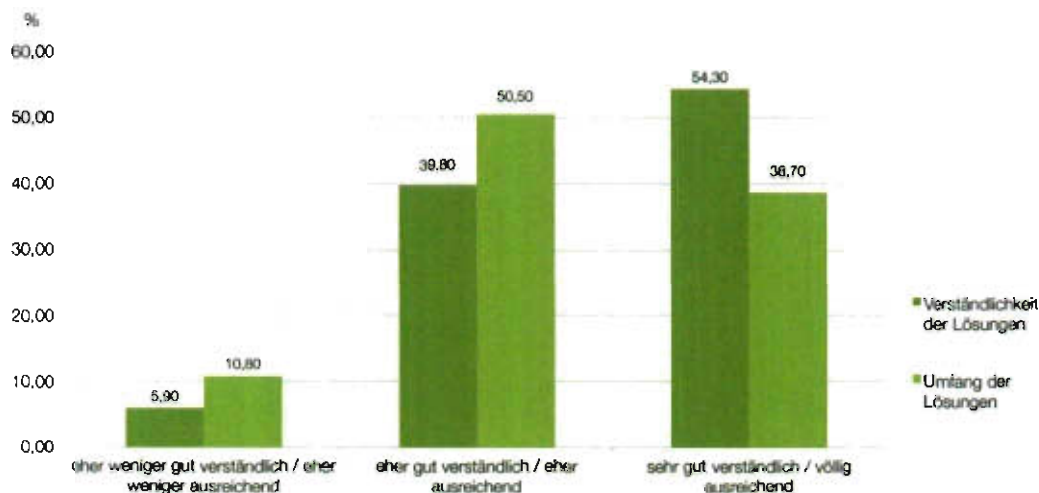
2.2.1 Bereitstellung von Informationen

Knapp 96 Prozent der Befragten beurteilten die im Vorfeld der Reifeprüfung übermittelten Informationen insgesamt als „eher hilfreich“ oder „sehr hilfreich“, wobei sowohl die Informationen zur Vorbereitung und Durchführung als auch jene zur Korrektur und Benotung der Klausuren ähnlich gute Bewertungen (95 Prozent bzw. 91 Prozent „eher gut verständlich“ oder „sehr gut verständlich“) erhielten.



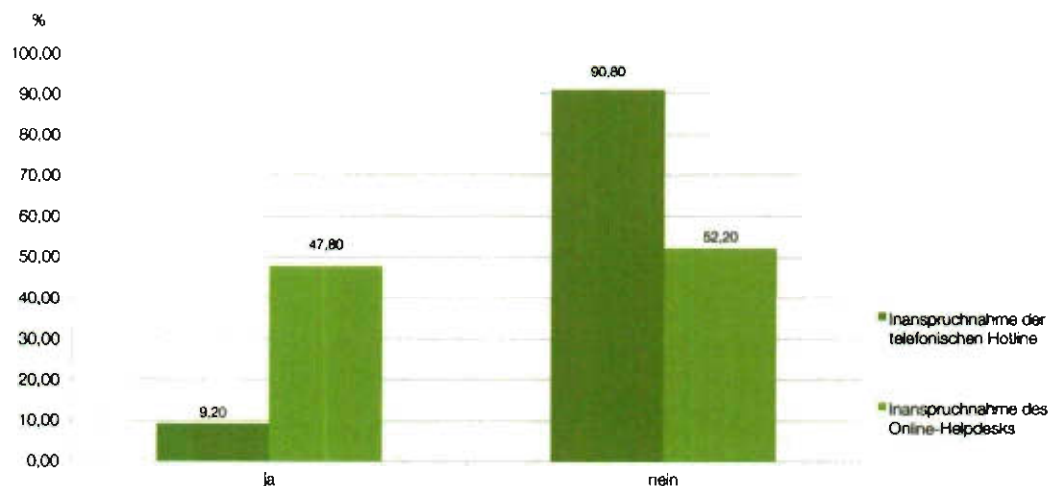
2.2.2 Verständlichkeit und Umfang der bereitgestellten Lösungen

Mehr als 94 Prozent der befragten Lehrer/innen bewerteten die im Rahmen der Schulversuche bereitgestellten Lösungen als „eher gut verständlich“ oder „sehr gut verständlich“, wobei rund 89 Prozent den Umfang der Lösungen als „eher ausreichend“ oder „völlig ausreichend“ beurteilten.



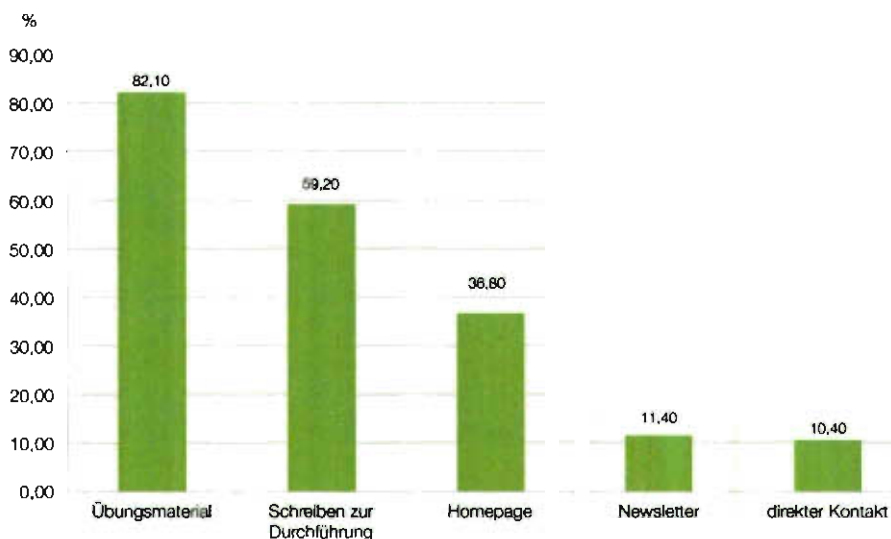
2.2.3 Telefonische Hotline und Online-Helpdesk

Rund 9 Prozent der Befragten gaben an, im Zuge der Korrektur die telefonische Hotline der Universität Innsbruck kontaktiert zu haben, wohingegen knapp 48 Prozent den Online-Helpdesk in Anspruch nahmen. Beide Services erhielten fast durchgehend positive Bewertungen. 100 Prozent (Hotline) bzw. 93 Prozent (Online-Helpdesk) der Betroffenen beurteilten die angebotenen Services als „hilfreich“. Vier von fünf Befragten (79 Prozent) gaben an, dass beide Hilfestellungen auch im kommenden Jahr in derselben Form angeboten werden sollten.



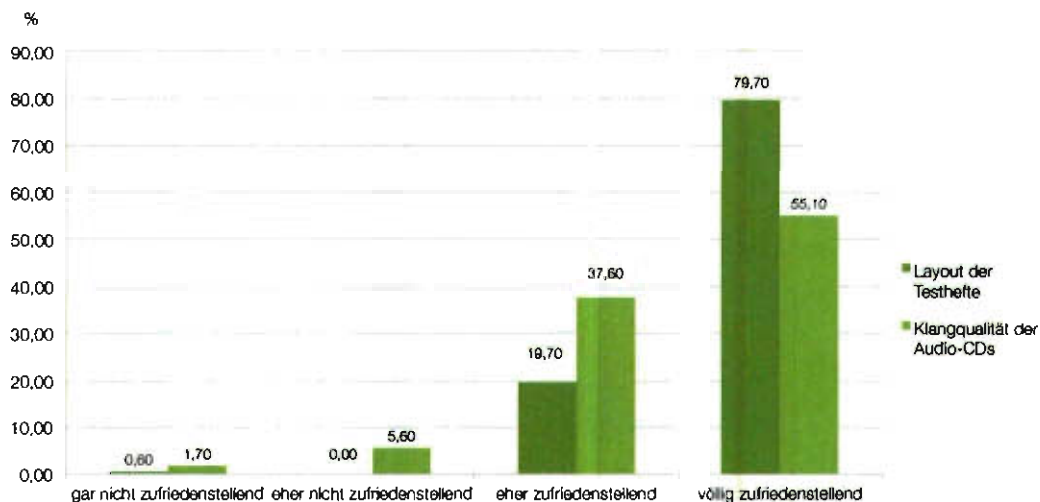
2.2.4 Informationen und Maßnahmen in der Vorbereitungsphase

Nach Informationen und Maßnahmen seitens des BIFIE im Vorfeld der Schulversuche 2010/11 befragt, bezeichneten 82 Prozent der Befragten das über die BIFIE-Website zur Verfügung gestellte Übungsmaterial als besonders nützlich. Es folgen das Schreiben zur Durchführung der Reifeprüfung an Lehrkräfte (59 Prozent), die Homepage (37 Prozent), der Newsletter zur Reife- und Diplomprüfung (11 Prozent) sowie der direkte Kontakt mit den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIFIE (10 Prozent).



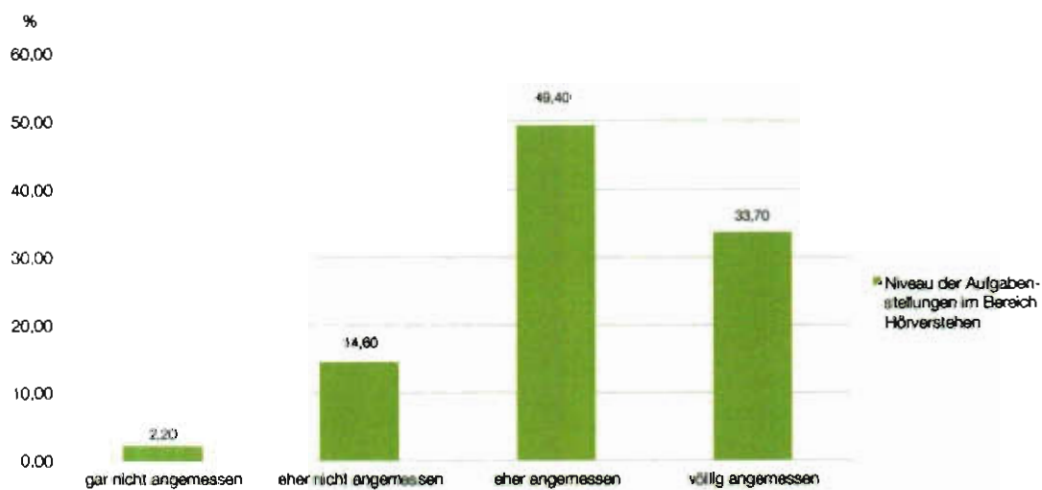
2.2.5 Layout der Testhefte / Klangqualität der Audio-CDs

Knapp 80 Prozent der Befragten bewerteten das Layout der Testhefte als „völlig zufriedenstellend“. Ein noch höherer Prozentsatz (93 Prozent) bewertete die Klangqualität der Audio-CDs als „eher zufriedenstellend“ oder „völlig zufriedenstellend“.

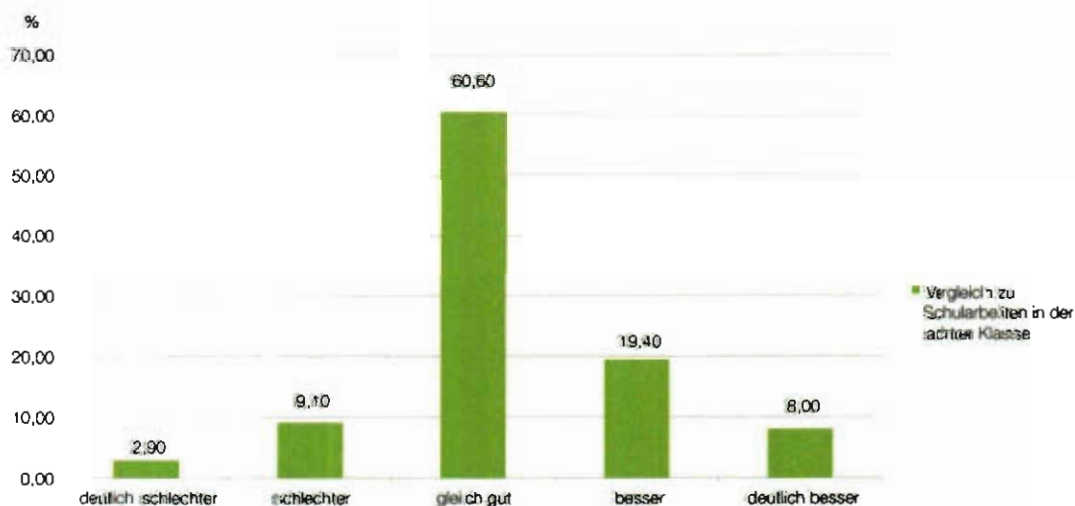


2.2.6 Überprüfung des Hörverstehens

Breite Zustimmung erzielten die im Rahmen der Höraufgaben angesprochenen Themen (89 Prozent der Befragten beurteilten diese als für die jeweilige Klasse „eher angemessen“ oder „völlig angemessen“) und die in den Hörtexten zur Anwendung kommende Bandbreite der Akzente (für rund 92 Prozent der Befragten „eher zufriedenstellend“ oder „völlig zufriedenstellend“). Das Niveau der Aufgaben bei der Überprüfung des Hörverstehens bewerteten rund 83 Prozent der befragten Lehrer/innen als „eher angemessen“ oder „völlig angemessen“.

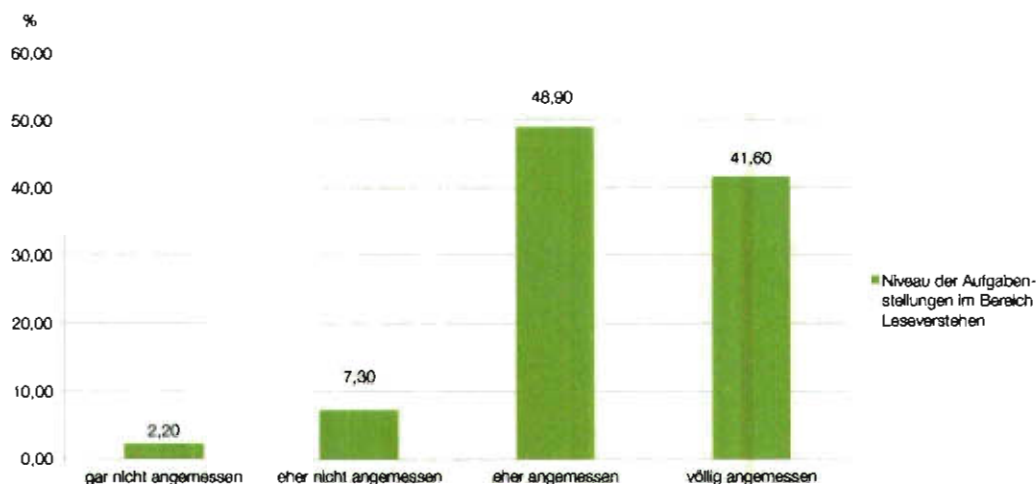


Zum Bereich Hörverstehen befragt, erklärten 61 Prozent der Lehrer/innen, die Leistungen ihrer Schüler/innen im Rahmen der Reifeprüfung seien mit den bei Schularbeiten in der achten Klasse erbrachten Leistungen vergleichbar. 12 Prozent beurteilten die bei der Reifeprüfung erbrachten Leistungen der Schüler/innen als „deutlich schlechter“ oder „schlechter“, 27 Prozent als „besser“ oder „deutlich besser“ als die in der achten Klasse erbrachten Leistungen.

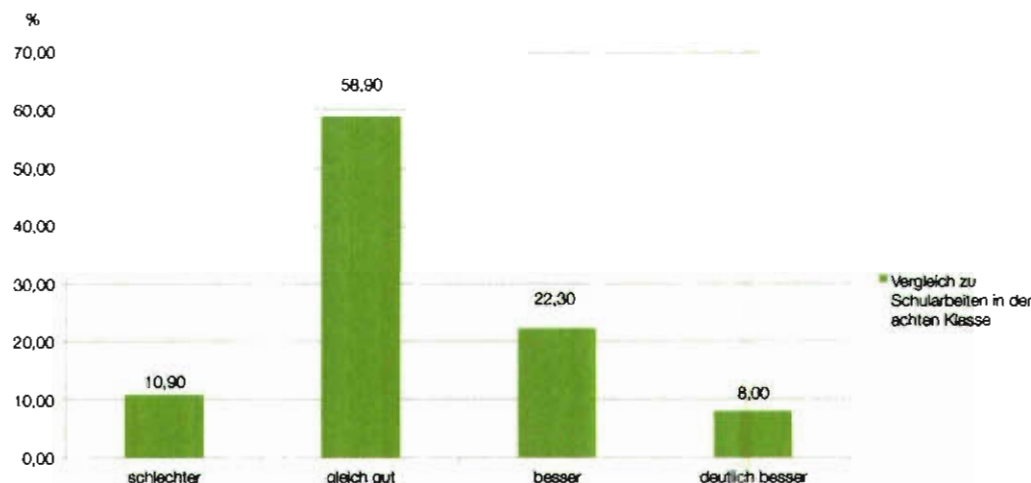


2.2.7 Überprüfung des Leseverstehens

Mehr als 90 Prozent der Befragten beurteilten die im Rahmen der Leseverständnisüberprüfung angesprochenen Themen als für die jeweilige Klasse „eher angemessen“ oder „angemessen“. Ein ebenso großer Prozentsatz bedachte das Niveau der Aufgabenstellungen mit dieser Bewertung.

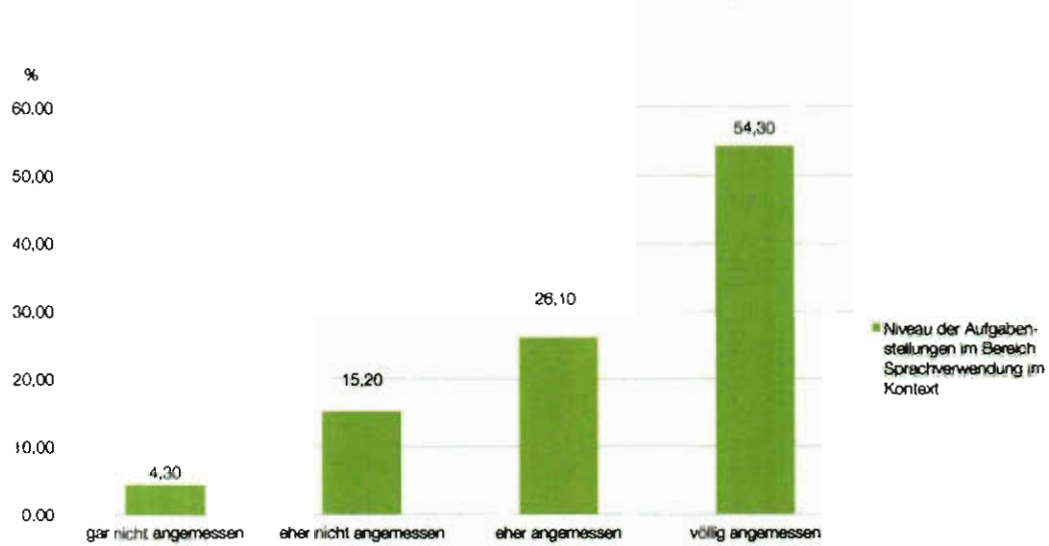


Zum Bereich Leseverstehen befragt, erklärten 59 Prozent der Lehrer/innen, die Leistungen ihrer Schüler/innen im Rahmen der Reifeprüfung seien mit den bei Schularbeiten in der achten Klasse erbrachten Leistungen vergleichbar. 11 Prozent beurteilten die bei der Reifeprüfung erbrachten Leistungen der Schüler/innen als „schlechter“, 30 Prozent als „besser“ oder „deutlich besser“ als die in der achten Klasse erbrachten Leistungen.



2.2.8 Sprachverwendung im Kontext

Mehr als 80 Prozent der Befragten beurteilten das Niveau der Prüfungsaufgaben im Bereich Sprachverwendung im Kontext als „eher angemessen“ oder „angemessen“.



3 Maßnahmen und Entwicklungsstand im Bereich Logistik

3.1 Schuldatenbank

Neben den zahlreichen, laufend anfallenden Tätigkeiten (Bedarfserhebung, Datenverwaltung, Controlling, Bestellabwicklung, Druck, Auslieferung etc.) lag ein Schwerpunkt der Arbeit 2011 darauf, die notwendige Struktur für die Erweiterung der bestehenden Datenbank des BIFIE mit allen für die Logistik relevanten Schuldaten zu schaffen. Die Schulversuche an BHS ab dem Schuljahr 2012/13 und die damit verbundene Clusterung in Angewandter Mathematik und in den lebenden Fremdsprachen machen eine Erweiterung und Umstrukturierung der Datenbank erforderlich, um eine effiziente Datenerhebung und Verarbeitung zu gewährleisten, die in der Folge einen weiterhin reibungslos verlaufenden Druck und Versand der Feldtestungs- und Klausuraufgaben garantieren wird. Fertigstellung, Testung und Inbetriebnahme dieser Datenbank sind für 2012 geplant. Des Weiteren bringen die Schulversuche an BHS die Notwendigkeit mit sich, die bereits existierende Downloadplattform für den Notfalldownload von Prüfungsaufgaben umzustrukturieren und deren Sicherheit weiter zu erhöhen.

3.2 Download-Plattform für einen „Notfalldownload“ der Klausuraufgaben

Die Download-Plattform wird für Fälle vorbereitet, in denen Schulen nicht jene Klausuraufgaben geordert haben, die sie gemäß dem vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur genehmigten Schulversuch bzw. in weiterer Folge der entsprechenden Reife- und Diplomprüfungsvariante benötigen. In diesen Fällen soll im Rahmen einer elektronischen Übermittlung der Klausuraufgaben eine reguläre Durchführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung am vorgesehenen Klausurtag sichergestellt werden. Weiters wird ein kurzfristiger Austausch von Klausuraufgaben für den Fall möglich sein, dass Teile von Klausuraufgaben oder die gesamte Klausur vorab an die Öffentlichkeit gelangen sollten.

3.3 Kommunikation mit den Schulen

Um die reibungslose Kommunikation mit den Schulen sicherzustellen, diese weiter zu optimieren und eine laufend wiederkehrende Aktualisierung von E-Mailadressen von Schulleiterinnen und Schulleitern (infolge von Pensionierungen etc.) in der Zukunft zu vermeiden, wurde vom BIFIE ein Konzept zur Umsetzung von einheitlichen E-Mailadressen für alle Bundesschulen und alle Schulleiter/innen an Bundesschulen erarbeitet und dem BMUKK übermittelt. Die Umsetzung dieses Vorschlags würde auch die Kommunikation des BMUKK und der Schulaufsichtsbehörden mit den Schulen erleichtern und den Verwaltungsaufwand vermindern.

3.4 Manual zur Vorbereitung und Durchführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung

Die im Rahmen der Schulversuche bisher gewonnenen Erfahrungen wurden eingehend analysiert und in einem Manual zur Vorbereitung und Durchführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung zusammengefasst, das den Schulen jährlich vom BMUKK übermittelt werden soll. Auf diese Weise soll einerseits eine für alle Beteiligten ressourcenschonende Vorbereitung auf die

Klausuren und andererseits eine standardisierte Durchführung der Klausuren gewährleistet werden. Dieses Manual beinhaltet zudem Empfehlungen und Vorgaben für die notwendigen Vorbereitungen und gegebenenfalls für die Modifikation von Klausuraufgaben oder Rahmenbedingungen der standardisierten Klausuren für Kandidatinnen und Kandidaten mit Sinnes- oder Körperbeeinträchtigungen.

3.5 Feldtestungen

Die fortlaufende Durchführung von Feldtestungen leistet einen wesentlichen Beitrag zur Qualitätssicherung der Reife- und Diplomprüfungsaufgaben. Die in den Feldtestungen gewonnenen empirischen und inhaltlichen Erkenntnisse bilden die Grundlage dafür, dass die Prüfungsaufgaben den von Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern sowie Testexpertinnen und -experten vorgegebenen Gütekriterien entsprechen und dass der Schwierigkeitsgrad der Klausuren von Termin zu Termin und über die Jahre hinweg vergleichbar bleibt.

Geschulte Testadministratorinnen und -administratoren garantieren standardisierte und im Sinne der notwendigen Geheimhaltung sichere Testumgebungen, sodass österreichweit alle Antworten zur statistischen Auswertung herangezogen werden können. Ein wesentlicher Vorteil für die teilnehmenden Schüler/innen liegt darin, dass sie bei Feldtestungen den Ablauf einer standardisierten schriftlichen Klausurarbeit erproben und die verschiedenen Aufgabenformate kennenlernen können. Auf diese Weise werden die zukünftigen Kandidatinnen und Kandidaten – über die reguläre Unterrichtsarbeit hinaus – auf ihre tatsächliche Reife- und Diplomprüfung vorbereitet.

Die nächsten Feldtestungen im Schuljahr 2011/12 finden in folgenden Zeiträumen statt:

AHS	12.03.2012 bis 16.03.2012 (Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprachen)
BHS	29.02.2012 (Angewandte Mathematik) 19.03.2012 bis 23.03.2012 (Deutsch, lebende Fremdsprachen)

3.5.1 Umfang der Feldtestungen

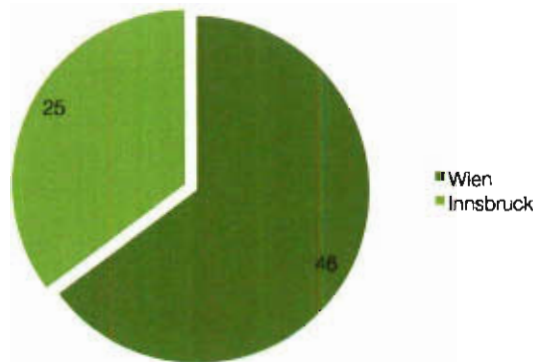
Von anfänglichen Testungen der Fertigkeit Hören in Englisch haben sich die Feldtestungen auf alle vier Fertigkeiten der lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, auf Deutsch, Mathematik (AHS) und Angewandte Mathematik (BHS) sowie auf Griechisch und Latein ausgedehnt. Entsprechend hat sich die Zahl der teilnehmenden Schulen und Schüler/innen vergrößert. Die nachfolgenden Diagramme veranschaulichen die Entwicklung am Beispiel der Feldtestungen im Jänner 2010, März 2011 und Oktober 2011.



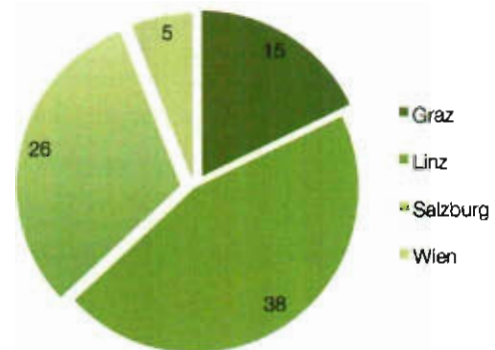
3.5.2 Ausbildung von Testadministratorinnen und Testadministratoren

Seit 2009 werden Lehrer/innen in eintägigen Seminaren zu Testadministratorinnen und -administratoren ausgebildet. Im Rahmen dieser Ausbildungsseminare werden die Teilnehmer/innen befähigt, standardisierte Testungen nach international etablierten Maßstäben durchzuführen. Insgesamt wurden bisher 734 Testadministratorinnen und -administratoren ausgebildet.

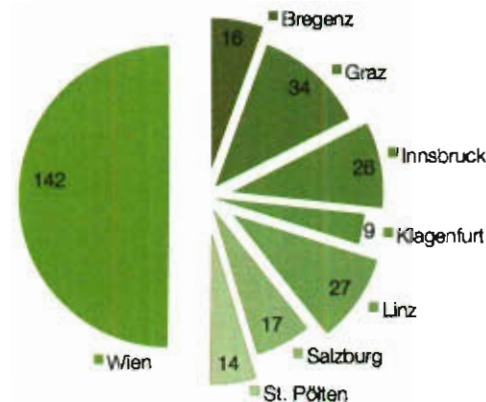
Zahl ausgebildeter Testadministratorinnen und -administratoren - AHS - 2009



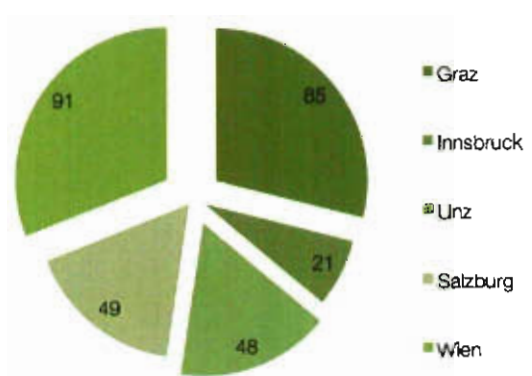
Zahl ausgebildeter Testadministratorinnen und -administratoren - AHS - 2010



Zahl ausgebildeter Testadministratorinnen und -administratoren - AHS - 2011



Zahl ausgebildeter Testadministratorinnen und -administratoren - BHS - 2011



Testadministratorinnen und -administratoren gesamt - Stand November 2011:

AHS	440
BHS	294

3.6 Online-Plattform zur Aufgabenerstellung

Im Jahr 2011 begann nach Fächern gestuft die produktive Arbeit auf der im Jahr 2010 in Auftrag gegebenen gesicherten Online-Plattform für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung. Auf dieser Plattform sollen ab 2012 alle Prozesse, die eine zukünftige Klausuraufgabe durchläuft, stattfinden und lückenlos dokumentiert werden.

Exemplarisch seien im Folgenden einige Meilensteine angeführt, die eine Aufgabe durchläuft:

- Erstellung eines Texts bzw. Hochladen eines Bild- oder Tondokuments inkl. technischer Überprüfung
- qualitätssichernde Feedback- und Überarbeitungsschleifen in einem mehrstufigen Reviewprozess
- inhaltliches und sprachliches Lektorat
- Aufbereitung der Druckdaten und Layoutierung
- Export an Druckerei und Versandfirma
- Feldtestung
- Feldtestungsauswertung
- neuerliche qualitätserhöhende Feedback- und Überarbeitungsschleifen, gegebenenfalls erneute Testung mit Auswertung
- Letztredaktion zur Verwendung im Rahmen der Klausur

Im Jahr 2011 wurden wesentliche Spezifikationen dieser Prozesse festgelegt, in denen sich die Expertisen in fachwissenschaftlicher und psychometrischer Hinsicht nach Abgleich mit den an den Schnittstellen aller Unterrichtsgegenstände auftretenden logistischen Anforderungen unter Berücksichtigung sämtlicher Datensicherheitsaspekte widerspiegeln. Die Erarbeitung dieser Spezifikationen und die dafür notwendige Koordination aller Arbeitsgruppen waren ein wesentlicher Teil der logistischen Arbeit im Jahr 2011. Im Jahr 2012 erfolgt ein erster Abschluss dieser Arbeiten. Darüber hinaus werden weitere effizienz- und qualitätssteigernde Anpassungen einen Schwerpunkt im Jahr 2012 darstellen. Bereits in der Konzeptionsphase befinden sich Spezifikationen für Programmmodule, die zukünftig eine Teilautomatisierung der Zusammenstellung von Feldtestungs- und Klausurheften ermöglichen und dabei helfen sollen, die Vergleichbarkeit der Prüfungstermine sicherzustellen. Ein weiteres Programmmodul soll das Monitoring der Arbeit der Aufgabenersteller/innen erleichtern und damit eine noch effizientere Steuerung des Aufgabenerstellungsprozesses bewirken. Diese von der Logistik angeregten Effizienzsteigerungen setzen Ressourcen frei, die zur weiteren Qualitätssteigerung der Prüfungsaufgaben eingesetzt werden.

4 Konzeption der Klausuren, Beurteilungsverfahren und Auswirkungen auf den Unterricht

4.1 Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)

Die folgenden Ausführungen stellen die Kernpunkte der kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch und in den Volkssprachensprachen Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch dar.

Aus den Auswertungen der im Frühjahr 2012 anlaufenden Feldtestungen, bei denen Aufgabenstellungen für Deutsch österreichweit an etwa 2.000 Schülerinnen und Schülern (AHS und BHS) erprobt werden, können sich noch geringfügige Änderungen ergeben, die zu einer Optimierung des Konzepts und der Beurteilungskriterien führen, bevor die entwickelten Aufgabenstellungen erstmals flächendeckend zum Haupttermin 2014 an AHS bzw. zum Haupttermin 2015 an BHS eingesetzt werden.

4.1.1 Konzeption

Wie die gültigen Lehrpläne der Sekundarstufe II an AHS bzw. die Bildungsstandards „D13“ an BHS orientieren sich auch das Konzept und die Aufgabenstellungen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache an einzelnen Kompetenzbereichen, die in einem entsprechenden Kompetenzmodell abgebildet werden. Dieses beschreibt, welche Fähigkeiten Schüler/innen bis zur Abschlussklasse im Rahmen des Deutsch-, Kroatisch-, Slowenisch- oder Ungarischunterrichts erworben haben und im Rahmen der Abschlussklausur nachweisen müssen. Dazu ist festzustellen, dass Kompetenzen verlässlich erfasst werden können, wenn geeignete, d. h. valide Testverfahren zum Einsatz kommen.

Im Folgenden werden jene Kompetenzen aufgeführt und definiert, die im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache überprüft werden:

Lesekompetenz:

Die Schüler/innen können aus linearen und nichtlinearen Texten, wie etwa Schaubildern oder Statistiken, die sich auf soziale, kulturelle, politische oder literarische Themen beziehen, für sie relevante Informationen entnehmen und sind jeweils auch in der Lage, die Adressatenorientierung und die Intention des Textes mitzureflektieren.

Sprachreflexive Kompetenzen:

Die Schüler/innen können Mittel der Textgestaltung und sprachliche Strategien von Texten erkennen und analysieren.

Schriftliche Kompetenz:

Die Schüler/innen verfügen über sprachliche Mittel und Strategien, die der Textsorte, der Adressatin/dem Adressaten und der Situation angemessen sind. Sie beherrschen den Einsatz strukturell verbindender wie sinnstiftender sprachlicher Mittel zum Textaufbau (Kohäsion und Kohärenz) und verfügen über die Fähigkeit zu verstehenserleichternder und sachadäquater Strukturierung. Die Sprachverwendung ist orthografisch und grammatisch korrekt.

Interpretationskompetenz:

Die Schüler/innen können verschiedenste Arten von Texten (sachliche wie literarische) erschließen, deuten, beurteilen und bewerten; sie können Interpretationshypothesen formulieren, die aufgrund der Textvorlage nachvollziehbar sind.

Argumentationskompetenz:

Die Schüler/innen können einen eigenen Standpunkt zu einem Text beziehen, diesen absichern und schriftlich darstellen. Außerdem sind sie in der Lage, Argumentationslinien gedanklich und sprachlich zusammenhängend und nachvollziehbar umzusetzen.

Sachkompetenz:

Darunter sind die Kenntnis der zentralen Ideen und Begriffe des jeweiligen Themas sowie Kenntnisse von Daten und Zusammenhängen in einem Ausmaß, wie es von einer Maturantin/einem Maturanten zu erwarten ist, zu verstehen. Sachkompetenz äußert sich über die sprachlich angemessene Darstellung von Inhalten und die korrekte Wiedergabe von inhaltlichen Zusammenhängen. Sie umfasst Sachwissen und konkretes Fachwissen, z. B. die dem Lehrplan entsprechende Kenntnis fachsprachlicher Begriffe. Ein weiteres Merkmal von Sachkompetenz ist etwa auch die sinnvolle Einbettung von Sachinformationen in einen Text.

4.1.2 Struktur der Klausuren

Das nachstehend dargestellte Prüfungsformat gilt gleichermaßen für alle Schultypen der AHS und BHS:

- Die Konzeption der Klausuren in der Unterrichtssprache sieht vor, dass Kandidatinnen und Kandidaten zwischen drei Aufgabenpaketen wählen können, die jeweils unter einer thematischen Klammer stehen (z. B. *Umgang des Menschen mit der Natur, Gesundheit, Medien oder Reisen*). Jede Kandidatin/jeder Kandidat entscheidet sich für eines der zur Wahl stehenden Pakete.
- Pro Themenpaket sind zwei voneinander unabhängige Schreibaufgaben zu bearbeiten, die jeweils auf einer eigenen Textbeilage basieren. Diese Textbeilage (Inputtext) muss gelesen und verstanden werden, da sie stets Grundlage und Ausgangspunkt für den Schreibauftrag darstellt.
- Mindestens eine der in den Themenpaketen enthaltenen Schreibaufgaben muss eine literarische sein.
- Die Aufgaben sind überwiegend in einen situativen Kontext eingebettet, d. h., der Schreibauftrag enthält genaue Angaben zu (fiktiver) Schreibsituation, zu Adressatinnen und Adressaten sowie zur Schreibhaltung.
- Die beiden Texte, die die Kandidatin/der Kandidat zu verfassen hat (Outputtexte), müssen insgesamt 900 Wörter (+/-10 %) umfassen. Sie können unterschiedlich oder gleich lang sein, werden bei der Beurteilung aber in jedem Fall als gleichwertig betrachtet. Die zu erzielende Wortanzahl wird bei jedem Schreibauftrag gesondert ausgewiesen.
- Sachinformationen, die die Kandidatinnen und Kandidaten für ein optimales Textverständnis unbedingt benötigen und die nicht vorausgesetzt werden können (etwa die Erklärung von Fachtermini oder biografische Details zur Autorin/zum Autor eines literarischen Textes), werden der Themenstellung angeschlossen.

Musterthemenpakete zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in Deutsch sind auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/77>) abrufbar.

4.1.3 Beurteilung

Die Beurteilung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache erfolgt nach wie vor durch die klassenführenden Lehrkräfte an den Schulen, muss aber nach einem standardisierten analytischen Beurteilungsraster vorgenommen werden. Dieser Beurteilungsraster beruht auf der gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) und sieht vier Dimensionen der Beurteilung vor:

- **Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht:** relevante Aspekte des Inputtexts erfasst, geforderte Textsorte realisiert, geforderte Schreibhaltung(en) realisiert, Eigenständigkeit
- **Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht:** Aufbau/Gliederung, z. B. Anwendung von textstrukturellen Strategien bzw. Logik und Gewichtung, Verknüpfung der einzelnen Abschnitte, Sätze und Teilsätze, Verweis auf Inputtexte und Adressatinnen und Adressaten, Kennzeichnung der Textstruktur
- **Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck:** textsorten- und situationsadäquates Register, Wortwahl (Präzision und Umfang), Satzbau, textsorten- und situationsadäquate Satzkomplexität, Stilfiguren
- **Aufgabenerfüllung hinsichtlich formaler Richtigkeit:** Morphologie und Syntax, Wortbildung, Kollokationen, Tempus und Modus, Orthografie

4.1.4 Auswirkungen auf den Unterricht

Prinzipiell ist davon auszugehen, dass Lehrer/innen in der Unterrichtssprache – den aktuellen Lehrplänen und den verordneten Bildungsstandards entsprechend – bereits jetzt kompetenzorientiert unterrichten. Folgende Kriterien sollten dabei erfüllt werden:

- Kompetenzorientierter Unterricht in der Muttersprache arbeitet handlungsorientiert, d. h., Schüler/innen übersetzen Lerninhalte in authentische Handlungszusammenhänge wie z. B. Szenen, Hörspiele, Texte mit Bildgestaltung u. Ä. Es ist hier unbedingt notwendig, Handlungszusammenhänge anzubieten, die für die Schüler/innen nachvollziehbar sind und in denen sie eigenständige Entscheidungen treffen können.
- Ein wesentliches Merkmal von kompetenzorientiertem Schreibunterricht ist Leistungs differenzierung. So wird z. B. der Lernstoff in kleine Schritte gegliedert an die Schüler/innen herangetragen und sie lernen etwa, zunächst einmal nur einzelne Textbausteine zu erarbeiten. Prozessorientierung bei der Textgestaltung steht hier stets im Vordergrund.
- Im besten Fall bezieht integrativer Schreibunterricht auch Sachthemen aus verschiedenen Bereichen mit ein und fächerübergreifendes Arbeiten wird vermehrt in den Unterricht eingebunden. Der Erwerb von Sachwissen kann zusätzlich z. B. über Themenmappen, die im Unterricht angelegt werden, erfolgen. Hier werden Materialien über einen längeren Zeitraum gesammelt, gelesen und zusammengefasst.
- Das Überarbeiten von Texten und der mündliche Austausch darüber, vor allem mit anderen Schülerinnen und Schülern, gehört nach aktuellem schreibdidaktischem Forschungsstand zu den wichtigsten Aktivitäten eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts. Diese auch vom Lehrplan geforderte Kompetenz sollte jedenfalls eine zentrale Stellung einnehmen. Kriterienkataloge, die gemeinsam angelegt werden, unterstützen diesen Lern- und Kommunikationsprozess.
- Kompetenzorientierter Schreibunterricht legt Wert auf realistische Schreibanilässe. Diese fördern die Kompetenz, einen adressaten- und situationsgerechten Text zu verfassen, und erhöhen die Motivation zum Schreiben erheblich. Auf diese Weise werden der Schülerin/

dem Schüler auch unterschiedliche Schreibhaltungen einsichtig gemacht und diese geübt. Es sollten jedoch unbedingt Schreibsituationen gewählt werden, die für die Schreibende/den Schreibenden nachvollziehbar sind und ihrer/seiner Erfahrungswelt entstammen.

- Das Vermitteln literarischer Kompetenz als eine Kombination verschiedener Fähigkeiten im Umgang mit Literatur bleibt nach wie vor ein zentrales Anliegen kompetenzorientierten Unterrichts in der Muttersprache. Nach Kaspar Spinner (2006) gehören zum literarischen Kompetenzerwerb elf Aspekte, darunter etwa das aufmerksame Wahrnehmen sprachlicher Gestaltung sowie die Fähigkeit, Perspektiven literarischer Figuren nachzuvollziehen und dramaturgische wie narrative Handlungslogik zu verstehen. Außerdem umfasst literarische Kompetenz den bewussten Umgang mit Fiktionalität und das Verständnis der Besonderheiten literarischer Sprache wie Metaphorik oder Symbolik. Diese Kriterien machen es notwendig, im Unterricht vielfältigste Texte aus allen Gattungsbereichen und literarischen Epochen zu rezipieren und handlungsorientiert damit zu arbeiten.

4.2 Lebende Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch)

4.2.1 Konzeption

Aufbauend auf dem österreichischen Lehrplan des jeweiligen Schultyps und der jeweiligen Schulform werden auf wissenschaftlicher Basis Aufgaben zu den Fertigkeiten Hörverständnis, Leseverständnis, Sprachverwendung im Kontext (nur AHS) und Schreiben entwickelt. Die Aufgaben spiegeln authentische und alltagsnahe kommunikative Situationen wider, die inhaltlich der Lebenswelt junger Erwachsener entsprechen. Laut Lehrplan sollen Schüler/innen von AHS und BHS am Ende ihrer Schullaufbahn in der ersten und der zweiten lebenden Fremdsprache ein Niveau erreichen, das ihnen eine selbstständige Sprachverwendung (Kompetenzniveau B1 bzw. B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen [GERS]*) erlaubt.

Durch den sogenannten Washback-Effekt standardisierter Prüfungen – also die Auswirkungen auf den Unterricht – wird auch das Unterrichtsgeschehen beeinflusst: Ziel des Unterrichts ist es, dass die Schüler/innen ihre erworbenen Fertigkeiten und Kenntnisse im Sinne der übergeordneten Bildungsziele *employability* (Beschäftigungs- und Studierfähigkeit) und *active citizenship* (verantwortungsvolles, aktives Teilnehmen und Teilhaben am sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben) in neuen Situationen anwenden und in neue Bereiche übertragen können.

4.2.2 Struktur der Klausuren

Die Klausuren in den lebenden Fremdsprachen umfassen die Überprüfung von drei (BHS) bzw. vier (AHS) Teilbereichen in gleicher Gewichtung: Hörverständnis, Leseverständnis, Sprachverwendung im Kontext (nur AHS) und Schreiben. Beurteilt wird dabei, wie die Kandidatinnen und Kandidaten selbstständig, erfolgreich (wenn auch nicht unbedingt fehlerfrei) und sozial angemessen kommunizieren können.

Die Überprüfung von Hör- und Leseverständnis testet, wie gut Kandidatinnen und Kandidaten sich Informationen aus ihnen unbekanntem authentischen Texten zu Themen ihres Erfahrungshorizonts verschaffen können. Dabei werden in jeweils vier bis fünf voneinander unabhängigen Aufgaben die zentralen Hör- bzw. Lesestrategien Globalverständnis, Detailverständnis und Interpretieren getestet. Zur Anwendung kommen Testformate wie Multiple Choice oder Lösungszuordnungen,

aber auch solche, die Kurzantworten erfordern. Mit ähnlichen Testformaten wird an der AHS in kontextgebundenen Aufgabenstellungen die Verfügbarkeit sprachlicher Strukturen sowie soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen überprüft. An AHS wird mit zwei voneinander unabhängigen Schreibaufträgen zu argumentativen, berichtenden, beschreibenden oder erzählenden Schreibsituationen getestet, wie gut Schüler/innen sich ausdrücken können. Themenbereiche sind die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) angeführten Domänen, also jene alltäglichen Lebenssituationen, die den Lernenden aus ihrem privaten Bereich (Familie, Freunde, Freizeit ...), dem öffentlichen Bereich (Einkaufen, Reisen, Unterhaltung ...) und der Arbeits- und/oder Schulwelt vertraut sind.

Die Überprüfung der Schreibkompetenz an BHS erfolgt mit drei gleichwertigen Aufgabenstellungen, die jeweils in einen situativen, handlungsbezogenen Rahmen eingebettet sind. Dieser Rahmen definiert die Rolle der/des Handelnden, die Zielgruppe und das Kommunikationsmedium. Ein unterschiedlicher Grad an Differenzierung in Inhalt und Format garantiert eine Ausgewogenheit zwischen allgemein BHS-relevanten und schultypspezifischen Aufgabenstellungen.

Die Beurteilung der von den Kandidatinnen und Kandidaten geschriebenen Texte erfolgt anhand standardisierter analytischer Beurteilungsraster, die auf der gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) beruhen und vier Dimensionen der Bewertung vorsehen: Erfüllung der Aufgabenstellung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit.

Der Schulversuch für das Schuljahr 2012/13 für die schriftliche Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen ist folgendermaßen strukturiert:

Prüfungsteil		Dauer	Teilaufgaben	Gewichtung	Mögliche Testformate/Textsorten	
Leseverständnis	AHS	60 Minuten	4	1/4	Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben, Kurzantworten, Wortbildung, Editing ...	
	BHS	60 Minuten	4	1/3		
Hörverständnis	AHS	B1: max. 40 Min. B2: max. 45 Min.	4	1/4		
	BHS	B1: max. 40 Min. B2: max. 45 Min.	4	1/3		
Sprachverwendung im Kontext	AHS	45 Minuten	4	1/4		
	BHS	-	-	-		
Schreiben (standardisierte Schreibaufträge für BHS ab 2013/14)	AHS	B1: 125 Minuten B2: 120 Minuten	2	1/4		Texte argumentativer, narrativer und deskriptiver Natur, z. B. E-Mail, Bericht ...
	BHS	B1: 170 Minuten B2: 165 Minuten	3	1/3		

B1 und B2 sind Kompetenzniveaustufen laut Lehrplan und GERS.

Aus den Feldtestungen zur neuen Reife- und Diplomprüfung gewonnene Erfahrungen können noch zu Feinabstimmungen des Konzepts führen.

4.2.3 Auswirkungen auf den Unterricht

Voraussetzung für ein erfolgreiches Bewältigen der Prüfungsanforderungen ist die nachhaltige Verfügbarkeit der im Laufe der vorangegangenen Lernjahre erworbenen sprachlichen Kompetenzen. Im Unterricht kommt dabei der Vermittlung von produktiven und rezeptiven Strategien besondere Bedeutung zu. Die Schüler/innen lernen zum Beispiel, eine schriftliche Produktion zu planen oder noch nicht verfügbare sprachliche Mittel zu kompensieren – etwa durch Paraphrasieren. Um Gelesenes oder Gehörtes global oder im Detail verstehen zu können, nach ganz bestimmten Informationen zu suchen oder Schlussfolgerungen ziehen zu können, lernen sie, Hinweise aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext herauszulesen, Hypothesen zu bilden und sich so schrittweise dem Verständnis einer Aussage zu nähern.

Dass Kandidatinnen und Kandidaten faire Chancen haben, die Aufgabenstellungen gut zu lösen, wird durch die bei der Aufgabenentwicklung angewandten Verfahren gewährleistet. Unter der wissenschaftlichen Leitung der Universität Innsbruck erarbeiten mehr als hundert erfahrene, speziell ausgebildete Lehrkräfte Prüfungsaufgaben für Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch gemäß den Richtlinien der *European Association for Language Testing and Assessment (EALTA)*.

4.3 Griechisch und Latein

4.3.1 Konzeption

Der Entwicklung von Aufgabenstellungen für die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in Griechisch und Latein liegen differenzierte Kompetenzmodelle zugrunde, die auf der Grundlage des geltenden Lehrplans erarbeitet wurden. Diese drei Kompetenzmodelle für das vier- und das sechsjährige Latein sowie für Griechisch wurden bereits im Mai 2009 als erstes Teilergebnis einer Arbeitsgruppe unter der Leitung von Univ.-Doz. Dr. Friedrich Lošek (bis September 2009) bzw. Ass.-Prof. Dr. Florian Schaffenrath (seit September 2009) veröffentlicht.

Als grundlegende Kompetenzen, die der Griechisch- und der Lateinunterricht vermitteln, wurden das Übersetzen und das Lösen von Aufgaben auf der Basis griechischer bzw. lateinischer Originaltexte definiert. Da es sich beim Übersetzen um eine komplexe, integrale Kompetenz handelt, wurden zwar Teilkompetenzen beschrieben (*Erkennen, Zuordnen, Gliedern, Erfassen und Verstehen, Übertragen, Formulieren*), diesen Teilkompetenzen wurden aber keine jeweils eigenen Aufgaben zugewiesen; die Kompetenz des Übersetzens manifestiert sich nach wie vor in der Übersetzung selbst. Die unter dem Sammelbegriff *Lösen von Aufgaben* angeführten Teilkompetenzen können hingegen sehr wohl unabhängig voneinander und mittels unterschiedlicher Aufgabenformate getestet werden. Zu diesen Teilkompetenzen zählen: *Sammeln und Auflisten, Gliedern und Strukturieren, Zusammenfassen und Paraphrasieren, Gegenüberstellen und Vergleichen, Belegen und Nachweisen* (nur sechsjähriges Latein und Griechisch), *Kommentieren und Stellungnehmen, Kreatives Auseinandersetzen und Gestalten*.

4.3.2 Struktur der Klausuren

Der in den Kompetenzmodellen verankerten Zweiteilung in *Übersetzen* und *Lösen von Arbeitsaufgaben* entspricht im Testformat der schriftlichen Reifeprüfung eine Zweiteilung in *Übersetzungstext (ÜT)* und *Interpretationstext (IT)*. Die Kandidatinnen und Kandidaten werden aufgefordert, den ÜT zu übersetzen bzw. auf der Grundlage des IT zehn Arbeitsaufgaben zu lösen. Beim ÜT wird ausschließlich die Übersetzung bewertet, im Interpretationsteil ausschließlich das Lösen der einzelnen Arbeitsaufgaben. Damit soll einerseits dem Grundsatz Rechnung getragen werden, gleiche Fehler nicht mehrmals zu bewerten, andererseits können so die in den Kompetenzmodellen definierten Kompetenzbereiche präziser voneinander getrennt überprüft werden.

Während das Übersetzen schon seit jeher zu den fachtypischen Tätigkeiten des Unterrichts in den klassischen Sprachen zählt, wird mit den Aufgabenstellungen zum Interpretationstext Neuland betreten; diese Aufgaben müssen überdies strengen testtheoretischen Anforderungen gerecht werden. Grundsätzlich wird es im Interpretationsteil offene und geschlossene Aufgabenformate geben: Bei jenen müssen die Kandidatinnen und Kandidaten selbst eine Lösung erarbeiten (z. B. eine Paraphrase des Interpretationstextes erstellen), bei diesen aus einer vorgegebenen Zahl an Lösungen auswählen (z. B. Multiple-Choice-Aufgaben/Selektionstypen). Es wird die Aufgabe des auf die Reifeprüfung hinführenden Unterrichts sein, die Schüler/innen mit den Anforderungen der neuen Aufgabenformate vertraut zu machen.

4.3.3 Beurteilung

Gleichzeitig mit den neuen Aufgabenformaten wurde auch ein neues Korrekturmodell entwickelt, das einerseits neuesten fachdidaktischen Ansprüchen genügt (z. B. die Einbeziehung der ziel sprachlichen Qualität der Übersetzung), andererseits im Sinne der Standardisierung zu möglichst hoher intersubjektiver Übereinstimmung verschiedener Korrektorinnen und Korrektoren führen soll. Zudem greift dieses Korrekturschema weitgehend die in den Kompetenzmodellen definierten Bereiche auf. Um zu betonen, dass das Übersetzen nach wie vor die zentrale Kompetenz des Griechisch- und des Lateinunterrichts ist, werden im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung beim Übersetzungstext mehr Punkte zu erreichen sein als im Interpretationsteil (Verteilung 36 zu 24). Der Übersetzungstext wird unter Berücksichtigung mehrerer Aspekte beurteilt: Punkte können zum einen für das Erfassen des Inhalts einzelner Textabschnitte (Sinneinheiten) vergeben werden; zum anderen werden Lexik- und Grammatikkenntnisse anhand einer begrenzten Zahl exakt definierter und über den Text verstreuter Checkpoints überprüft (je sechs Punkte für Lexik, Morphologie, Satz- und Textgrammatik). Ebenfalls sechs Punkte sind der sprachlichen Qualität der Übersetzung zugeordnet, die mithilfe einer dreistufigen Skala eingeschätzt wird. Im Interpretationsteil kann für jede Arbeitsaufgabe eine festgelegte Anzahl von Punkten erreicht werden; die Anforderungen für das Erreichen einer bestimmten Punktezahl sind genau definiert.

4.3.4 Auswirkungen auf den Unterricht

Da die Reifeprüfungsaufgaben auf den Kompetenzmodellen basieren, muss der Unterricht künftig nicht nur die Vorgaben des Fachlehrplans mit den Lektüremodellen berücksichtigen, sondern sich auch an den Kompetenzmodellen orientieren. Durch die starke Gewichtung der Kategorien *Sinnerfassung* und *Zielsprachliche Qualität* erwartet sich die Arbeitsgruppe entsprechende Rückwirkungen auf den Griechisch- und den Lateinunterricht: Grammatisch richtige Übersetzungen, die inhaltlich hanebüchenen Unsinn darstellen, oder Übersetzungen à la „dieser Sache eingedenk“ können nicht mehr gutgeheißen werden. Damit die oben angeführten Neuerungen möglichst rasch

in den Unterricht einfließen können, hat die von LSI Dr. Michael Sörös geleitete Gruppe *Consensus neu* die umfangreiche Broschüre *Rechtsgrundlagen zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch. Ein Leitfaden* herausgegeben. Darin sind unter anderem die wichtigsten Bestimmungen zur gesetzeskonformen Gestaltung von Schularbeiten enthalten. Eine Modellschularbeit soll die Übertragung des neuen Formats und des Korrektursystems auf die Ebene des beginnenden Lektüreunterrichts veranschaulichen.

Diese und zahlreiche weitere Materialien sind auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/79>) verfügbar.

4.4 Mathematik (AHS)

Das für das Unterrichtsfach Mathematik entwickelte Reifeprüfungskonzept orientiert sich an bildungstheoretisch begründeten, im Lehrplan enthaltenen grundlegenden mathematischen Kompetenzen, die für alle österreichischen AHS-Absolventinnen und -Absolventen gelten und von diesen in hohem Maß erworben werden sollen. Dadurch wird es möglich, im Rahmen der Abschlussprüfung einen spezifischen, als wesentlich erachteten Bereich mathematischer Kompetenzen abzubilden, der fester Bestandteil jedes Mathematikunterrichts sein muss. Alle anderen mathematischen Kompetenzen dürfen im Unterricht nicht eingeschränkt werden oder fehlen, sondern müssen im gleichen Ausmaß wie bisher gefördert werden, um den besonderen Stellenwert dieses Faches im Kanon der allgemeinbildenden Unterrichtsfächer zu verdeutlichen und abzusichern.

4.4.1 Konzeption

Das Konzept der Reifeprüfung in Mathematik an AHS entspricht dem gesetzlichen Auftrag, eine zentrale kompetenzorientierte Abschlussprüfung zu gestalten, in der Schüler/innen am Ende ihrer Schulzeit den Kompetenzerwerb im Unterrichtsfach Mathematik unter Beweis stellen. Dabei wird nicht auf das Einüben und Trainieren von hochspezialisiertem Fakten- und Methodenwissen Wert gelegt, sondern im Fokus der Prüfungsaufgaben stehen langfristiges Wissen und Können sowie Fähigkeiten, die für das Fach grundlegend, längerfristig verfügbar und gesellschaftlich relevant sind.

Basis und Argumentationsgrundlage für die gewählten Inhalte ist die bildungstheoretische Grundlage des Konzepts. Dort steht (zunächst) nicht die (objektive Seite der) Mathematik im Fokus, als Ausgangspunkt wird vielmehr das Individuum und dessen Rolle in unserer hochdifferenzierten, arbeitsteilig organisierten, demokratischen Gesellschaft gewählt. So kann transparent dargestellt werden, wie viel und welche Mathematik AHS-Absolventinnen und -Absolventen zu ihrem eigenen Nutzen und zum Nutzen unserer Gesellschaft benötigen (sollen).

Somit wird für Lehrer/innen, Schüler/innen, aber auch für Erziehungsberechtigte, tertiäre (Bildungs-)Institutionen und andere Abnehmer in der Wirtschaft offensichtlich, warum welche mathematischen Inhalte von den Schülerinnen und Schülern zu ihrem Nutzen als mündige Bürger/innen und – zur gleichen Zeit – zum Nutzen der Gesellschaft erlernt und langfristig verfügbar sein müssen. Gleichzeitig wird damit eine Ausgangsbasis für tertiäre Bildungsinstitutionen und die Wirtschaft geschaffen, auf der verlässlich aufgebaut werden kann.

Ziele und Inhalte, auf die in der Prüfungssituation fokussiert wird, sind für das Fach derart grundlegend, dass (Wissens-)Defizite in diesen Bereichen einen verständigen Umgang mit den geforderten mathematischen Inhalten behindern würden.

Vor diesem Hintergrund wurde ein auf traditionell-pragmatischen (lehrplankonformen), fachlichen, bildungstheoretischen und sozialen Aspekten basierender Katalog an Grundkompetenzen entwickelt, der auf der Website des BIFIE (<https://www.bifie.at/node/80>) verfügbar ist. Thematisch ist dieser Katalog nach den vier Themenbereichen *Algebra und Geometrie*, *Funktionale Abhängigkeiten*, *Analysis* sowie *Wahrscheinlichkeit und Statistik* strukturiert. Sämtlichen Themenbereichen werden dementsprechend bildungstheoretische Begründungen vorangestellt; die Inhaltsbereiche selbst gliedern sich in thematische Abschnitte, aus denen die Grundkompetenzen ersichtlich sind.

4.4.2 Struktur der Klausuren

Um eine valide und reliable Reifeprüfung zu gewährleisten, werden sämtliche Aufgabenstellungen, die als potenzielle Prüfungsaufgaben in Frage kommen, nach einem standardisierten wissenschaftsgestützten Verfahren entwickelt. Die auf diesem Weg gewonnenen Erkenntnisse fließen unverzüglich in den weiteren Entwicklungsprozess ein. Ein mehrmals überarbeiteter, gültiger Grundkompetenzkatalog sowie eine exakte Charakterisierung der Aufgabentypen liegen bereits vor, ein Kontextkatalog (Katalog von konkreten Anwendungen in Lebens- und Alltagssituationen) wird gegenwärtig erstellt.

Die Charakterisierung möglicher Reifeprüfungsaufgaben erfolgt durch zwei unterschiedliche Typen:

- Teil-1-Aufgaben: Dabei handelt es sich um Aufgaben, die auf die im Katalog angeführten Grundkompetenzen fokussieren. Die Fähigkeiten, kompetenzorientiert (Grund-)Wissen und (Grund-)Fertigkeiten im Rahmen der Prüfung darzulegen, sind ohne darüber hinausgehende Eigenständigkeit zu erfüllen, sodass eine selbstständige Anwendung von Wissen und Fertigkeiten in diesem Teil nicht gefordert wird.
- Teil-2-Aufgaben: Dabei handelt es sich um Aufgaben zur Vernetzung der Grundkompetenzen in definierten Kontexten und Anwendungsbereichen, d. h. umfangreichere kontextbezogene oder auch innermathematische Aufgabenstellungen, im Rahmen derer unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet werden müssen und bei deren Lösung operativen Fertigkeiten gegebenenfalls größere Bedeutung zukommt.

Hinsichtlich der Testspezifikationen werden unter Berücksichtigung psychometrischer Vorgaben Kriterien festgelegt, die als Best-Practice-Modelle international akzeptiert und anerkannt sind. Darüber hinaus werden sämtliche Aufgaben von Expertinnen und Experten des universitären und pädagogischen Bereichs im Hinblick auf ihre inhaltliche und (fach-)didaktische Eignung begutachtet. Anschließend gelangen die Aufgabenstellungen in eine Feldtestung, bei der nicht die Schülerleistungen beurteilt werden, sondern einzig und alleine die Qualität der jeweiligen Aufgabenstellung. Aufgabenstellungen, die den hohen fachlichen, (fach-)didaktischen und psychometrischen Qualitätsanforderungen nicht genügen, werden entsprechend überarbeitet und neu diskutiert. Den Abschluss dieses Prozesses bildet das Standard-Setting, bei dem noch einmal eine qualitative Bewertung der Aufgaben erfolgt. Erst danach können diese für die schriftliche Reifeprüfung verwendet werden.

Bei der Bearbeitung beider Prüfungsteile sind der Einsatz von herkömmlichen wasserfesten Schreibgeräten, Bleistiften, Lineal, Geo-Dreieck und Zirkel sowie die Verwendung von für den Unterricht approbierter Formelsammlungen und im Unterricht verwendeter elektronischer Hilfsmittel zulässig.

Ab dem Schuljahr 2017/18 sind folgende Minimalanforderungen an elektronische Hilfsmittel unumgänglich, um die Aufgaben erfolgreich bearbeiten zu können: grundlegende Funktionen zur Darstellung von Funktionsgraphen, zum numerischen Lösen von Gleichungen und Gleichungssystemen, zur Ermittlung von Ableitungs- bzw. Stammfunktionen, zur Berechnung von Grundgrößen der Statistik und Stochastik und allenfalls zur Matrizenrechnung.

Die Gesamtdauer der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Mathematik beträgt 270 Minuten. Bei der Beurteilung ist ein Gesamtkalkül vorgesehen, wobei die Grenze zwischen „Nicht genügend“ und „Genügend“ keinesfalls über 60 % der maximal zu erreichenden Punktezahl liegen wird. Eine genaue Abgrenzung wird nach Auswertung umfassender Feldtestungen erfolgen. Die Beurteilungsanträge der Prüfer/innen haben nach Maßgabe von zentral vorgegebenen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen zu erfolgen.

4.4.3 Auswirkungen auf den Unterricht

Kompetenzorientierter Unterricht in Mathematik erfordert keine grundsätzlich neuen didaktischen Konzepte, sondern ein besonderes Berücksichtigen folgender Aspekte:

- Ergebnisse von lernpsychologischen Untersuchungen weisen darauf hin, dass ein wesentliches Merkmal kompetenzorientierter Unterrichtskultur im Aspekt der Schülerzentrierung zu finden ist, wobei die eigenständige Arbeit bei gelenktem Entdecken oder bei selbst entdeckendem Lernen zu wesentlich nachhaltigeren Lernergebnissen führt.
- Vernetzungen innerhalb des Faches, und zwar sowohl horizontal als auch vertikal, zwischen verschiedenen mathematischen Handlungen, aber auch zu anderen Fach- und Lebensbereichen, ist im Unterricht besondere Bedeutung beizumessen.
- Vor allem die vertikale Vernetzung der Inhalte ist für die Kompetenzentwicklung entscheidend. Nachhaltigkeit wird durch solche Lernlinien dadurch unterstützt, dass der Bezug zu bisher Gelerntem hergestellt und zum „Wieder-Holen“ angeregt wird.
- Gelerntes zu üben, zu festigen ist nichts Neues. Typisch für die Kompetenzorientierung sind das Schaffen eines „Grundkompetenzbewusstseins“ und das Nutzen des Gelernten in variablen Situationen.
- Neben oder – besser – zusammen mit der fachlichen Kompetenz beinhaltet der Bildungsauftrag auch die Entwicklung von Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Selbstkompetenz. Der Erwerb dieser Kompetenzen sollte nicht außerhalb des fachlichen Lernprozesses erfolgen, sondern gerade in Verbindung mit diesem. Voraussetzung dafür ist die Umsetzung adäquater schülerzentrierter Lernformen.
- Das Lernverhalten der Schüler/innen wird sehr stark von der Leistungsfeststellung und -beurteilung beeinflusst, daher sind (neue) lernförderliche Formen der Leistungsfeststellung, insbesondere ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und prozessuale Formen der (Leistungs-)Rückmeldung, nötig.

4.5 Angewandte Mathematik (BHS)

4.5.1 Konzeption

Berufsbildenden höheren Schulen (BHS) kommt in Österreich gemäß dem im § 65 des Schulorganisationsgesetzes (SchOG) verankerten Bildungsauftrag die Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern eine höhere allgemeine und fachliche Bildung in einer Weise zu vermitteln, die sie zur Ausübung eines gehobenen Berufs auf technischem, gewerblichem, kunstgewerblichem, kaufmännischem, hauswirtschaftlichem oder sonstigem wirtschaftlichem Gebiet befähigt und sie zugleich zur Universitätsreife führt. Der Bildungsauftrag für das Fach Angewandte Mathematik bezieht sich dabei im Besonderen auf die Anwendungsbezogenheit der vermittelten Inhalte, die Erfüllung der dem Fach zugeordneten Zubringerfunktion und den berufsfeldgerechten Technologieeinsatz im Rahmen des Unterrichts.

- Der Begriff *Anwendungsbezogenheit* meint neben der Vermittlung allgemeiner mathematischer Bildungsziele insbesondere das Bereitstellen spezieller mathematischer Kenntnisse, Methoden und Verfahren für die Berufspraxis.
- Als *Zubringerfunktion* ist die Aufgabe zu verstehen, mathematische Kompetenzen zum frühestmöglichen Zeitpunkt in den berufsfeldbezogenen Kontext zu stellen.
- *Berufsfeldgerechter Technologieeinsatz* schließlich bedeutet, Schüler/innen im Hinblick auf das angestrebte Berufsziel (oder Berufsfeld) zu einer professionellen technologischen Werkzeugkompetenz zu verhelfen.

Die seit 2004 für das Fach Angewandte Mathematik entwickelten Bildungsstandards spiegeln dessen speziellen Bildungsauftrag im berufsbildenden höheren Schulsystem wider. Sie beschreiben die grundlegenden mathematischen Kompetenzen, die Absolventinnen und Absolventen dieses Schultyps am Ende ihrer Ausbildung nachhaltig beherrschen sollen, und bilden mit dem Lehrplan den zentralen Kern des Modells der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik. Der Erstellung dieses Klausurmodells lagen folgende Ansprüche zugrunde:

- Sicherstellung der Ausbildungsqualität
- Analyse von Gemeinsamkeiten im Berufsbildungssystem und Entwicklung möglichst einheitlicher Aufgabenstellungen für alle Schulformen
- Nutzen von Chancen und Minimierung von Risiken im Rahmen des einzuleitenden Paradigmenwechsels

4.5.2 Struktur der Klausuren

Das österreichische BHS-System ist hochdifferenziert und vereint unterschiedliche Schulformen mit jeweils unterschiedlichen Anforderungen. Diesem Umstand trägt das Konzept der neuen Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik durch zwei unterschiedliche Aufgabenformen Rechnung. Es unterscheidet

- Aufgabenstellungen, die über Schulformen hinweg vergleichbare Grundkompetenzen testen und daher für alle berufsbildenden höheren Schulen einheitlich sind, sowie
- Aufgabenstellungen, die den spezifischen Erfordernissen der einzelnen Schulformen im hochdifferenzierten BHS-System Rechnung tragen und daher je nach Schulform unterschiedlich sind.

Die schulformenübergreifenden Aufgaben bilden den gemeinsamen Kern der Bildungsstandards ab und umfassen schwerpunktmäßig folgende Handlungskompetenzen gemäß Grundkompetenzkatalog:

- Interpretieren
- Dokumentieren
- Anspruchsvolles Operieren auf Basis eines zugrundeliegenden tieferen Verstehens
- Technologieeinsatz unter Nachweis einer entsprechenden Werkzeugkompetenz

Diese Kompetenzen bereiten den Kandidatinnen und Kandidaten auch dann kaum Schwierigkeiten, wenn ihre Anwendung innerhalb eines vom gewohnten Berufsfeld weitgehend unabhängigen Kontexts zu erfolgen hat.

Im Rahmen schulformspezifischer Aufgabenstellungen sind insbesondere jene speziellen mathematischen Kompetenzen nachzuweisen, die für das jeweilige Berufsfeld als wesentlich erachtet werden und sich darüber hinaus eventuell für ein einschlägiges, weiterführendes Studium als vorteilhaft erweisen. Sie werden konkret in den jeweils gültigen beruflichen Kontext gestellt und umfassen schwerpunktmäßig folgende Handlungskompetenzen:

- Modellieren
- Transferieren
- Argumentieren

Im Sinne einer systematischen Differenzierung sieht das Prüfungsmodell die Bildung von Clustern vor. Grundsätzlich bedeutet Clusterung – sowohl auf inhaltlicher als auch auf Kontextebene – immer eine Reduktion auf den gemeinsamen Durchschnitt. Die Herausforderung bestand demnach darin, diese systembedingten Einschränkungen zu minimieren. Aus dieser Überlegung heraus wurde das folgende, neun Cluster umfassende Modell entwickelt:

Cluster 1:	Bautechnik, Holztechnik und Innenraumgestaltung, Kunst und Design ²
Cluster 2:	Elektrotechnik, Elektronik, Biomedizin und Gesundheitstechnik
Cluster 3:	Maschineningenieurwesen, Mechatronik, Werkstoffingenieurwesen, Wirtschaftsingenieurwesen, Betriebsmanagement, Waffentechnik
Cluster 4:	Informationstechnologie, Elektronische Datenverarbeitung und Organisation, Informatik
Cluster 5:	Chemie, Chemieingenieurwesen, Lebensmitteltechnologie
Cluster 6:	Wirtschaftliche Berufe, Tourismus, Mode und Design, Kunst (HUM), Medientechnik und Medienmanagement
Cluster 7:	Landwirtschaftliche Schulen, Landtechnik, Forstwirtschaft
Cluster 8:	Kaufmännische Schulen
Cluster 9:	Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik, Bildungsanstalten für Sozialpädagogik

² Für den HTL-Teilbereich *Kunst und Design* ist die Zuordnung zum jeweiligen Cluster noch nicht endgültig fixiert, da sie von dem neu zu erstellenden Lehrplan abhängig ist.

Aus dieser Zusammenstellung lässt sich ableiten, dass es für das Fach Angewandte Mathematik in der BHS neun verschiedene Klausurvarianten geben wird. Trotz der unterschiedlichen Aufgabenstellungen muss jede Klausur stets als Ganzes betrachtet werden, und sie wird auch immer als eine einzige Klausur bewertet. Daher kann in diesem Zusammenhang nicht von einer Kompensation eines Teils durch den anderen Teil gesprochen werden. Dies erleichtert die Bewertung der Aufgabenstellungen untereinander und macht die Beurteilung für die Kandidatinnen und Kandidaten leichter nachvollziehbar.

Die Prüfungsklausur wird vier bis sechs schulformenübergreifende Aufgaben mit jeweils zwei bis vier Teilaufgaben sowie zwei bis drei komplexe schulformspezifische Aufgaben umfassen.

4.5.3 Auswirkungen auf den Unterricht

Ein auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik hinführender Unterricht setzt neben der Vertrautheit mit den zentralen Anliegen der Bildungsstandards, der Etablierung einer neuen Aufgabenkultur und der verstärkten Fokussierung auf langfristig zu erwerbende Kompetenzen insbesondere ein grundsätzlich verändertes Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden voraus. Die Blickrichtung soll in Zukunft stärker auf den Lernprozess selbst, auf das kompetenzorientierte Lernziel und auf die Nachhaltigkeit des Gelernten gerichtet sein. Wissen soll durch wirkliches Verstehen komplexerer Zusammenhänge mithilfe richtig dosierter Lehrereinputs und interessanter Arbeitsanleitungen sowie durch Trainings- und Wiederholungseinheiten dauerhaft angeeignet werden. Dazu zählen schüleraktive Arbeitsformen wie der Stationenbetrieb, Freiarbeiten und offene Aufgabenformate, die ganz unterschiedliche kognitive Ebenen ansprechen und aus unterschiedlichen „Erkenntniswelten“ der Schüler/innen stammen. Der Unterricht muss sich verstärkt individuellen Begabungen und Interessen der Schüler/innen annehmen, sich kontinuierlich dem jeweils angestrebten Berufsfeld anpassen und aktuelle Entwicklungen in den Lernprozess einfließen lassen, wo immer dies sinnvoll möglich ist. Er sollte jene Handlungskompetenzen fordern und fördern, die für Berufe in Wirtschaft und Technik von zentraler Bedeutung sind.

Die gesellschaftliche Bedeutung der Angewandten Mathematik beruht heute in hohem Maße auf dem praktischen Einsatz mathematischer Modelle, die es ermöglichen, kostengünstige Simulationen und Optimierungen durchzuführen und nützliche Vorhersagen zum Verhalten komplizierter und undurchschaubarer Systeme (wie z. B. des Wetters) zu machen. Der Einsatz von Computern und von modernen Rechentechnologien ermöglicht es, konkret verwertbare, quantitative Aussagen zu praktisch bedeutsamen Problemen in der Technik, in den Sozialwissenschaften, in der Biologie und in der Medizin zu machen. Angewandte Mathematik kann im berufsbildenden Schulwesen daher nicht mehr authentisch unterrichtet werden, ohne dem Technologieeinsatz eine entscheidende Rolle einzuräumen.

5 Entwicklungsstand in den Klausurfächern

5.1 Unterrichtssprache

5.1.1 Entwicklungsstand

Das Konzept der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch) ist fertiggestellt. Es liegt somit ein gemeinsames Positionspapier für AHS und BHS vor, das detailliert die Grundlagen (Kompetenzmodell, Schreibhaltungen, Stellenwert der Literaturbearbeitung, Konstruktionsprinzipien kompetenzorientierter Aufgabenstellungen etc.) und die Gestalt der Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache darstellt.

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012 (Deutsch)

- Veröffentlichung des Konzepts (Prüfungsformats) der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch auf der Website des BIFIE (gültig für AHS und BHS)
- Publikation der Beurteilungsdimensionen laut geltender Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)
- Publikation des analytischen Beurteilungsrasters samt Erläuterung der Richtlinien für Lehrer/innen auf der Website des BIFIE
- Entwicklung von Empfehlungen zur Beurteilung von Schülerinnen und Schülern mit attestierter Lese- und Rechtschreibstörung (schriftlich ergangen, siehe Beilage); *policy paper* zu Schülerinnen und Schülern mit anderer Erstsprache als Deutsch in Planung
- Entwicklung und Publikation des Schulversuchsplans zur standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung im Schuljahr 2012/13 in Deutsch auf der Website des BIFIE (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Publikation des Textsortenkatalogs samt Erläuterungen auf der Website des BIFIE
- Inbetriebnahme der Online-Plattform zur Erstellung von Schreibaufgaben (Juni 2011)
- Schulung von 46 Assessorinnen und Assessoren (AHS und BHS) für die Bewertung der Feldtestungen und Erstellung von Prüfungsaufgaben durch das AECC Klagenfurt (Teil 1 von 2)
- Feldtestung von ca. 60 Prüfungsaufgaben österreichweit an AHS und BHS (März 2012)
- Schulung von 35 bis 40 Assessorinnen und Assessoren (AHS und BHS) für die Bewertung der Feldtestungen und Erstellung von Prüfungsaufgaben durch das AECC Klagenfurt (Teil 2 von 2) (März 2012)

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012 (Volkssprachensprachen Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)

- Unveränderte Übernahme des Konzepts und der Beurteilungskriterien der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch durch die Aufgabenersteller/innen (10)
- Psychometrische Einschulung der Aufgabenersteller/innen durch Prof. Dr. Sigott, LTC Universität Klagenfurt
- Fachdidaktische Einschulung der Aufgabenersteller/innen am BIFIE Wien sowie Einschulung auf die Online-Plattform

- Ablauf der Aufgabenerstellung und Revision im Projekt Volksgruppensprachen:
 - Den Aufgabenerstellerinnen und Aufgabenerstellern werden auf der Online-Plattform ihren Sprachen zugeordnete Bereiche zugeteilt. Auch die interne Revision erfolgt über die Online-Plattform; interne Revisorinnen und Revisoren sind fachkundige Native Speaker, die nicht an der Aufgabenerstellung beteiligt sind.
 - Nach folgendem Zeitplan sind die Aufgabenersteller/innen gemäß Werkvertrag zu Ablieferung der Aufgabenstellungen verpflichtet:
 - Mitte Februar 2012: Abgabe von 3 bis 4 Gesamtpaketen je Sprache
 - Mitte Dezember 2012: Abgabe von 4 bis 5 Gesamtpaketen je Sprache
 - Ende Oktober 2013: Abgabe von 4 Gesamtpaketen je Sprache
 - Nach Abgabe erfolgt eine externe Revision und Endauswahl der Aufgabenstellungen durch fachdidaktisch geschulte *native speaker* (Universitätsangehörige) der Volksgruppensprachen am BIFIE Wien.

5.1.2 Implementierungsmaßnahmen

- Durchführung des „Train-the-Trainer“-Lehrgangs für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (drei Teile zwischen März 2011 und März 2012)
- Publikation der Broschüre *Auf dem Weg zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung (SRDP) in Deutsch. Handreichung zu den Informationsveranstaltungen des BIFIE Wien in Kooperation mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer* in aktualisierter Form auf der Website des BIFIE
- Publikation von drei Musterthemenpaketen auf der Website des BIFIE
- Vorstellung des Konzepts zur standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch im Rahmen einer Informationsveranstaltung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für Fachkoordinatorinnen und Fachkoordinatoren der Auslandsschulen
- Schrittweise Veröffentlichung von fachdidaktischen wissenschaftlichen Aufsätzen zunächst auf der Website des BIFIE (2012 Publikation in gedruckter Form in Kooperation mit der Universität Klagenfurt als Sondernummer der Fachzeitschrift *ide*)
- Konstituierung einer Arbeitsgruppe zur Erstellung von Übungsmaterialien (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abt. I/3)
- Vorstellung des Konzepts, der Beurteilungskriterien und des Textsortenkatalogs im Rahmen der Bildungsfachmesse Interpädagogica
- Organisation und Durchführung der Fachtagung „Standpunkte – Wirkungen – Perspektiven“ zur standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur und der IG Autorinnen Autoren)
- Vorstellung des Konzepts im Rahmen einer Informationstagung des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für Direktorinnen und Direktoren von Auslandsschulen
- Publikation von Übungsmaterialien zur schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Deutsch, beginnend mit der 10. Schulstufe (Pool wird laufend erweitert)

5.2 Lebende Fremdsprachen

5.2.1 Entwicklungsstand

Die Gesamtkonzeption der standardisierten Klausuren für die lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sowie die Detailkonzepte der Testpakete für die Teilfertigkeiten Hören, Lesen, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben sind fertiggestellt. Ebenso abgeschlossen ist die Entwicklung eines detaillierten Bewertungssystems (*Assessment Scale/Beurteilungsraster*) für den Bereich Schreiben für die Kompetenzniveaus B1 und B2 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)*.

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012 (AHS)

- Entwicklung und Validierung von standardisierten Aufgabenstellungen in den lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch zur Überprüfung von Lese- und Hörverständnis, Sprachverwendung im Kontext und der Schreibkompetenz
 - erstmalige Überprüfung der Schreibkompetenz zum Haupttermin 2012 in Englisch und Französisch (Entwicklung standardisierter Aufgabenstellungen für argumentative Textproduktion, Bericht, Artikel und E-Mail)
 - erstmalige Überprüfung von Sprachverwendung im Kontext in Französisch, Italienisch und Spanisch sowie der Schreibkompetenz in Italienisch und Spanisch zum Haupttermin 2013
- Durchführung und psychometrische Auswertung von Feldtestungen sowie Bewertung der Aufgabenstellungen durch nationale und internationale Expertinnen und Experten (Standard-Setting)
- Durchführung von Post-Test-Analysen zur Entwicklung der Aufgabenstellungen und Implementierung der Reifeprüfung an den Schulen
- Bereitstellung eines Online-Helpdesks und einer telefonischen Hotline zur Bewertung der Schülerarbeiten durch die Universität Innsbruck
- Entwicklung und Publikation von Beurteilungsrastern für die GERS-Niveaus B1 und B2 sowie von detaillierten Richtlinien zur Verwendung der Skalen
- Einschulung von Lehrpersonen zur Anwendung der Beurteilungsraster
- Entwicklung und Publikation von Schulversuchsplänen zur standardisierten schriftlichen Reifeprüfung an AHS für das Schuljahr 2012/13 (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012 (BHS)

- Entwicklung und Validierung von standardisierten Aufgabenstellungen für den Haupttermin 2013 in Englisch zur Überprüfung von Lese- und Hörverständnis
- Entwicklung und Validierung von standardisierten Aufgabenstellungen für den Haupttermin 2014 in Englisch zur Überprüfung von Lese- und Hörverständnis sowie der Schreibkompetenz; Entwicklung unterschiedlicher Prüfungsaufgaben für HAK, HTL, HUM, BAKIP und HLFS
- Entwicklung und Validierung von standardisierten Aufgabenstellungen für den Haupttermin 2014 in Französisch, Italienisch und Spanisch zur Überprüfung von Lese- und Hörverständnis sowie der Schreibkompetenz an HAK und HUM; Ausbildung zweier weiterer Teams von Aufgabenkonstrukteurinnen und Aufgabenkonstruktoren
- Durchführung österreichweiter Feldtestungen im März und Oktober 2011 (Englisch) sowie im März 2012 (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch)

- Auswertung der Feldtestungen sowie Validierung und Weiterentwicklung der Aufgabenpools unter wissenschaftlicher Leitung der Universität Innsbruck
- Kontinuierliche Ausbildung von Testadministratorinnen und Testadministratoren für jene Schulen, an denen Feldtestungen stattfinden
- Entwicklung und Publikation des Schulversuchsplans Englisch BHS für das Schuljahr 2012/13 (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

5.2.2 Implementierungsmaßnahmen

Implementierungsmaßnahmen 3/2011 bis 3/2012 (AHS)

- Erstellung und Publikation von Handreichungen zur Unterstützung der Lehrpersonen (Bereiche Hörverständnis und Schreibproduktion) mit Erläuterungen zu Testformaten, nötigen Fertigkeiten und Lösungsstrategien sowie unterstützenden Maßnahmen für das Erlernen dieser Techniken im Unterricht
- Publikation von zusätzlichen Übungsmaterialien zum Bereich Sprachverwendung im Kontext sowie von Beispielaufgaben für die Schreibproduktion in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch auf der Website des BIFIE
- Publikation früherer Reifeprüfungsaufgaben als Anschauungsmaterial auf der Website des BIFIE
- Planung und Durchführung von Lehrgängen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Bewertung von Schreibproduktionen in Englisch („double-rater“) und in den romanischen Sprachen
- Publikation der Handreichung *Kommunizieren im Alltag: eine GERS-basierte Handreichung für Sprachlehrer/innen* in aktualisierter Fassung auf der Website des BIFIE
- Aufbau eines Netzwerks an Bundeslandkoordinatorinnen und Bundeslandkoordinatoren für den Bereich Reifeprüfung zur Unterstützung von Lehrerinnen und Lehrern
- Organisation von und Teilnahme an Fachtagungen und Kongressen

Implementierungsmaßnahmen 3/2011 bis 3/2012 (BHS)

- Erarbeitung von Fortbildungskonzepten und Durchführung von „Train-the-Trainer“-Lehrgängen:
 - „Train-the-Trainer“-Lehrgang zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Englisch mit drei Modulen im Schuljahr 2011/12; Ausbildung von 40 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus HTL, HAK, HUM, BAKIP, HLFS sowie aus dem Bereich der Berufsreifeprüfung
 - Erarbeitung eines „Train-the-Trainer“-Lehrgangskonzepts zur Implementierung kompetenzorientierter Unterrichtsformen und der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in den romanischen Sprachen an HAK und HUM mit zwei Modulen im Kalenderjahr 2012
- Durchführung regelmäßiger Informationsveranstaltungen
- Teilnahme an diversen Veranstaltungen der verschiedenen Schulformen im Bereich der BHS
- Organisation von und Teilnahme an Fachtagungen und Kongressen
- Beratende Tätigkeiten bei der Erstellung von Fortbildungskonzepten und Leitfäden (z. B. zur Berufsreifeprüfung)
- Publikation von Konzeptpapieren zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in Englisch und in den zweiten lebenden Fremdsprachen an BHS auf der Website des BIFIE (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

5.3 Griechisch und Latein

5.3.1 Entwicklungsstand

Das Konzept der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Griechisch und Latein ist fertiggestellt. Es liegen damit Kompetenzmodelle für das vier- und das sechsjährige Latein sowie für Griechisch, Standards zu Prüfungsformen und -formaten als auch Richtlinien für die Beurteilung und Korrektur der Klausuren vor.

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012

- Publikation der Kompetenzmodelle für Griechisch und Latein auf der Website des BIFIE in aktualisierter Fassung
- Publikation der Broschüre *Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur kompetenzorientierten Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch* in aktualisierter Fassung auf der Website des BIFIE
- Publikation von Schulversuchsplänen zur standardisierten schriftlichen Reifeprüfung im Schuljahr 2012/13 in Griechisch und Latein (vier- und sechsjährig) auf der Website des BIFIE (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Feldtestungen zu Griechisch und Latein

5.3.2 Implementierungsmaßnahmen

- Publikation exemplarischer Aufgabenstellungen zu Griechisch auf der Website des BIFIE
- Publikation exemplarischer Aufgabenstellungen zu Latein (vier- und sechsjährig) auf der Website des BIFIE
- Publikation von Korrekturhilfen zur standardisierten Reifeprüfung in Griechisch und Latein für Lehrer/innen auf der Website des BIFIE
- Publikation der Handreichung *Bausteine zum Erstellen von Schularbeiten (Übersetzungsteil und Interpretationsteil)* für Lehrer/innen (Hilfestellungen zur Gestaltung von Arbeitsaufgaben im Vorfeld der Reifeprüfung in Griechisch und Latein) auf der Website des BIFIE
- Publikation der Handreichung *Schularbeiten und Korrektur nach den Prinzipien der neuen Reifeprüfung* (Hilfestellungen zur Vorbereitung der Schüler/innen auf die Reifeprüfung in Griechisch und Latein) auf der Website des BIFIE
- Publikation der Broschüre *Reifeprüfung neu. Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in den Klausurfächern Griechisch und Latein* (gedruckt)
- Organisation und Durchführung diverser Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen auf sämtlichen Akteursebenen

5.4 Mathematik (AHS)

5.4.1 Entwicklungsstand

Das Konzept der standardisierten Reifeprüfung in Mathematik ist in seinen Grundzügen aus pädagogischer, fachdidaktischer und fachlicher Sicht ausgearbeitet und überprüft. Detailanpassungen bis zur vollständigen Implementierung im Schuljahr 2013/14 werden weiterhin vorgenommen. So ist beispielsweise das Beurteilungs- und Bewertungsmodell derzeit in Diskussion und Ausarbeitung.

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012

- Einsetzung einer Steuergruppe aus Expertinnen und Experten des pädagogischen und universitären Bereichs, Vertreterinnen und Vertretern der Schulaufsicht, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des BIFIE (Leitung durch das BIFIE Wien)
- Einsetzung einer Arbeitsgruppe *Item-Entwickler/innen für die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik (AHS)*
- Ausbildung von (weiteren) Testadministratorinnen und Testadministratoren zur Durchführung von Feldtestungen an ausgewählten Schulen
- Überarbeitung und Publikation des Grundkompetenzenkatalogs als Basis der standardisierten Reifeprüfung in Mathematik auf der Website des BIFIE
- Erarbeitung eines Aufgabenpools für die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik mit ca. 400 Teil-1-Aufgaben und ca. 150 Teil-2-Aufgaben durch 19 Item-Entwickler/innen
- Vorbereitung und Durchführung der ersten österreichweiten Feldtestung in Mathematik (März 2012)
- Vorbereitung der Korrektur und psychometrischen Auswertung der Feldtestung durch Assessorinnen und Assessoren am BIFIE Wien mit elektronischer Eingabe der Ergebnisse
- Planung weiterer Feldtestungen samt Korrektur und psychometrischer Auswertung von Teil-1- und Teil-2-Aufgaben (Oktober 2012 und März 2013)
- Validierung und Weiterentwicklung des Aufgabenpools nach Auswertung der Feldtestungen
- Vorbereitung des Schulversuchs zur standardisierten Reifeprüfung in Mathematik zum Haupttermin 2012
- Entwicklung von Beurteilungskriterien auf Grundlage des Konzepts und der jeweils gültigen Lehrpläne unter Berücksichtigung der psychometrischen Erkenntnisse aus den Feldtestungen (in Konzeption)
- Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für die Beurteilung und Zuordnung von Aufgaben im Standard-Setting (Kick-off-Veranstaltung der Steuergruppe am 5. Dezember 2011); Mitglieder der Steuergruppe neben den beiden Projektleitern (Mathematik bzw. Angewandte Mathematik am BIFIE Wien): Prof. Dr. Regina Bruder (TU Darmstadt), Prof. Dr. Tina Hascher (Universität Salzburg) sowie Doz. Dr. Torsten Linnemann (PH FHNW, Universität Basel)

5.4.2 Implementierungsmaßnahmen

- Publikation des *Praxishandbuchs Mathematik AHS Oberstufe. Teil 1* (gedruckt und online)
- Planung und Durchführung zweier Lehrgänge für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Implementierung kompetenzorientierter Unterrichtsformen und Aufgaben mit Blick auf die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik in der Lehrerfortbildung (drei Module abgeschlossen, Planung des vierten Moduls im Frühjahr 2012)

- Entwicklung und schrittweise Publikation eines Pools von Unterrichtsaufgaben für die standardisierte Reifeprüfung in Mathematik mit detaillierter Suchfunktion (Auswahl einzelner Schulstufen und/oder Inhaltsbereiche)
- Durchführung regelmäßiger Informationsveranstaltungen
- Teilnahme an diversen ARGE-Veranstaltungen der verschiedenen Schulformen im Bereich der AHS
- Durchführung von Veranstaltungen zur Lehrerfortbildung im Bereich der AHS
- Vorträge im Rahmen von ÖMG-Tagungen und anderer Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer/innen
- Konzeption und Planung des *Praxishandbuchs Mathematik AHS Oberstufe. Teil 2*
- Überarbeitung bereits bestehender Aufgaben auf Basis des Konzepts zur standardisierten Reifeprüfung in Mathematik (AHS)
- Durchführung von (Lehr-)Veranstaltungen im Bereich der Lehrerausbildung an österreichischen Bildungseinrichtungen
- Publikation von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Beiträgen in diversen Fachzeitschriften
- Information von Arbeitsgemeinschaften und Überlegungen hinsichtlich strategischer Implementierungsmaßnahmen zur Weiterentwicklung des Mathematikunterrichts

5.5 Angewandte Mathematik (BHS)

5.5.1 Entwicklungsstand

Das Konzept der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik ist mit Ausnahme des Beurteilungsmodells fertiggestellt. Es liegen somit detaillierte Kompetenzlisten für den schulformenübergreifenden Teil A und den schulformspezifischen Teil B der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik vor.

Meilensteine 3/2011 bis 3/2012

- Erweiterung der Arbeitsgruppe *Standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik (BHS)* durch zusätzliche Item-Writer zur Entwicklung von Teil-B-Aufgaben (schulformspezifische Aufgaben Cluster 1 bis 9) sowie durch einen zusätzlichen wissenschaftlichen Konsultanten (Prof. Dr. Christian Magele, TU Graz) für die Cluster 1 bis 5
- Ausbildung von weiteren Testadministratorinnen und Testadministratoren zur Durchführung von Feldtestungen an ausgewählten Schulen
- Publikation des Grundkompetenzenkatalogs und der schulformspezifischen Kompetenzkataloge (Cluster 1 bis 9) als Basis der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik auf der Website des BIFIE
- Erweiterung des bestehenden Pools an Reife- und Diplomprüfungsaufgaben auf ca. 150 Aufgaben aus Teil A sowie ca. 90 Aufgaben aus Teil B (Cluster 1 bis 9)
- Durchführung der ersten österreichweiten Feldtestung (Teil-A-Aufgaben) in Angewandter Mathematik (Oktober 2011)
- Korrektur und psychometrische Auswertung der Feldtestung durch Assessorinnen und Assessoren am BIFIE Wien mit elektronischer Eingabe der Ergebnisse
- Planung weiterer Feldtestungen samt Korrektur und psychometrischer Auswertung von Teil-A- und Teil-B-Aufgaben (Februar 2012, Oktober 2012)
- Validierung und Weiterentwicklung des Aufgabenpools nach Auswertung der Feldtestungen

- Entwicklung von Beurteilungskriterien auf Basis des Kompetenzmodells, der Bildungsstandards und der jeweils gültigen Lehrpläne unter Berücksichtigung der psychometrischen Erkenntnisse aus den Feldtestungen (in Konzeption)
- Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für die Beurteilung und Zuordnung von Aufgaben im Standard-Setting (Kick-off-Veranstaltung der Steuergruppe am 5. Dezember 2011); Mitglieder der Steuergruppe neben den beiden Projektleitern (Mathematik bzw. Angewandte Mathematik am BIFIE Wien): Prof. Dr. Regina Bruder (TU Darmstadt), Prof. Dr. Tina Hascher (Universität Salzburg) sowie Doz. Dr. Torsten Linnemann (PH FHNW, Universität Basel)
- Entwicklung und Publikation des Schulversuchsplans für den Schulversuch zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik im Schuljahr 2012/13 auf der Website des BIFIE (in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)
- Einbeziehung der Berufsreifeprüfung und der Lehre mit Matura in die Entwicklungsarbeiten zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik sowie Erstellung eines Konzepts für diese Form der Reife- und Diplomprüfung

5.5.2 Implementierungsmaßnahmen

- Publikation des *Praxishandbuchs für Angewandte Mathematik BHS* (online) sowie Publikation einer aktualisierten und erweiterten Fassung in gedruckter Form im Frühjahr 2012
- Planung und Durchführung eines Lehrgangs für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Implementierung kompetenzorientierter Unterrichtsformen und Aufgaben mit Blick auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik in der Lehrerfortbildung
- Entwicklung eines Pools an Übungsaufgaben; Einsetzung einer Arbeitsgruppe zur Erstellung dieser Aufgaben (Kick-off-Veranstaltung im Dezember 2011); sukzessive Veröffentlichung der Aufgaben ab dem Frühjahr 2012 auf der Website des BIFIE
- Durchführung von regelmäßigen Informationsveranstaltungen
- Teilnahme an diversen ARGE-Veranstaltungen der verschiedenen Schulformen im Bereich der BHS



Beilagen

1 Unterrichtssprache

Textsortenkatalog

Stand: 8. November 2011

Dieser Textsortenkatalog beruht auf einer ausführlichen Studie von Herbert Staud und Wolfgang Taubinger, Mitglieder der Arbeitsgruppe SRDP Deutsch. Er legt fest, welche Textsorten auf absehbare Zeit für Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch zum Einsatz kommen. Diese Textsorten werden aus einer kompetenzorientierten Perspektive beschrieben und definiert. Damit kann dieser Textsortenkatalog nicht nur zur Vorbereitung der Reife- und Diplomprüfung, sondern für die Entwicklung der Schreibkompetenz der Schüler/innen insgesamt mit Gewinn genutzt werden.

Vorbemerkung: Textsorten und Kompetenz

Neben dem Terminus *Textsorte* finden sich in der Literatur auch die Begriffe *Textart*, *Texttyp*, *Textmuster*, *Textform*. Jeder dieser Begriffe weist auf spezifische Eigenarten im Rahmen der Kategorisierung von Texten und im Nutzen dieser Kategorisierungen hin. Im Folgenden wird jener Ausdruck verwendet, der sich in der linguistischen Fachliteratur weitgehend durchgesetzt hat, nämlich *Textsorte* (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher, 2009, S. 17).

Textsortenkompetenz ist eine wesentliche notwendige Fähigkeit für einen erfolgreichen rezeptiven wie produktiven Umgang mit Texten. Die Kenntnis solcher „bewährte[r] Verfahren zur Bewältigung wiederkehrender Kommunikationsanlässe“ (ebd., S. 18) allein ist jedoch keine ausreichende Voraussetzung für einen gelungenen Schreibakt. Schreibkompetenz bedeutet nämlich „die Fähigkeit, pragmatisches Wissen, inhaltliches (welt- und bereichsspezifisches) Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen *in einem Schreibprozess* so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion gerecht wird“ (Fix, 2006, S. 85).

Die Kategorisierung und Charakterisierung von Textsorten ist deswegen so schwierig, weil es keine unumstrittene „Typologisierungsbasis“ (Brinker, 2010, S. 121) gibt: „Einerseits geht es um die Klassifikation von Texten auf der Grundlage von Merkmalen bzw. von Merkmalskombinationen und andererseits um die Klassifikation von Texten nach ihrer Funktion“ (Kliwer & Pohl, 2006, S. 759). Darüber hinaus erfahren neben standardisierten (z. B. Formular) oder zumindest sehr formalisierten Textsorten (Lebenslauf, Ergebnisprotokoll ...) andere aufgrund bestimmter Inhalte, der Schreibsituation, der Adressatenorientierung und anderer Kommunikationsfaktoren unterschiedliche Ausprägungen.

Aus diesem Grund ist es wichtig, Textsortenwissen im Schreibunterricht nicht als eine taxative Auflistung von Merkmalen eines Textes zu verstehen, die die Schüler/innen je nach Schreibauftrag abarbeiten müssen, sondern in Kompetenz überzuführen, denn nur im produktiven Umgang mit Textsorten können Schreiber/innen die spezifischen Schreibenanforderungen bewältigen.

Ein zweites Argument spricht ebenfalls dafür: In der alltäglichen Kommunikation präsentieren sich Texte selten als reine Textsorten, sondern sind ihrer Funktion gemäß eher als Mischung angelegt: In einer Problembearbeitung kann durchaus zur Stützung einer These ein erzählender Abschnitt zu finden sein. Die Beschreibung eines Gerätes, das zum Verkauf angeboten wird, enthält appellative Aussagen.

Der folgende Textsortenkatalog orientiert sich grundsätzlich am Bühler'schen Organonmodell und trägt sowohl den Gepflogenheiten des schulischen Schreibunterrichts als auch den Anforderungen der geplanten teilzentralen Reife- und Diplomprüfung Rechnung. Der Ausgangspunkt für seine Erstellung sind Überlegungen, welche Schreibkompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten im umfassenden Sinn (also über Adressatenorientierung, Textualität, Stil und Normangemessenheit hinausgehend) überprüft werden sollen, und zwar in der rezeptiven wie produktiven Auseinandersetzung mit pragmatischen und ästhetischen Texten. Weiters gilt es zwischen (eher) kurzen und (eher) langen Textsorten zu unterscheiden, um trotz der zeitlichen Beschränkung der Gesamtarbeitszeit den Kandidatinnen und Kandidaten die Produktion mehrerer Textsorten (und damit den Nachweis einer höheren Anzahl von Kompetenzen) zu ermöglichen.

Die vorgenommene Einteilung der Textsorten in vorwiegend so genannte „schulische“ und „pragmatische“ ist nicht unproblematisch, denn in Prüfungssituationen besteht der pragmatische Anteil auch der pragmatischen Textsorten allein darin, dass die Prüfungssituation bewältigt werden muss. Demgegen-

über verlangen die „schulischen“ Textsorten wichtige Sprachfunktionen/Schreibhandlungen, die in der Pragmatik des Studiums sowie des Berufslebens ganz entscheidend sind.

Die Textsorten werden immer vor dem Hintergrund eines umfassenden Verständnisses von Schreibkompetenz behandelt. Neben jenen Kennzeichen, die die jeweilige Textsorte einem Typus zuordnen, wird auf die mit ihr verbundene Schreibhandlung hingewiesen und werden die für sie notwendigen Kompetenzen aufgelistet. Hinweise auf mögliche Aufgabenstellungen ergänzen den jeweiligen Abschnitt.

Textsorte (1)	Textanalyse
Definition	„Sie ist [...] der methodisch kontrollierbare, den Text zerlegende und den strukturierten Zusammenhang seiner Elemente herausarbeitende Teil der Interpretation, auf den sich eine begründete Sinnerschließung stützen kann.“ (Kliewer & Pohl, 2006, S. 757)
Grundfunktion(en) des Schreibens	<i>Sachorientierung</i> (Zusammenhänge darlegen, informieren)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • Anführung der Kontextdaten • korrekte inhaltliche Darstellung des Ausgangstextes • Nachvollzug des Textaufbaus • kommunikativer Kontext (Sender? Adressat? Situation?) • Schwerpunkt Beschreibung, nicht Deutung/Bewertung • [Herausarbeitung einer möglichen Intention] • Gliederung: Ausgangsdaten, sachlogischer Hauptteil, Fazit • Herausarbeitung sprachlicher, argumentativer, kommunikativer Strategien (semantisch – syntaktisch – stilistisch – argumentativ – pragmatisch) • Ausdruck: sachlich, abstrahierend, informativ-darlegend • Klarheit und notwendige Variation in Ausdruck und Satzbau; Fachtermini
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist nicht zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Textinterpretation

Textsorte (2)	Interpretation (eines literarischen Textes)
Definition	Interpretation versucht, Verständnis der Bedeutung bzw. des Sinngeltes eines literarischen Textes (oder Sachtextes) zu gewinnen.
Grundfunktion(en) des Schreibens	<i>Sachorientierung</i> (Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • Nachvollzug der narrativen/dramaturgischen Handlungslogik des Ausgangstextes • Füllung der Leerstellen (Inferenzen herstellen) • Erkennen des Symbolgehalts • Kontextualisierung, Intertextualität • (notwendige) Formanalyse • (notwendige) Sprachanalyse • Verknüpfung der formalen Analyse mit der Interpretationshypothese • Entwicklung und Überprüfung einer Interpretationshypothese • Rückbindung der Interpretation an den Text • Wirkung bzw. mögliche Intention des Textes • Gliederung: leserfreundliches Verhältnis von einzelner Explikation und Verschränkung mit dem Ganztext • Ausdruck: fachspezifische Termini, eigenständiges, vom Text gelöstes Vokabular
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist nicht zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Textanalyse

Textsorte (3)	Zusammenfassung
Definition	Verkürzung und Verdichtung einer Textvorlage zwecks Wiedergabe der Handlungsstruktur/der gedanklichen Struktur eines Textes
Grundfunktion(en) des Schreibens	<i>Sachorientierung</i>
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Informationen zum Text im Basissatz • Vollständigkeit der wesentlichen Gedanken der Vorlage • korrekte Wiedergabe der Vorlage und ihres gedanklichen Planes • Verwendung eines dem Ausgangstext angemessenen Gliederungsprinzips • Ausdruck: sachlich, abstrahierend, informativ-darlegend • Verwendung eigenständiger Formulierungen • entsprechende sprachliche Verknüpfungsmittel erhöhen den Zusammenhang des Textes
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Précis, Abstract

Textsorte (4)	Offener Brief
Definition	(Ver)öffentlich(t)e Aufforderung an konkrete Empfänger zur Stellungnahme bzw. zum (Nicht-)Handeln. Der dabei behandelte Sachverhalt nimmt zum jeweiligen Zeitpunkt in der (ver)öffentlich(t)en Meinung einen prominenten Platz ein.
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leserorientierung</i> (appellieren, überzeugen) steht im Mittelpunkt • <i>Sachorientierung</i> (informieren, darstellen, untersuchen, gewichten, kritisieren)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Wiedergabe/Darlegungen des referierten Sachverhalts • Nachvollziehbarkeit der Themendarlegung • Erfassbarkeit/Identifizierbarkeit der eigenen Position (Einspruch oder Verstärkung) • Unterstützung der eigenen Position durch Argumentation, Belege • textsortenspezifische Gliederung • Ausdruck: Weite/Umfang des Wortschatzes; Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln • Satzbau: Abwechslung, Lesersteuerung: v. a. Mittel der Verknüpfung; Satzgliedstellung/Ausdrucksstelle ... • Rhetorisierung – Übertreibung (Mittel der Veranschaulichung; Bilder, Metaphern, Vergleiche, Stilfiguren, Frage, Wiederholung etc.) • Verdichtung: Verhältnis zwischen Sprachaufwand und Inhalt: Redundanz
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist nicht zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Leserbrief, Blog, Meinungsrede

Textsorte (5)	Leserbrief
Definition	Form der öffentlichen Meinungsäußerung einer Leserin/eines Lesers eines (Print-)Mediums in schriftlicher Form zu einer darin in einem Artikel oder Leserbrief veröffentlichten Meinung oder Darstellung
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leserorientierung</i> (argumentieren, appellieren, überzeugen) • <i>Sachorientierung</i> (informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • korrekte Wiedergabe/Darlegungen des referierten Sachverhalts (entfällt mitunter!) • Nachvollziehbarkeit der Themendarlegung • Erfassbarkeit/Identifizierbarkeit der eigenen Position (Einspruch oder Verstärkung) • Unterstützung der eigenen Position durch Argumentation, Belege • textsortenspezifische Gliederung: Anknüpfung, Argumentations- teil, Appell/Urteil ... • Ausdruck/Syntax: Adressatenorientierung (→ Prägnanz, Interesse, Kürze, Kompaktheit, Verdichtung ...)
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	offener Brief, Blog, Posting

Textsorte (6)	Empfehlung
Definition	Befundung einer Sachfrage/Analyse von Texten mit anschließenden Schlussfolgerungen und argumentativer Bewertung
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Leserorientierung</i> (argumentieren, appellieren, überzeugen) • <i>Sachorientierung</i> (informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassung der Aufgabenstellung • sachliche Richtigkeit • Relevanz der Argumente • Haltbarkeit der Argumente • Qualität der Beispiele/Textbelege • Widerspruchsfreiheit • roter Faden • korrekte Wiedergabe der Vorlage(n) • angemessene Gliederung • Proportionalität • situationsadäquate, adressatenorientierte Sprache • Klarheit, Verständlichkeit der Wortwahl • Variation im Ausdruck/Umfang des Wortschatzes • Lesersteuerung • Einleitung/Schluss erfüllen Funktion
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist anzustreben
Beispiele für verwandte Textsorten	Stellungnahme

Textsorte (7)	Kommentar
Definition	subjektiver, wertender Text, in dem die persönliche Meinung der Schreiberin/des Schreibers zu einem Thema geäußert wird, das entweder allgemein bekannt ist oder in einem Medium/Zeitungsbericht behandelt wurde
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sachorientierung</i> (informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren) • <i>Leserorientierung</i> (argumentieren, appellieren, überzeugen)
wichtige Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • (korrekte) Darlegung des Sachverhalts (Abbildung des Ausgangstextes/der Ausgangstexte) in sprachlich verdichteter Form • klare Herausarbeitung der eigenen Meinung • Relevanz und Haltbarkeit der Argumentation • Einbeziehung von Gegenargumenten • selbstständige Fortführung der Gedanken • angemessene Gliederung: Einstieg – Argumentationsteil – Schlussfolgerung; Proportionalität • Argumente sind einerseits als einzelne erkenntlich, andererseits miteinander in Beziehung gesetzt • Weite/Umfang des Wortschatzes; Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln, Konjunktionen • Satzbau: Abwechslung, Lesersteuerung: v. a. Mittel der Verknüpfung; Satzgliedstellung/Ausdrucksstelle ... • Rhetorisierung – Übertreibung (Mittel der Veranschaulichung; Bilder, Metaphern, Vergleiche, Stilfiguren, Frage, Wiederholung etc.) • Verdichtung: Verhältnis zwischen Sprachaufwand und Inhalt: kaum Redundanz; adressatenorientiertes Verhältnis zwischen Expliztheit und Impliztheit
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Leserbrief, Leitartikel, Glosse, Kolumne

Textsorte (8)	Erörterung
Definition	„Die Erörterung ist die schriftliche Auseinandersetzung mit einer Behauptung“ (Fritzsche, 1994, S. 114), die von verschiedenen Orten betrachtet und argumentierend behandelt wird. Dabei muss ein gedanklicher Zusammenhang erkennbar sein. Die Schreiberin/der Schreiber gibt einen gedanklichen Zusammenhang entweder wieder oder stellt ihn her. Die einzelnen Textteile müssen bewusster angeordnet und miteinander verknüpft werden als etwa bei erzählenden Texten, die der Phantasie der Leserin/des Lesers mehr Raum geben.
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sachorientierung</i> (informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren) • <i>Leserorientierung</i> (argumentieren, appellieren, überzeugen)
Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • (korrekte) Darlegung des Sachverhalts (Abbildung des Ausgangstextes/der Ausgangstexte) • Relevanz und Haltbarkeit der Argumentation • Einbeziehung von Gegenargumenten • selbstständige Fortführung der Gedanken • angemessene Gliederung: Einstieg – Argumentationsteil – Schlussfolgerung/Zusammenfassung; Proportionalität • Argumente sind einerseits als einzelne erkenntlich, andererseits miteinander in Beziehung gesetzt • Weite/Umfang des Wortschatzes; Verben der Meinungsäußerung, meinungsabtönende Partikeln, Konjunktionen • Satzbau: Abwechslung, Lesersteuerung: v. a. Mittel der Verknüpfung • Verdichtung: Verhältnis zwischen Sprachaufwand und Inhalt: Redundanz
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist nicht zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Kommentar, Leserbrief, offener Brief

Textsorte (9)	Meinungsrede
Definition	<ul style="list-style-type: none"> • geplante mündliche Mitteilung an mehrere Personen • gegliedertes Redemanuskript/Druckfassung einer Rede
Grundfunktion(en) des Schreibens	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sachorientierung</i> (informieren, Zusammenhänge darlegen, untersuchen, gewichten, bewerten, kritisieren) • <i>Leserorientierung</i> (argumentieren, appellieren, überzeugen)
Bewertungskriterien (= Textqualitätsniveaus)	<ul style="list-style-type: none"> • sachliche Richtigkeit • Relevanz/Haltbarkeit der Argumente • Adressatenorientierung • Angemessenheit der Gliederung • adressaten- und situationsangemessene Sprache, rhetorische Figuren vor allem der Publikumsansprache
Umfang	Einhaltung der Vorgaben ist zwingend
Beispiele für verwandte Textsorten	Gelegenheitsrede, Feierrede

Verwendete Literatur

- Abraham, U. & Kepser, M. (2005). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt.
- Abraham, U., Beisbart, O., Koß, G. et al. (Hrsg.) (2007). *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. 5. Auflage. Donauwörth: Auer.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2009). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. 4. Auflage. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bekes, P., Dahmen, M. & Fehr, W. (2006). *DEUTSCH S II. Kompetenzen – Themen – Training*. Braunschweig: Schroedel.
- Beste, G., Bremerich-Vos, A., Kämper-van den Boogaart, M. et al. (Hrsg.) (2006). *Wissensspeicher Deutsch*. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. 7. Auflage. Berlin: Schmidt.
- Bruck, P. A. (Hrsg.) (1991). *Die Mozart Krone. Zur Empörung eines Boulevardblattes und der medialen Konstruktion eines Kulturkampfes*. Wien: Österreichischer Kunst- und Kulturverlag.
- Bruck, P. A. & Stocker, G. (1996). *Die ganz normale Vielfältigkeit des Lesens. Zur Rezeption von Boulevardzeitungen*. Münster: Lit.
- Bucher, H.-J. (1986). *Pressekommunikation. Grundstrukturen einer öffentlichen Form der Kommunikation aus linguistischer Sicht*. Tübingen: Niemeyer. Kap. 5: Leserbriefkommunikation.
- Der Leserbrief als rhetorische Praxis* (o. J.). Verfügbar unter <http://www.uni-tuebingen.de/uni/nas/projekte/lehrbuch/redepran/leserbrief.HTM> [23.09.2011].
- Fix, M. (2006). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport (Hrsg.) (2003). *Schriftliche Abiturprüfung Deutsch. Hinweise und Beispiele zu den zentralen schriftlichen Prüfungsaufgaben*. Hamburg. Verfügbar unter http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2008/896/pdf/abitur_deutschpropertysource1.pdf [08.11.2011].
- Fritzsche, J. (1994). *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- Kliwer, H.-J. & Pohl, I. (Hrsg.) (2006). *Lexikon Deutschdidaktik. Band 2: M–Z*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kommentierender Leserbrief. Merkmale und Formen* (o. J.). Verfügbar unter http://www.teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr_schule/eroert/ero_leserbr_merkm0.htm [23.09.2011].
- Märthesheimer, M. (2004). *Thema: Leserbriefe*. Verfügbar unter http://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/germ1/kovo/2004_ss/materialien/wengeler/hs-tp-leserbriefe.pdf [23.09.2011].
- Matthiessen, W. (2003). Umgang mit Texten in der Sekundarstufe II. In Kämper-van den Boogaart, M. (Hrsg.). *Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paefgen, E. K. (2006). *Einführung in die Literaturdidaktik*. 2. Auflage. Stuttgart: Metzler.

Pürer, H. (Hrsg.) (1996). *Praktischer Journalismus in Zeitung, Radio und Fernsehen*. 4. Auflage. Salzburg: Kuratorium für Journalistenausbildung.

Spinner, K. H. (1989). Textanalyse im Unterricht. In *Praxis Deutsch* 98. S. 19–23.

Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2004). *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 2. Auflage. Berlin: Schmidt.

Vogt, R. (1984). Probleme der Analyse subkultureller Sprachpraxis – Am Beispiel eines Leserbriefs aus der „Tageszeitung“. In Krenn, H., Niemeyer, J. & Eberhardt, U. (Hrsg.). *Sprache und Gesellschaft. Akten des 18. Linguistischen Kolloquiums Linz 1983. Band 2*. Tübingen: Niemeyer. S. 105–117.

bifie | standardisierte

abschlussprüfungen



Ausgewählte Aufgabenstellungen **Deutsch**

Thema 1: Glück

Aufgabe 1:

Verfassen Sie einen offenen Brief.

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

Lesen Sie den Zeitungsbericht „Glück‘ als Schulfach in der Steiermark“ aus der Tageszeitung „Die Presse“ (Textbeilage 1).

Verfassen Sie nun den **offenen Brief** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Fassen Sie die wichtigsten Informationen des Berichtes zusammen.
- Erörtern Sie die Vor- und Nachteile eines solchen Wahlpflichtfaches.
- Nehmen Sie am Schluss Stellung, wie Sie zu der Einführung des Wahlpflichtfaches stehen, und begründen Sie Ihre Position.

Schreiben Sie zwischen 400 und 500 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Aufgabe 1 / Textbeilage 1

„Glück“ als Schulfach in der Steiermark

Ab Herbst wird in sechs steirischen Schulen „Glück“ unterrichtet. Die Lehrer sprechen dabei über Selbstwert und Empathie genauso wie über Bewegung und Körper. Alle Schultypen sind dabei.

Wie man glücklich und zufrieden werden kann, war lange nur in der esoterischen Ratgeberliteratur nachzulesen. Erst seit wenigen Jahren beschäftigt sich auch die Wissenschaft mit diesem Thema. Nun wird diese Kunst auch an einigen österreichischen Schulen gelehrt.

An sechs steirischen Pflichtschulen steht ab dem kommenden Herbst das Unterrichtsfach „Glück“ am Programm: In diesem österreichweit einzigartigen Pilotprojekt lernen Kinder und Jugendliche, dass sie selbst etwas dazu beitragen können, ein glückliches Leben zu führen. Unterrichtet wird das Fach einmal pro Woche. Am Pilotprojekt nehmen sämtliche gängigen Schultypen von der Volksschule bis zur HTL teil.

„Glück ist Lebenskompetenz“

Glück ist laut SP-Landesschulratspräsident Wolfgang Erlitz nicht nur „Glückssache“, sondern ein Stück erlernbare Lebenskompetenz: „Es ist schon wichtig, den Kindern und Jugendlichen klarzumachen, dass das Glück nicht ein Vogerl ist, das einfach so daher fliegt, sondern dass sie es zu einem guten Teil selbst in der Hand haben, wie glücklich sie sind“, so Erlitz. Aber auch an die Lehrer sei gedacht: „Wenn sie sich mit dem Thema intensiv beschäftigen, um den Unterricht vorzubereiten, profitieren sie persönlich auch davon“, ist der Landesschulratspräsident überzeugt.

Glück in Module aufgeteilt

Bei der Gestaltung des Projekts hat sich der Landesschulrat Anleihen am „Schulfach Glück“ genommen, das schon seit zwei Jahren an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg unterrichtet wird. Dabei nehmen die Schüler an „Erlebnissen“ teil (z. B. Rollenspiele, Klettern), die Vertrauen und Achtsamkeit einüben, und reflektieren danach darüber. Anders als in Heidelberg, wo man auch im „Schulfach Glück“ Abitur machen kann, ist in der Steiermark „Glück macht Schule“ kein Prüfungsfach.

Die insgesamt 36 Stunden werden thematisch in Module aufgeteilt:

- Zwölf Stunden dienen der psychosozialen Gesundheit, aufbauend auf den großen Themen Selbstwert und Empathie sowie Kommunikation und Konfliktbewältigung als Methoden zur Gewaltprävention.
- Zehn Stunden sind der Bewegung gewidmet.
- Dem Zusammenhang von Ernährung, Gesundheit und Glücksempfinden wird in sechs Stunden Aufmerksamkeit gewidmet.
- Acht Stunden thematisieren den Körper als Ausdrucksmittel. Theaterpädagogische Elemente und die Hinführung zu Kultur als Bildungs- und Freizeitprogramm finden hier Platz.

(diepresse.com)

Aufgabe 2:

Verfassen Sie eine Interpretation.

Situation: Im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung aus Deutsch sollen Sie nachweisen, dass Sie fähig sind, literarische Texte zu interpretieren, zu analysieren und miteinander in Bezug zu setzen.

Lesen Sie das Gedicht „Begrabenes Glück“ von Theodor Storm (Textbeilage 2) und den Liedtext „Glück“ von Herbert Grönemeyer (Textbeilage 3).

Verfassen Sie nun die **Interpretation** und bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Vergleichen Sie, wie das Gedicht und der Liedtext das „Glück“ charakterisieren.
- Untersuchen Sie die sprachliche Darstellung und gehen Sie insbesondere auf die Bildlichkeit und sprachliche Auffälligkeiten ein.
- Erläutern Sie, wie die literarische Form und die Aussage des jeweiligen Textes zueinander in Beziehung stehen.

Schreiben Sie zwischen 400 und 500 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Sie haben 300 Minuten Zeit, um die Aufgaben zu bearbeiten.

Aufgabe 2 / Textbeilage 2

Theodor Storm: Begrabenes Glück

Mitunter weicht von meiner Brust,
Was sie bedrückt seit deinem Sterben;
Es drängt mich, wie in Jugendlust,
Noch einmal um das Glück zu werben.

Doch frag´ ich dann: was ist das Glück?
So kann ich keine Antwort geben,
Als die, daß du mir kämst zurück,
Um so wie einst mit mir zu leben.

Dann seh´ ich jenen Morgenschein,
Da wir dich hin zur Gruft getragen;
Und lautlos schlafen die Wünsche ein,
Und nicht mehr will ich das Glück erjagen.

Aufgabe 2 / Textbeilage 3

Herbert Grönemeyer: Glück (Liedtext)

Was immer Du denkst
Wohin ich führe
Wohin es führt
Vielleicht nur hinters Licht
Du bist ein Geschenk
Seit ich Dich kenne
Seit ich Dich kenne
Trag ich Glück im Blick

Ich kläre den Nebel, ändere so schnell ich kann
Und was sich nicht ändert, an dem bin ich noch dran
Kleb an den Sternen, bis einer dann fällt
Der mir die Brust aufreißt

Ich zöger nicht lang, ich setze die Segel
Pack den Mond für Dich ein
Zerschneide die Kabel
Will allein mit Dir sein
Und wenn Du nichts für mich tust
Dann tust Du es gut

Was immer Du denkst
Wohin ich führe
Wohin es führt
Vielleicht nur hinters Licht
Du bist ein Geschenk
Seit ich Dich kenne
Seit ich Dich kenne
Trag ich Glück im Blick

Du hast mich verwickelt in ein seidenes Netz
Das Leben ist gerissen, aber nicht jetzt
Es kriegt endlich Flügel, fliegt auf und davon
Es sind Deine Augen, so blau und so fromm
Und Du lachst und Du strahlst
Setzt den Schalk ins Genick
Schenkst mir Freundentränen
Und nimmst keine zurück
Und Du tust mir nichts
Und das tust Du gut

Was immer Du denkst
Wohin ich führe
Wohin es führt
Vielleicht nur hinters Licht
Du bist das Geschenk aller Geschenke
Aller Geschenke
Ich trag Glück im Blick

Und wird Dein Kopf Dir irgendwann zu eng und trübe
Und Du willst, dass der Regen sich verdrückt
Färbe ich sie ein, Deine schrägen Schübe
Du bist alles in allem, das bist Du nicht
Und Du lachst und Du strahlst
Setzt den Schalk ins Genick
Schenkst mir Freundentränen
Und nimmst keine zurück
und Du tust mir nichts
Und das tust Du gut

Und ist Dein Kopf Dir irgendwann zu eng und trübe
Versuch ich, dass der Regen sich verdrückt
Du bist das Geschenk aller Geschenke
Seit ich Dich kenne
Trag ich Glück im Blick
Du bist das Geschenk aller Geschenke
Seit ich Dich kenne
Trag ich Glück im Blick

Worterklärung: Schalk = Schelm

Schriftliche SRDP Deutsch, Bewertungsraster (Stand: 11. April 2012)

	Überwiegend	Zur Gänze	Über das Wesentliche hinausgehend	Weit über das Wesentliche hinausgehend
Aufgabenerfüllung aus <u>inhaltlicher</u> Sicht	<p>Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte überwiegend erkennbar</p> <p>alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet</p> <p>einige wichtige Einzelaussagen/-aspekte des Inputtexts erfasst</p> <p>in elementaren Punkten überwiegend sachlich richtig</p>	<p>Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte weitgehend realisiert</p> <p>alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt</p> <p>Kernaussage des Inputtexts erfasst</p> <p>in elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig</p> <p>Ansätze zur Eigenständigkeit</p>	<p>Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert</p> <p>alle Arbeitsaufträge erfüllt</p> <p>Inputtext vollständig erfasst</p> <p>in zentralen Passagen durchge sachlich richtig</p> <p>über den Inputtext hinaus eigenständig</p>	<p>Schreibhandlung(en) im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert</p> <p>alle Arbeitsaufträge erfüllt</p> <p>Inputtext vollständig erfasst</p> <p>sachlich durchgehend richtig</p> <p>über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien</p> <p>Komplexität und Ideenreichtum</p> <p>Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert</p> <p>durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext</p> <p>durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisationsmitteln; durchgehend kohärent und frei von Gedankenstrüngen, zielgerichteter Einsatz von metakommunikativen Mitteln</p> <p>durchgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel</p> <p>durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar</p> <p>durchgehend variantenreiche und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen</p> <p>durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext</p> <p>orthografisch nahezu fehlerfrei</p> <p>Zeichensetzung nahezu fehlerfrei</p> <p>grammatikalisch nahezu fehlerfrei</p>
Aufgabenerfüllung aus <u>textstruktureller</u> Sicht	<p>gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar</p> <p>Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar</p> <p>überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze</p>	<p>Text gedanklich und formal überwiegend der Textsorte angemessen strukturiert</p> <p>eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext</p> <p>gut erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln</p>	<p>Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert</p> <p>weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext</p> <p>weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankenstrüngen</p>	<p>Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert</p> <p>weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext</p> <p>weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; kohärent und frei von Gedankenstrüngen</p> <p>weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung</p>
Aufgabenerfüllung in Bezug auf <u>Stil und Ausdruck</u>	<p>Ansätze zur schreibhandlungs- und situationsadäquaten Sprachverwendung</p> <p>in den Schlüsselbegriffen treffend, im Wesentlichen angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, sehr geringe Varianz in der Wortwahl</p> <p>nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur</p> <p>an den Inputtext angelehnte Formulierungen, vieles wortwörtlich übernommen</p> <p>erkennbare Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung</p> <p>erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung</p> <p>Regeln der deutschen Standardgrammatik grundlegend richtig angewendet, Sinnstörungen kaum vorhanden</p>	<p>weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung</p> <p>weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und semantisch korrekte Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl</p> <p>erkennbare Varianz in der Satzstruktur</p> <p>Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf den Inputtext</p> <p>weitgehend richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung</p> <p>weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung</p> <p>weitgehend grammatikalisch korrekt</p>	<p>weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung</p> <p>präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend</p> <p>weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen</p> <p>weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext</p> <p>richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung; nur vereinzelt, nicht systemhafte Fehler</p> <p>richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelt, nicht systemhafte Fehler</p> <p>frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln</p>	<p>weitgehend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung</p> <p>präzise und variantenreiche Wortwahl, weitgehend idiomatisch, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend</p> <p>weitgehend variantenreiche und komplexe Satzstrukturen</p> <p>weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext</p> <p>richtige Anwendung der Prinzipien der deutschen Schreibung; nur vereinzelt, nicht systemhafte Fehler</p> <p>richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelt, nicht systemhafte Fehler</p> <p>frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln</p>
Aufgabenerfüllung hinsichtlich <u>normativer Sprachrichtigkeit</u>	<p>Regeln der deutschen Standardgrammatik grundlegend richtig angewendet, Sinnstörungen kaum vorhanden</p>	<p>weitgehend grammatikalisch korrekt</p>	<p>orthografisch nahezu fehlerfrei</p> <p>Zeichensetzung nahezu fehlerfrei</p> <p>grammatikalisch nahezu fehlerfrei</p>	<p>orthografisch nahezu fehlerfrei</p> <p>Zeichensetzung nahezu fehlerfrei</p> <p>grammatikalisch nahezu fehlerfrei</p>

Erläuterungen zum Bewertungsraster zur SRDP Deutsch

1 Aufgabenstellung

Jedes der drei den Kandidatinnen und Kandidaten zur Wahl gestellte Themenpaket enthält zwei voneinander unabhängige Schreibaufgaben, die beide von den Kandidatinnen und Kandidaten zu bearbeiten sind.

Jeder der beiden von den Kandidatinnen und Kandidaten verfassten Texte muss prinzipiell positiv bewertet sein (siehe auch Punkt 3), um ein positives Gesamtkalkül zu erreichen.

2 Beurteilungsdimensionen

Der Bewertungsraster ist in vier Beurteilungsdimensionen (Kompetenzen) gegliedert:

- A Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht
- B Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht
- C Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck
- D Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit

Alle vier Beurteilungsdimensionen sind gleich zu gewichten.

3 Einzelbeurteilungen der Schreibaufgaben

Die einzelne Schreibaufgabe ist mit „Genügend“ zu beurteilen, wenn alle in der Spalte „Überwiegend“ genannten Kriterien erfüllt sind. Untersucht werden die Dimensionen „Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht“, „Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht“, „Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck“ sowie „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“.

Die einzelne Schreibaufgabe ist mit „Befriedigend“ zu bewerten, wenn die in der Spalte „Zur Gänze“ genannten Kriterien erfüllt sind. Einzelne in dieser Spalte nicht erfüllte Kriterien können durch in den Spalten „Über das Wesentliche hinausgehend“ und „Weit über das Wesentliche hinausgehend“ genannte Leistungen ausgeglichen werden.

Mit „Gut“ oder „Sehr gut“ ist eine Schreibaufgabe zu beurteilen, wenn die Kriterien in den Spalten „Über das Wesentliche hinausgehend“ oder „Weit über das Wesentliche hinausgehend“ jeweils überwiegend erfüllt sind und bei allen Kriterien „in den wesentlichen Bereichen zur Gänze“ gegeben ist.

Wenn bei einer einzelnen Schreibaufgabe die Beurteilungsdimensionen (Kompetenzen) „Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht“, „Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht“, „Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck“ sowie „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“ nicht „überwiegend“ erfüllt sind, ist die Schreibaufgabe – außer im unter Punkt 4 genannten Fall – mit „Nicht genügend“ zu bewerten.

4 Sonderfall bei der Bewertung der Dimension „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“

Ist die Dimension „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“ bei einer Schreibaufgabe negativ (und bei der anderen „überwiegend“ oder sogar besser bewertet), dann ist diese Dimension als Gesamtes (also für beide Schreibaufgaben gemeinsam) nochmals zu bewerten. Lässt sich bei dieser Gesamtschau eine positive Beurteilung für beide Schreibaufgaben erzielen, ist eine positive Gesamtbeurteilung möglich, wenn auch die anderen Dimensionen mindestens „überwiegend“ erfüllt sind. Bleibt die Bewertung der Dimension „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“ negativ, ist die gesamte Klausur negativ.

Hintergrund der Vorgangsweise, das Gesamtbild der Dimension „Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“ bei beiden Schreibaufgaben gemeinsam zu bewerten, ist eine partielle Rücksichtnahme auf Kandidatinnen und Kandidaten mit Legasthenie sowie auf Kandidatinnen und Kandidaten mit anderen Erstsprachen als Deutsch.

Beispiel 1:

Schreibaufgabe 1	Schreibaufgabe 2
Kalkül (aus den Dimensionen 1 bis 3): „Gut“	Kalkül (aus den Dimensionen 1 bis 3): „Genügend“
Kalkül für Dimension 4 („Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit“) – nach einem zweiten Bewertungsdurchgang über beide Schreibaufgaben: „Genügend“	
Gesamtkalkül: „Genügend“	

5 Gesamtkalkül

Das Gesamtkalkül beider Schreibaufgaben und damit der Klausurarbeit in Deutsch ergibt sich aus der Beurteilung der beiden Einzelaufgaben mit gleicher Gewichtung und kann mithilfe eines gerundeten arithmetischen Mittels berechnet werden.

Bei Zwischennoten (z. B. erster Schreibauftrag „Gut“, zweiter Schreibauftrag „Befriedigend“ etc.) wird der Bewertung der Dimension „Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht“ ein höherer Stel-

lenwert eingeräumt, das heißt, die Bewertung des Inhalts der beiden Schreibaufgaben ist für die Vergabe der besseren oder schlechteren Beurteilung ausschlaggebend. Ist dann noch immer keine Entscheidung möglich (beispielsweise weil die Dimension „Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht“ einmal mit „Über das Wesentliche hinausgehend“ und einmal mit „Zur Gänze“ bewertet wurde), liegt es im Ermessen der korrigierenden Lehrkraft, welche Gesamtbeurteilung gegeben wird. Hier sind die Leistungen in den einzelnen Dimensionen detailliert zu betrachten und als Grundlage für diese Ermessensentscheidung heranzuziehen. Die Ermessensentscheidung ist auch kurz schriftlich zu begründen und eventuell den Prüfungskommissionsmitgliedern zu erläutern.

Beispiel 2:

Schreibaufgabe 1	Schreibaufgabe 2
Kalkül (aus den Dimensionen 1 bis 4): „Gut“	Kalkül (aus den Dimensionen 1 bis 4): „Befriedigend“
Gesamtkalkül (unter stärkerer Einbeziehung des Inhalts): „Befriedigend“	

6 Zur Spaltenbezeichnung des Bewertungsrasters

Die Attribute der Spalten „Überwiegend“ („die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in den wesentlichen Bereichen überwiegend erfüllt“), „Zur Gänze“ („in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt“, „merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit“), „Über das Wesentliche hinausgehend“ („in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt“, „merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit“, „bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung [des] Wissens und Könnens auf [...] neuartige Aufgaben“) und „Weit über das Wesentliche hinausgehend“ („in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt“, „deutliche Eigenständigkeit“, „die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung [des] Wissens und Könnens auf [...] neuartige Aufgaben“) entsprechen den Notendefinitionen der Beurteilungen mit „Genügend“, „Befriedigend“, „Gut“ und „Sehr gut“ in der Verordnung zur Leistungsbeurteilung¹. Wichtig ist, dass die Beurteilung der einzelnen Schreibaufgaben entsprechend den Punkten 3 und 4 erfolgt. Bei der Bestimmung des Gesamtkalküls kommt die Beurteilung gemäß Punkt 5 zur Anwendung.

¹ vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Bundesnormen/NOR12119641/NOR12119641.pdf> [16.04.2012]

Umgang mit dem Thema Legasthenie bei der schriftlichen Reifeprüfung Deutsch

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

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

1. Definition im gesetzlichen Sinn

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

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

2. Förderung

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

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

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

3. Leistungsbeurteilung Legasthenie: die gesetzliche Situation

Zu den Prinzipien der Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung bei Lese-/Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie heißt es in derselben Handreichung des BMUKK von 2007:

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

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

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

- Es gibt keine grundsätzlich andere Art der Beurteilung von legasthenen KandidatInnen und es gibt auch keine automatisch mildere Benotung.
- Die ausgewogene Beurteilung aller Aspekte der schriftlichen Arbeit ist durch die Prinzipien der Leistungsbeurteilung der kompetenzorientierten schriftlichen Reifeprüfung gegeben. Diese sieht vier Dimensionen vor, darunter auch die Schreibrichtigkeit, welche in einer sinnvollen Gewichtung zu einander stehen, bei dem die Schreibwichtigkeit jedenfalls nicht überwiegt. Die Leistungsbeurteilung ist ferner dem Prinzip „Qualitative Beurteilung der Leistung statt Zählen der Fehler“ verpflichtet. Was die Schreibrichtigkeit betrifft, kommt darüber hinaus das Prinzip „type statt token“ zur Anwendung, das heißt, dass Fehler nicht summiert, sondern nach Kategorien geordnet werden und dieselbe Fehlerkategorie nur einmal gewertet wird. Dies ist eine der wesentlichsten Maßnahmen, um das Problem der Beurteilung legasthener KandidatInnen zu entschärfen.
- Es wird von der Ausschöpfung der gesetzlichen Möglichkeiten durch besondere Stützungsmaßnahmen auch während der Reifeprüfung Gebrauch gemacht.

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

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

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

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

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

Literatur:

Österreichische Dokumente

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

Die schulische Behandlung der Lese-Rechtschreibschwäche. Eine Handreichung. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung, Wien 2007. Aktualisierte und inhaltlich überarbeitete Neuauflage der Erstausgabe aus dem Jahr 2001. (ISBN: 3-85031-084-1) http://www.schulpsychologie.at/uploads/media/legasthenie_01.pdf

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

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

Weitere konsultierten Quellen

Hodge, P.L. (2000). A Dyslexic Child in the Classroom. Retrieved September 09, 2011 from Davis Dyslexia Association International, Dyslexia the Gift Web site:
<http://www.dyslexia.com/library/classroom.htm>

http://faq.dyslexia.com/cgi-bin/faq_wiki.pl?Types_Of_Accommodations

<http://www.beingdyslexic.co.uk/pages/information/teenagers-students/student-basics/extra-time-in-exams-for-students-with-dyslexia.php>

2 Lebende Fremdsprachen

bifie | standardisierte

abschlussprüfungen



Ausgewählte Aufgabenstellungen **Englisch**

Read the text about a music critic, then choose the correct answer (A, B, C, D) for questions 1-9. Put a ☒ in the correct box. The first one (0) has been done for you.

Major Third's Last Review



Tom Coates had been music critic at The Herald for almost all of his working life. As an enthusiastic young journalist, he had stepped into the shoes of Bob Black when the respected old music critic dropped dead on his way home from a performance of Fidelio.

That was the only performance that was not reviewed in the whole history of the newspaper. Bob's column was one of The Herald's most popular features and the editor demanded that somebody take over from Bob right away. The problem was that old Bob had had a string of music qualifications to his name. There was nobody at The Herald to match.

"What about you, Coates?" asked the editor. "Know anything about music?"

Seeing an opportunity not to be missed, Tom said that he played the piano.

"Splendid!" was the editor's reply. "The next concert's some piano thing. Make up an impressive-sounding pseudonym and get going."

To say he played the piano had actually been a slight exaggeration as Tom's musical career had come to an end at the age of ten over the tricky fingering in Für Elise. The pseudonym hadn't been a problem, though. Tom decided to call himself Major Third. He had no idea what it meant but it was a term he remembered his long-suffering piano teacher using. It had a sophisticated ring to it that would appeal to the elderly readers of the music column, he felt.

There was no denying that Tom had a way with words; his writing was eloquent. However, he had no knowledge of music whatsoever and his first reviews were met with a storm of disapproval. "The Major is a charlatan. Are you even aware that Wolfgang Amadeus and Mozart were one and the same person, sir?" was a typical response to his weekly review on the letters page.

Tom Coates, alias Major Third, was a fraud, but he persevered. He did his homework, checking encyclopedias for important facts before concerts, and in time he got to know names and faces on the classical music scene. As the years passed, the old generation of Bob's fans died out, Tom charmed the new wave of readers with his elegant prose, and by the time he was a senior at The Herald, there was hardly anybody left who remembered the day he had taken over from Bob Black. Major Third's opinion was respected and quoted at dinner parties and no one seemed to notice that he knew next to nothing about the subject he wrote so convincingly about.

It was around the time that the internet became popular that Tom stopped going to the concerts, some of them at least. He soon realized that with a little cyber surfing and a couple of CDs, he could write just as good a review without leaving his own fireside. On a cold winter's night he could have his review written and be sitting watching his favourite detective series on TV before the audience at the concert had even struggled to the bar for their drinks at the interval.

It was unfortunate that the night the young Albanian soprano Edona Luga was due to sing the lead in Handel's Semele, Tom decided to go to the performance. If he had stayed at home, he would have heard on the news that Edona had tripped getting off the plane and broken her ankle and that the opera company would be staging Monteverdi's L'Orfeo instead. It was doubly unfortunate that Tom arrived a little late for the performance and didn't get a programme. Major Third's review in The Herald next day was as eloquent and inspired as ever but, sadly, it was to be his last.

0 Tom Coates became music critic at The Herald

- | | |
|---|-------------------------------------|
| A because he was an experienced journalist. | <input type="checkbox"/> |
| B because Bob Black gave up the job. | <input type="checkbox"/> |
| C when The Herald's music critic retired. | <input type="checkbox"/> |
| D when something unexpected happened. | <input checked="" type="checkbox"/> |

- Q1 The most important thing for The Herald was that
- A they found somebody similar to Bob.
 - B Bob was replaced immediately.
 - C somebody wrote about Fidelio immediately.
 - D Bob was replaced by somebody younger.
- Q2 Tom got the job because
- A nobody else had the time or the interest.
 - B the editor had known he played an instrument.
 - C he was good at inventing names.
 - D he claimed to have a relevant skill.
- Q3 Tom chose the name Major Third because
- A it had been his piano teacher's name.
 - B it sounded appropriate for a music critic.
 - C the older generation were often snobs.
 - D a musical name was best for a music critic.
- Q4 When Tom started the job,
- A many readers were annoyed.
 - B readers protested after a concert of Mozart.
 - C nobody realized how well he could write.
 - D it was clear he would succeed eventually.
- Q5 Tom soon started
- A meeting performers.
 - B doing research.
 - C going to concerts after work.
 - D to accept he was no good.
- Q6 After a while, Tom managed to
- A become more popular than Bob Black.
 - B learn everything about music.
 - C write in exactly the same way as Bob Black.
 - D make people think he was a music expert.
- Q7 Finally, Tom stayed at home to write his reviews because
- A recordings were better than live music.
 - B he hated queuing for drinks at the concerts.
 - C it was easier than doing his job properly.
 - D he preferred to watch Sherlock Holmes on TV.
- Q8 The opera company changed their plans
- A and the time of the performance.
 - B and showed an opera Tom wanted to see.
 - C because of an unforeseen problem.
 - D because the soloist had missed her flight.
- Q9 Tom's last review showed that he
- A did not know which opera he had seen.
 - B was not such a good writer after all.
 - C knew L'Orfeo better than Semele.
 - D was too good a critic for The Herald.

You are going to listen to a recording about London's Natural History Museum. First you will have 45 seconds to study the task below, then you will hear the recording twice. While listening, complete the sentences (24-29) using a maximum of 4 words. Write your answers in the spaces provided. The first one (0) has been done for you.

After the second listening, you will have 45 seconds to check your answers.



London's Natural History Museum

0	From the science lab space visitors can see the ____, which contains the cocoon.	<i>atrium space</i>
Q24	Visitors will be able to observe the work going on in ____.	
Q25	Extending people's ____ is one of the museum's main aims.	
Q26	There are not enough ____ in Britain.	
Q27	It is essential to make young people think about ____.	
Q28	The speaker admits that it might not be easy to make scientific topics ____ in the media.	
Q29	According to the speaker, people want to know more about scientific subjects like ____.	

You are going to read a text about walking in Ireland. Some words are missing from the text. Use the word in brackets to form a word that fits in the gap (42-51). Write your answers in the spaces provided on your answer sheet. The first one (0) has been done for you.

Walking in Ireland



Ireland is a world-famous destination for avid ramblers, but this luscious island has a whole lot more to offer from fabulous food to exceptional sightseeing.

There's a good reason why Ireland is fast (0) ___ (**become**) known as a walker's paradise. This luscious green country on the (Q42) ___ (**west**) edge of Europe not only has the kind of temperate climate that (Q43) ___ (**walk**) love, but the variety of landscape here is (Q44) ___ (**except**) for such a small country.

Split into easy walking types, you can choose from one-day loops and long-distance hikes, to (Q45) ___ (**nation**) parks, forest walks and pilgrim paths to help keep your heart (Q46) ___ (**health**).

Ireland was designed by nature to offer the (Q47) ___ (**good**) walking routes, so whether you want to go on a walking holiday or join the fun of a walking festival or (Q48) ___ (**simple**) branch out on your own self-guided tour, there's something for everyone on this (Q49) ___ (**Idyll**) island.

Take things at your own pace and get away from it all with long-distance ways that cut through breathtaking scenery and offer unforgettable (Q50) ___ (**see**). Ireland offers the perfect way to pep up your spirits with some outstanding long-distance walks that embody the spirit of adventure.

From the reasonably short 26km Cavan Way to the 214km Kerry Way, these routes are split into stages with accommodation along the way so you can take things at your own pace. A good level of (Q51) ___ (**fit**) is required but don't worry if your map-reading skills are not up to scratch – these routes are well marked so you don't have to know your north from south to get from A to B.

You see the following advertisement on the website of an international newspaper:

English essay competition



Can you imagine a life without computers, TVs, mobile phones and other technological equipment? Has technology changed our life for the better or for the worse?

What is your opinion?

The best essay will be published on our website and the author will win a brand new notebook!

You have decided to take part in the competition. In your **essay** argue if technology has changed our life for the better or for the worse.

You should:

- outline the effects of technology on people's free time
- discuss the consequences for education and learning
- analyse the influence of so much technology on people's health

Write around **400 words**. Give your essay a **title**.

Kidsvacation, an international welfare association, is offering children aged 10-14 a four-week summer camp in a European country. The association has put up a poster in your school asking high school graduates to work with the children. You have decided to send in an application.



In your **email** you should:

- describe what would make you a good candidate
- suggest which workshops and activities you could offer
- explain how you would prepare yourself for the camp

Write around **250 words**.

bifie | standardisierte

reifeprüfung

Bewertungsraster B1 und Begleittext



Information für Lehrer/innen



Bundesinstitut

bifie

Wien | Zentrum für
Innovation & Qualitätsentwicklung

Impressum

Bundesinstitut
bifie

**Medieninhaber & Herausgeber:**

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Wien | Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung
Stella-Klein-Löw-Weg 15/2. OG
1020 Wien

Universität Innsbruck
Innrain 52
6020 Innsbruck

Bewertungsraster B1 und Begleittext

BIFIE (Hrsg.), Wien: 2011

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg
& Andreas Kamenik, **BIFIE** | Zentrales Management & Services
Layout & Satz: Andreas Kamenik & Martin Painhart
Redaktion & Lektorat: Stefan Terler

© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens,
Wien/Salzburg/Graz 2011

Inhalt

- 1 **I Basisinformation**
- 2 **II Der Bewertungsraster**
- 2 1 Allgemeine Beschreibung des Bewertungsrasters
- 3 2 Allgemeine Beschreibung der vier Kriterien
- 4 3 Allgemeine Hinweise zur Vorgangsweise beim Bewerten mit dem Raster
- 6 4 Weitere Hinweise zu einzelnen Deskriptoren
- 7 **Anlage: Österreichischer Bewertungsraster zur Schreibkompetenz bezogen auf das GERS-Niveau B1**



I Basisinformation

1. Es wurden zwei Bewertungsraster entwickelt, ein englischsprachiger, um Schüler/innen-Texte auf B2-Niveau (B2-Performanzen) in Englisch zu bewerten, und ein deutschsprachiger, um B1-Performanzen in der zweiten lebenden Fremdsprache zu bewerten (siehe AHS-Lehrpläne).
2. In Vorbereitung darauf sollten die Schüler/innen bereits jetzt im Rahmen von Hausübungen und in weiterer Folge auch bei der Bewertung von Schularbeiten damit vertraut gemacht werden.
3. Auch die Lehrpersonen müssen den Raster erst kennenlernen und sich mit dessen Anwendung bei der Korrektur von Schüler/innen-Texten (Schreibperformanzen) auseinandersetzen. Kommentierte Schüler/innen-Arbeiten als Beispiele für die Bewertungsstufen des Rasters (Benchmark-Performanzen) sind in Vorbereitung.
4. Für die Bearbeitung der Aufgaben dürfen keine Wörterbücher verwendet werden.
5. Für die Beurteilung der Reifeprüfung 2011 (NT2) wird die Weiterverwendung der bisher im Unterricht eingesetzten Beurteilungsraster empfohlen.

II Der Bewertungsraster

1 Allgemeine Beschreibung des Bewertungsrasters

Der vorliegende Bewertungsraster wurde für die Schreibaufgaben der standardisierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen in Österreich entwickelt. Er bezieht sich auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS, 2001) und dient der Bewertung von Schreibperformanzen auf dem Niveau B1.

Es wird empfohlen, diesen Bewertungsraster auch zur Bewertung von Portfolioarbeiten, Schularbeiten, Hausübungen u. Ä. zu verwenden, um die Schüler/innen mit den Bewertungskriterien und deren Anwendung auf die schriftliche Sprachproduktion vertraut zu machen.

Der Bewertungsraster beschreibt vier voneinander unabhängige Kriterien:

- Erfüllung der Aufgabenstellung
- Aufbau und Layout
- Spektrum sprachlicher Mittel
- Sprachrichtigkeit

Diese Kriterien werden gleich gewichtet.

Der Bewertungsraster beinhaltet drei Kriterien aus *Table C4: Written Assessment Criteria Grid* (CEFR Manual, Version 2009):

- *Range* findet sich im Kriterium *Spektrum sprachlicher Mittel* wieder. Hier geht es um Beschreibungen sprachlicher und soziolinguistischer Kompetenz.
- *Accuracy* ist im Kriterium *Sprachrichtigkeit* abgebildet. Hier werden sprachliche und semantische Kompetenzen beschrieben.
- *Coherence* ist im Kriterium *Aufbau und Layout* enthalten. Hier werden Diskurskompetenzen beschrieben.

Wo möglich wurden Deskriptoren aus dem Bereich *Schriftliche Sprachverwendung* des GERS mit einbezogen und durch fettgedruckte Hinweise in Klammern gekennzeichnet. Um Platz zu sparen, wird im Beurteilungsraster nur durch Abkürzungen auf die jeweiligen Skalen im GERS verwiesen. Eine Aufstellung der verwendeten Abkürzungen finden Sie hier:

B&A	Berichte und Aufsätze, S. 68
SIA	Schriftliche Interaktion allgemein, S. 86
K&K	Kohärenz und Kohäsion, S. 125
SSM A	Spektrum sprachlicher Mittel allgemein, S. 110
WS	Wortschatzspektrum, S. 112
SA	Soziolinguistische Angemessenheit, S. 121–122
GK	Grammatische Korrektheit, S. 114
WB	Wortschatzbeherrschung, S. 113
BO	Beherrschung der Orthographie, S. 118

Der Bewertungsraster enthält elf Niveaustufen, von denen sechs (die Stufen 0, 2, 4, 6, 8 und 10) detaillierte Beschreibungen der schriftlichen Sprachproduktion enthalten. Die Deskriptoren stellen jeweils einen Aspekt des Schreibens im entsprechenden Kriterium und auf der jeweiligen Stufe dar. Fünf Beurteilungsstufen sind nicht definiert, um die Bewertung von Performanzen zu erleichtern, die zwischen zwei beschriebenen Stufen liegen (siehe 3.4).

Die Zuordnung einer Arbeit zu Stufe 6 bedeutet, dass die Arbeit die Minimalanforderungen für das GERS-Niveau B1 erfüllt. Die Stufen darunter (5–0) sollen Performanzen zugeordnet werden, die die Minimalanforderungen des jeweiligen Kriteriums nicht erfüllen.

2 Allgemeine Beschreibung der vier Kriterien

Erfüllung der Aufgabenstellung

In diesem Kriterium wird bewertet, ob die Kandidatin/der Kandidat die Aufgabe entsprechend der jeweiligen Aufgabenstellung erfüllt hat. Es wird beurteilt, wie Sprache zur Erfüllung der Aufgabe verwendet wurde. Das Hauptaugenmerk liegt hierbei jedoch nicht auf dem sprachlichen Spektrum oder der Sprachrichtigkeit, die als eigene Kriterien bewertet werden.

Die wesentlichen Merkmale dieses Kriteriums sind:

- die Einhaltung der Konventionen der vorgegebenen Textsorte
- die Bearbeitung der in der Aufgabenstellung vorgegebenen Inhaltspunkte unter Berücksichtigung relevanter und illustrativer Beispiele und Details
- das Umsetzen der angegebenen Funktionswörter (*erklären, beschreiben ...*)
- das Einhalten der vorgegebenen Textlänge

Da die spezifischen Anforderungen je nach Aufgabenstellung variieren, ist dieses Kriterium das komplexeste und erfordert, dass die Lehrperson mit den aufgabenspezifischen Konventionen gut vertraut ist.

Erfüllung der Aufgabenstellung ist darüber hinaus das einzige Kriterium, das einen *Veto-Deskriptor* auf Stufe 0 enthält: *Verfehlt die Aufgabenstellung*. Wenn dieser Deskriptor auf eine Performanz zutrifft, heißt das, dass die Kandidatin/der Kandidat einen Text verfasst hat, der nicht der Aufgabenstellung entspricht (selbst wenn der Text mit dem allgemeinen Thema der Aufgabe zu tun hat). In einem solchen Fall werden die anderen drei Kriterien **überhaupt nicht** beurteilt, Stufe 0 wird als globale Bewertung vergeben.

Aufbau und Layout

Dieses Kriterium berücksichtigt:

- den Aufbau des Textes sowohl als Ganzes als auch auf der Ebene einzelner Absätze
- das Einfließen adressatinnen- und adressatengerechter Präsentationsformen in eigene Ideen
- die Nachvollziehbarkeit des Aufbaus aus Sicht der Leserin/des Lesers
- die logische Anordnung und Verknüpfung eigener Ideen
- die Beachtung der Aufgabenstellung und Textsorte entsprechenden Layoutkonventionen

Spektrum sprachlicher Mittel

Dieses Kriterium bewertet:

- die von der Kandidatin/vom Kandidaten für die Aufgabe angewandte Bandbreite an Strukturen und Wortschatz
- die Verwendung einer der Aufgabenstellung angemessenen (eher persönlichen oder eher neutralen) Sprache

Sprachrichtigkeit

Dieses Kriterium beurteilt die korrekte und passende Anwendung von:

- sprachlichen Strukturen (Grammatik und Lexik)
- Rechtschreibung
- Zeichensetzung

3 Allgemeine Hinweise zur Vorgangsweise beim Bewerten mit dem Raster

- 3.1 Die Korrektur muss mit der Evaluierung der Arbeit nach Kriterium 1 (*Erfüllung der Aufgabenstellung*) beginnen, da hier der *Veto-Deskriptor* zum Tragen kommen kann. Wenn die Kandidatin/der Kandidat sich nicht auf die gestellte Aufgabe bezieht, sondern etwas anderes schreibt, selbst wenn dies mit dem generellen Thema oder der Textsorte der Aufgabenstellung zu tun hat (Themenverfehlung und/oder Textsortenverfehlung), dürfen die anderen Kriterien nicht mehr berücksichtigt werden. Die Arbeit muss dann mit Stufe 0 bewertet werden.
- 3.2 Es wird dringend empfohlen, den Bewertungsprozess damit zu beginnen, die Beschreibungen aus Stufe 6 auf die Arbeit anzuwenden. Erst wenn diese Deskriptoren nicht passen, sind höhere oder niedrigere Stufen zur Bewertung heranzuziehen.
- 3.3 Es wird außerdem empfohlen, die Kriterien nacheinander in folgender Reihenfolge zur Bewertung heranzuziehen:
 - Erfüllung der Aufgabenstellung
 - Aufbau und Layout
 - Spektrum sprachlicher Mittel
 - Sprachrichtigkeit
- 3.4 Die vier Kriterien sind gleich gewichtet und müssen unabhängig voneinander bewertet werden. Das bedeutet, dass der Text mehrmals gelesen werden muss, und zwar jeweils in Hinblick auf nur ein Kriterium. Eine Arbeit kann daher bei unterschiedlichen Kriterien verschiedenen Stufen zugeordnet werden (z. B. Stufe 6 für *Aufbau und Layout*, aber Stufe 7 für *Sprachrichtigkeit*).

Um eine Arbeit einer bestimmten Stufe zuzuordnen, müssen nicht alle Deskriptoren aus dieser Stufe angewendet werden. Manche sind zum Beispiel aufgabenspezifisch (*siehe 3.6*). Es geht bei der Beschreibung einer Arbeit mit Hilfe des Bewertungsrasters darum, möglichst viele repräsentative Deskriptoren auszuwählen, die auf die Arbeit zutreffen und die Leistung der Kandidatin/des Kandidaten nachvollziehbar beschreiben.

Es ist auch möglich, dass auf eine Arbeit innerhalb eines Kriteriums Deskriptoren aus verschiedenen Stufen zutreffen. Zum Beispiel könnten ein Deskriptor aus Stufe 6 und ein anderer aus Stufe 8 verwendet werden, um die Arbeit korrekt zu bewerten. Die Leistung der Kandidatin/des Kandidaten muss dann allerdings am Ende in jedem Kriterium einer einzigen Stufe zugeordnet werden. Welche Stufe für die endgültige Bewertung herangezogen wird, hängt von Anzahl und Gewicht (siehe 3.5) der ausgewählten Deskriptoren ab. Wenn die Leistung einer Kandidatin/eines Kandidaten zwischen zwei beschriebenen Stufen liegt, wird die Arbeit mit der dazwischen liegenden undefinierten Stufe bewertet.

- 3.5** Im Bewertungsraster sind die Deskriptoren einer Stufe jeweils grob nach ihrer Gewichtung geordnet, und zwar von oben nach unten gelesen, beginnend mit dem am stärksten gewichteten Deskriptor.
- 3.6** Manche Deskriptoren des Kriteriums *Erfüllung der Aufgabenstellung* lassen sich nur auf bestimmte Aufgabentypen bzw. Textsorten anwenden. Diese sind mit dem Akronym „ASD“ (aufgabenspezifischer Deskriptor) gekennzeichnet:

Stufe 6 (Ausschnitt)	<ul style="list-style-type: none"> ■ Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile sinnvoll und angemessen ■ Führt alle inhaltlichen Punkte an, aber behandelt sie wenig ausführlich ODER Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an, aber behandelt sie ziemlich ausführlich ■ Führt einige veranschaulichende Details und Beispiele an ■ Erklärt Sachverhalte einigermaßen erfolgreich (B1.2 SIA) ASD ■ Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem (B1.1 SIA) ASD ■ Erklärt Gründe für Handlungen (B1.1 B&A) ASD
-----------------------------	--

- 3.7** Manche Deskriptoren bestehen aus zwei oder mehreren Teilen (durch Schrägstrich bzw. „ODER“ getrennt). In diesem Fall soll nur jener Teil des Deskriptors ausgewählt werden, der für die jeweilige Aufgabenstellung relevant ist.

BEISPIEL 1: Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile sinnvoll und angemessen

BEISPIEL 2: Führt alle inhaltlichen Punkte an, aber behandelt sie wenig ausführlich ODER Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an, aber behandelt sie ziemlich ausführlich

- 3.8** Es gibt einen Deskriptor im Kriterium *Erfüllung der Aufgabenstellung*, der in mehreren Stufen denselben Wortlaut hat. Dies bedeutet, dass ab einer bestimmten Stufe (z. B. von Stufe 6–10) keine Steigerung bzw. keine Verringerung dieser Kompetenz erwartet wird.

Stufen 6–10 des Kriteriums <i>Erfüllung der Aufgabenstellung</i>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) ein
--	--

- 3.9 Einige Deskriptoren kommen nur in bestimmten Stufen vor, etwa der Deskriptor in *Spektrum sprachlicher Mittel*, der sich auf das Entnehmen von Wörtern oder Satzteilen aus der Aufgabenstellung bezieht (nur in den Stufen 2, 4 und 6). In den Stufen 8 und 10 wird erwartet, dass die Kandidatin/der Kandidat genügend sprachliche Kompetenz hat, um sich in eigenen Worten ausdrücken zu können.

4 Weitere Hinweise zu einzelnen Deskriptoren

- 4.1 *Hält die vorgegebene Textsorte durchgehend / fast durchgehend / überwiegend / in wesentlichen Merkmalen nicht / nicht ein (Erfüllung der Aufgabenstellung)*: Dieser Deskriptor behandelt inhaltliche Aspekte des Textes wie die Erfüllung textsortenspezifischer Vorgaben (so hat etwa die Einleitung eines Artikels die Aufmerksamkeit der Leserin/des Lesers anzuregen, der Schluss eines Briefs dem Adressaten/der Adressatin und der Thematik angepasst zu sein). Diese Kriterien sind nicht durch die Inhaltspunkte der Aufgabenstellung abgedeckt, sondern ausschließlich durch vorhandenes Wissen über die jeweiligen Textkonventionen erschließbar.
- 4.2 *Hält sich ... an das textspezifische Layout (Aufbau und Layout)*: Hier geht es um die visuelle Gestaltung des Textes entsprechend der üblichen Gestaltungsweise einer Textsorte, z. B. die Einteilung von Berichten in mehrere Abschnitte, die jeweils mit einer Abschnittsüberschrift versehen werden.
- 4.3 *... Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (Aufbau und Layout)*: Dazu gehören alle sprachlichen Mittel, die der Herstellung des Zusammenhangs zwischen Sätzen und Absätzen dienen, wie lexikalische Ketten (Wörter aus demselben Wortfeld), pronominale Verweise, Zeitformen des Verbs, verschiedene Satzstellungen (z. B. Hervorhebungen), Konjunktionen, Einleitewörter etc.

**Österreichischer
Bewertungsraster
zur Schreibkompetenz
bezogen auf das
GERS-Niveau B1**

Beurteilungsschema GERS Niveau B1 (schriftliche Arbeit)

	B1 Erfüllung der Aufgabenstellung*		B1 Aufbau und Layout
10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Textsorte durchgehend ein ■ Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile treffend ■ Führt alle inhaltlichen Punkte an und behandelt sie so ausführlich wie für die Aufgabenstellung möglich ■ Führt veranschaulichende Details und Beispiele für alle inhaltlichen Punkte an ■ Erklärt Sachverhalte sehr erfolgreich ASD** ■ Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem klar und deutlich ASD ■ Erklärt Gründe für Handlungen sehr gut ASD ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) ein 	10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sehr klarer Gesamtaufbau ■ Präsentiert die inhaltlichen Punkte sehr klar und systematisch (Kohärenz) ■ Gliedert den Text sehr gut ■ Hält sich durchgehend an das textspezifische Layout ■ Durchgehend guter Einsatz von verschiedenen textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
9		9	
8	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Textsorte fast durchgehend ein ■ Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile gut ■ Führt alle inhaltlichen Punkte an und behandelt sie ziemlich ausführlich ■ Führt veranschaulichende Details und Beispiele für fast alle inhaltlichen Punkte an ■ Erklärt Sachverhalte erfolgreich ASD ■ Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem gut (B1.2 B&A) ASD ■ Erklärt Gründe für Handlungen gut ASD ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) ein 	8	<ul style="list-style-type: none"> ■ Klarer Gesamtaufbau ■ Präsentiert die inhaltlichen Punkte klar und systematisch (Kohärenz) ■ Gliedert den Text durchgehend in passende Absätze ■ Hält sich fast durchgehend an das textspezifische Layout ■ Fast durchgehend guter Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
7		7	
6	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Textsorte überwiegend ein ■ Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile sinnvoll und angemessen ■ Führt alle inhaltlichen Punkte an, aber behandelt sie wenig ausführlich ODER Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an, aber behandelt sie ziemlich ausführlich ■ Führt einige veranschaulichende Details und Beispiele an ■ Erklärt Sachverhalte einigermaßen erfolgreich (B1.2 SIA) ASD ■ Kommuniziert die eigene Meinung zu einer Situation oder einem Problem (B1.1 SIA) ASD ■ Erklärt Gründe für Handlungen (B1.1 B&A) ASD ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) ein 	6	<ul style="list-style-type: none"> ■ Einigermaßen angemessener Gesamtaufbau ■ Präsentiert die inhaltlichen Punkte einigermaßen systematisch (Kohärenz) ■ Gliedert den Text größtenteils in passende Absätze ■ Hält sich größtenteils an das textspezifische Layout ■ Eingeschränkter, aber vorwiegend passender Einsatz von einfachen textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) (B1 K&K)
5		5	
4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Textsorte in wesentlichen Merkmalen nicht ein ■ Formuliert Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile nicht sinnvoll / nicht angemessen / unvollständig ■ Führt nur zwei von drei inhaltlichen Punkten an und behandelt sie wenig ausführlich ■ Führt nicht genügend veranschaulichende Details an ■ Führt manchmal irrelevante inhaltliche Punkte oder Details an ■ Erklärt Sachverhalte nicht erfolgreich ASD ■ Kommuniziert die eigene Meinung kaum ASD ■ Erklärt Gründe für Handlungen nicht ausreichend ASD ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) nicht ein 	4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wenig angemessener Gesamtaufbau ■ Präsentiert die inhaltlichen Punkte wenig systematisch (Kohärenz) ■ Gliedert den Text nur mangelhaft ■ Hält sich nur in Ansätzen an das textspezifische Layout ■ Sehr eingeschränkter oder zum Teil unpassender Einsatz von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion) ■ Häufige Gedankensprünge
3		3	
2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hält die vorgegebene Textsorte nicht ein ■ Gibt keine(n) Titel / Betreff / Abschnittsüberschriften / Anrede / Grußzeile an ■ Führt nur einen inhaltlichen Punkt an und behandelt ihn wenig ausführlich ■ Führt keine veranschaulichenden Details an ■ Führt oft irrelevante inhaltliche Punkte oder Details an ASD ■ Kommuniziert die eigene Meinung nicht ASD ■ Erklärt keine Gründe für Handlungen ASD ■ Hält die vorgegebene Wortanzahl (+/-10%) nicht ein 	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Strukturiert den Text kaum ■ Präsentiert die inhaltlichen Punkte unsystematisch (Kohärenz) ■ Gliedert den Text nicht zufriedenstellend ■ Hält sich nicht an das textspezifische Layout ■ Unpassender oder fehlender Gebrauch von textgrammatischen Mitteln (Kohäsion)
1		1	
0	<ul style="list-style-type: none"> ■ Verfehlt die Aufgabenstellung* ■ Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung ■ Schreibt unleserlich, die Kommunikation ist daher nicht erfolgreich 	0	<ul style="list-style-type: none"> ■ Keine Struktur erkennbar ■ Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung

* Bei Verfehlung der Aufgabenstellung wird die Stufe 0 vergeben, alle anderen Kriterien werden nicht bewertet.

**ASD = Aufgabenspezifischer Deskriptor. Diese Deskriptoren treffen nur auf bestimmte Aufgabenstellungen zu (Berichte, Artikel, E-Mails).

Beurteilungsschema GERS Niveau B1 (schriftliche Arbeit)

	B1 Spektrum sprachlicher Mittel		B1 Sprachrichtigkeit
10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat ein breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln ■ Verwendet selten Wiederholungen, die auf begrenzte Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen ■ Verwendet meist treffende Formulierungen; drückt sich größtenteils präzise aus ■ Hat keine Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes ■ Schreibt durchgehend in einem der Textsorte angemessenen Stil 	10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen sehr gut ■ Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation nicht beeinträchtigen ■ Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nicht beeinträchtigen ■ Fast keine Interferenzen aus anderen Sprachen
9		9	
8	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat ein ausreichend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um sich mit hinreichender Genauigkeit ausdrücken zu können (B1.2 SSM A) ■ Verwendet nur gelegentlich Wiederholungen, die auf begrenzte sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten hinweisen ■ Verwendet einige treffende Formulierungen ■ Hat kaum Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes ■ Schreibt fast durchgehend in einem der Textsorte angemessenen Stil 	8	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen gut (B1.2 GK) ■ Macht nur solche sprachlichen Fehler, welche die Kommunikation kaum beeinträchtigen (B1.2 GK) ■ Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis kaum beeinträchtigen ■ Nur gelegentlich Interferenzen aus anderen Sprachen
7		7	
6	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat ein genügend breites Spektrum an lexikalischen und strukturellen Mitteln, um die Aufgabe erfüllen zu können (B1.1 SSM A) ■ Verwendet einige Wiederholungen und/oder Umschreibungen auf Grund eingeschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten (B1 SSM A, WS) ■ Hat manchmal Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes (B1.1 SSM A) ■ Schreibt überwiegend in einem der Textsorte angemessenen Stil (B1 SA) ■ Entnimmt Satzteile / einzelne Wörter aus der Aufgabenstellung 	6	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen ausreichend gut (B1 WB, GK) ■ Macht nur beim Formulieren komplexerer Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen (B1 WB) ■ Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so korrekt, dass sie das Verständnis nur teilweise beeinträchtigen (B1 BO) ■ Teilweise Interferenzen aus anderen Sprachen
5		5	
4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat nicht genügend lexikalische und strukturelle Mittel, um die Aufgabe erfüllen zu können ■ Verwendet viele Wiederholungen auf Grund beschränkter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeiten ■ Hat häufig Formulierungsschwierigkeiten auf Grund eines mangelnden Wortschatzes ■ Schreibt nur ansatzweise in einem der Textsorte angemessenen Stil ■ Entnimmt ganze Sätze / Wendungen aus der Aufgabenstellung 	4	<ul style="list-style-type: none"> ■ Beherrscht den Grundwortschatz sowie häufige Strukturen und Wendungen nur mangelhaft ■ Macht schon beim Formulieren einfacher Sachverhalte sprachliche Fehler, welche die Kommunikation beeinträchtigen ■ Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so mangelhaft, dass sie das Verständnis häufig beeinträchtigen ■ Häufig Interferenzen aus anderen Sprachen
3		3	
2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Hat kaum lexikalische und strukturelle Mittel, um sich sinnvoll ausdrücken zu können ■ Übernimmt fast vollständig den Text aus der Aufgabenstellung 	2	<ul style="list-style-type: none"> ■ Text ist auf Grund der sprachlichen Fehler kaum verständlich ■ Macht systematisch elementare Fehler bei der Verwendung des Grundwortschatzes sowie häufiger Strukturen und Wendungen (A2 GK) ■ Rechtschreibung und Zeichensetzung sind so mangelhaft, dass sie das Verständnis sehr häufig beeinträchtigen ■ Systematische Interferenzen aus anderen Sprachen
1		1	
0	<ul style="list-style-type: none"> ■ Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung 	0	<ul style="list-style-type: none"> ■ Text ist auf Grund der sprachlichen Fehler überhaupt nicht verständlich ■ Produziert nicht genügend Sprache für eine Beurteilung



Bundesinstitut
bifie

Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

www.bifie.at

bifie | standardisierte

reifeprüfung

Assessment Scale B2 and Guidelines

Information for teachers



Bundesinstitut
bifie
Wien | Zentrum für
Innovation & Qualitätsentwicklung

Imprint

Bundesinstitut
bifie

**Medieninhaber & Herausgeber:**

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung
des österreichischen Schulwesens

Wien Zentrum für Innovation & Qualitätsentwicklung

Stella-Klein-Löw-Weg 15/2. OG

1020 Wien

Universität Innsbruck

Innrain 52

6020 Innsbruck

Assessment Scale B2 and Guidelines

BIFIE (Hrsg.), Wien: 2011

Einbandgestaltung: Die Fliegenden Fische, Salzburg

& Andreas Kamenik, **BIFIE** | Zentrales Management & Services

Layout & Satz: Andreas Kamenik & Martin Painhart

Redaktion: Stefan Terler

© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens,
Wien/Salzburg/Graz 2011

Contents

1	I Basic information
2	II The Assessment Scale
2	1 General description of the Assessment Scale
3	2 General description of the four criteria
4	3 Guidelines for use
6	4 Further information about specific descriptors
7	Appendix: CEFR Linked Austrian Assessment Scale (CLAAS)

