

# Bericht zur Entwicklung der standardisierten kompetenzorientierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung

Tätigkeitszeitraum 2012

## Inhalt

- 1 Einleitung
  - 1.1 Gesetzlicher Auftrag und rechtliche Grundlagen
  - 1.2 Umsetzung des gesetzlichen Auftrags durch das BIFIE
  - 1.3 Konzeption
  - 1.4 Aufgabenentwicklung – Qualitätssicherung
  - 1.5 Begleitmaßnahmen
  
- 2 Bericht zu den Schulversuchen im Schuljahr 2011/12
  - 2.1 Statistische Daten zum Haupttermin 2011/12
  - 2.2 Post-Test-Analyse zur standardisierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an allgemeinbildenden höheren Schulen (Haupttermin 2011/12)
  - 2.3 Auswertung der Schülerbefragung zum Haupttermin 2011/12
  - 2.4 Auswertung der Lehrerbefragung zum Haupttermin 2011/12
  
- 3 Maßnahmen und Entwicklungsstand im Bereich Logistik
  - 3.1 Schuldatenbank
  - 3.2 Elektronische Übermittlung von Klausuraufgaben
  - 3.3 Feldtestungen
  - 3.4 Online-Plattformen
  
- 4 Entwicklungsstand in den Klausurfächern
  - 4.1 Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)
  - 4.2 Lebende Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch)
  - 4.3 Griechisch und Latein
  - 4.4 Mathematik (AHS)
  - 4.5 Angewandte Mathematik (BHS)

## Beilagen

- 5 Unterrichtssprache
  - 5.1 Bewertungsraster und Erläuterungen
  - 5.2 Ausgewählte Übungsmaterialien
  
- 6 Lebende Fremdsprachen
  - 6.1 Bewertungsraster B1 und Begleittext
  - 6.2 Assessment Scale B2 and Guidelines
  - 6.3 Ausgewählte Aufgabenstellungen Englisch
  
- 7 Griechisch und Latein
  - 7.1 Musterhefte Griechisch und Latein (4-jährig)
  
- 8 Mathematik (AHS)
  - 8.1 Beurteilungsraster
  - 8.2 Kompetenzcheck mit Lösungen
  - 8.3 Ausgewählte Unterrichtsaufgaben
  
- 9 Angewandte Mathematik (BHS)
  - 9.1 Beurteilungsraster
  - 9.2 Ausgewählte Übungsklausuraufgaben

## Zusammenfassung

Der vorliegende Bericht gliedert sich in einen Teil, in dem der Stand der Entwicklungs- und Implementierungsarbeiten zur neuen Reife- und Diplomprüfung Ende 2012 dargelegt wird, und in einen umfangreichen Anhang, der wichtige Handreichungen und eine Reihe exemplarischer Aufgabenstellungen zu einzelnen Klausurfächern enthält. Damit wird sowohl ein zusammenhängender Überblick über die 2012 erfolgten Prozess- und Arbeitsschritte gewährleistet als auch Einblick in die konkrete Ausformung der neuen Reife- und Diplomprüfung in den einzelnen Gegenständen gewährt.

Die Arbeitsschwerpunkte des BIFIE im Kalenderjahr 2012 lagen in der Anpassung und Finalisierung der Kriterien für die Leistungsbeurteilung in den standardisierten Klausurfächern der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung, der intensiven konzeptionellen Beschäftigung mit den Kompensationsprüfungen und umfassten weitreichende Maßnahmen im Bereich der Implementierung der neuen Reife- und Diplomprüfung im Hinblick auf den flächendeckenden Einsatz standardisierter kompetenzorientierter Klausuraufgaben ab dem Haupttermin 2015 an AHS bzw. dem Haupttermin 2016 an BHS.

Weiters wurden umfassende Maßnahmen getroffen, um die erfolgreiche Durchführung von laufenden Schulversuchen in den lebenden Fremdsprachen und in Mathematik an AHS zu gewährleisten und eine erfolgreiche Ausweitung der Schulversuche an AHS und BHS im Schuljahr 2012/13 vorzubereiten.

Wo es dem besseren Verständnis der Zusammenhänge dient, wurden auch jene Prozess- und Arbeitsschritte mit in den Bericht aufgenommen, die zwar im Jahr 2012 angestoßen oder in wesentlichen Punkten abgearbeitet wurden, die jedoch erst zu Beginn 2013 abgeschlossen werden konnten oder im ersten Quartal 2013 in einen weiteren wichtigen Prozessschritt mündeten.

Im Einzelnen wurden im Berichtszeitraum 2012 folgende wichtigen Schritte realisiert:

- **Beurteilung**  
Nach Änderung der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) wurden die Beurteilungskonzepte in sämtlichen Klausurfächern feinjustiert und den Vorgaben der LBVO angepasst. Detailinformationen zu diesen Tätigkeiten finden sich in den Abschnitten 4.1 bis 4.5 sowie im Anhang.
- **Kompensationsprüfungen**  
In Abstimmung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) konnten die Konzepte für die Kompensationsprüfungen weitestgehend finalisiert werden. Die Publikation von Konzepten zu allen Klausurfächern sowie von Handreichungen zu Ablauf und Durchführung der Kompensationsprüfungen ist für September 2013 geplant.
- **Implementierung**  
Um Schulen sowie Lehrer/innen bestmöglich auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung vorzubereiten, wurde das bereits bestehende Implementierungsprogramm beträchtlich erweitert. Es umfasst nun neben Probeklausuren, Kompetenzchecks und Train-the-Trainer-Lehrgängen auch zahlreiche Fortbildungs- und Informationsveranstaltungen auf allen Systemebenen (mehr als 100 im Berichtszeitraum). Den Lehrkräften wurden – und werden weiterhin – diese vielfältigen Möglichkeiten geboten, um eine optimale Vorbereitung

sowohl für die Schulversuche zur neuen Reife- und Diplomprüfung als auch die flächen-deckende Umsetzung der standardisierten Abschlussprüfungen 2015 bzw. 2016 zu ge-währleisten.

- **Durchführung von Feldtestungen**

Im Berichtszeitraum wurden österreichweit an 382 Schulen und unter Beteiligung von mehr als 14.000 Schülerinnen und Schülern Feldtestungen von potenziellen Klausuraufgaben durchgeführt, um die Einhaltung der festgelegten Qualitäts- und Anforderungskriterien sicherzustellen. Detailinformationen zu den Feldtestungen finden sich in Abschnitt 3.3.

- **Durchführung der Schulversuche**

2012 wurden an insgesamt 299 Standorten Schulversuche zur standardisierten Reifeprüfung planmäßig und erfolgreich durchgeführt, wobei in Summe von knapp 16.000 Kandidatinnen und Kandidaten in allen Bundesländern standardisierte kompetenzorientierte Klausuraufgaben bearbeitet wurden. Neben den lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch wurde erstmals auch ein Schulversuch in Mathematik an AHS durchgeführt. Im organisatorischen Bereich stellte die planmäßige und reibungslose elektronische Übermittlung der Klausuraufgaben für den ersten Nebentermin der Reifeprüfung im September 2012 eine Neuerung dar, die wertvolle Erkenntnisse für die weiteren Planungs- und Entwicklungsschritte liefern konnte. Nähere Informationen zu den Schulversuchen in den lebenden Fremdsprachen und in Mathematik (AHS) finden sich in den Abschnitten 4.2 bzw. 4.5. Abschnitt 3 enthält detaillierte Informationen zur Vorbereitung und Durchführung der Schulversuche auf logistischer Ebene.

- **Auswertung der Schulversuche**

Um die qualitative Weiterentwicklung der Klausuraufgaben und Begleitmaterialien, aber auch die Optimierung der praktischen Durchführung der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung an den Schulstandorten fortsetzen zu können, wurden umfangreiche Befragungen von an den Schulversuchten teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Die Auswertung der eingegangenen Daten spiegelt eine hohe bis sehr hohe Vertrautheit mit den zum Einsatz kommenden Testmethoden und sehr hohe Zufriedenheit mit dem Layout der Testhefte wider. Das Schwierigkeitsniveau der eingesetzten Aufgaben wird von den Lehrerinnen und Lehrern überwiegend als angemessen bewertet. Detailergebnisse der Auswertungen finden sich in Abschnitt 2.

- **Vorbereitende Arbeiten für das Schuljahr 2012/13**

Bis zum Haupttermin 2012 fanden Schulversuche ausschließlich im Bereich der AHS statt. Ab dem Haupttermin 2013 werden Schulversuche in den lebenden Fremdsprachen und in Deutsch an AHS und BHS, in Latein und Griechisch an AHS sowie in Angewandter Mathematik an BHS stattfinden. Um die Prüfungstermine 2012/13 sowohl im Hinblick auf die Qualität der Aufgaben als auch die logistischen Herausforderungen gut vorzubereiten, wurden am BIFIE umfangreiche Maßnahmen gesetzt, über die die nachfolgenden Abschnitte informieren.

# 1 Einleitung

## 1.1 Gesetzlicher Auftrag und rechtliche Grundlagen

Die Novelle des Schulunterrichtsgesetzes (BGBl. Nr. 73/2012) sieht die Einführung von standardisierten kompetenzorientierten abschließenden Prüfungen an AHS ab dem Schuljahr 2014/15, an BHS und Einrichtungen der Berufsreifeprüfung ab dem Schuljahr 2015/16 vor. In den Schuljahren davor können Schulversuche zur teilzentralen Reifeprüfung durchgeführt werden, außerdem können Schulen im Optionenmodell *Neue Reifeprüfung* bzw. *Neue Reife- und Diplomprüfung* die Bestimmungen über die teilzentrale standardisierte Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung bereits ein Schuljahr vor ihrer gesetzlichen Einführung zur Anwendung bringen.

Mit der Änderung der Leistungsbeurteilungsverordnung (BGBl. Nr. 255/2012) wird die Anwendung standardisierter Testformate und der zugehörigen Korrektur- und Beurteilungsanleitungen bei Schularbeiten erlaubt. Die Novelle der Lehrplanverordnung für AHS (BGBl. Nr. 352/2012) sieht ab dem Schuljahr 2012/13 in den lebenden Fremdsprachen und in Mathematik die verbindliche Anwendung von Aufgabenformaten und Beurteilungsrichtlinien der neuen Reifeprüfung bei mehrstündigen Schularbeiten in den letzten beiden Jahrgängen jener Klassen vor, die (in Schulversuchen, im Optionenmodell oder laut gesetzlicher Vorschrift) die teilzentrale standardisierte Reifeprüfung ablegen werden.

Entwicklung, Implementierung, Auswertung und begleitende Evaluierung der standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfungen an höheren Schulen gehören laut BIFIE-Gesetz (BGBl. Nr. 113/2009) zu den Kernaufgaben des Bundesinstituts BIFIE.

## 1.2 Umsetzung des gesetzlichen Auftrags durch das BIFIE

### 1.2.1 Entwicklung

Die vom BIFIE Wien in Zusammenarbeit mit international anerkannten Expertinnen und Experten, Praktikerinnen und Praktikern durchgeführten Tätigkeiten umfassen

- die Entwicklung, Erstellung und Qualitätsprüfung eines Aufgabenpools für Klausuren und mündliche Kompensationsprüfungen für alle Reife- und Diplomprüfungstermine
- die Organisation, Durchführung und Auswertung von Feldtestungen zur Sicherung der Aufgabenqualität und zur Gewährleistung von Fairness und Objektivität der Klausuraufgaben
- die Entwicklung und Durchführung von Standard-Setting-Prozeduren zur Endauswahl der Prüfungsaufgaben durch unabhängige Expertengremien
- die Erstellung von verbindlichen Beurteilungskriterien und Korrekturschlüsseln in Übereinstimmung mit der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO)
- die Erstellung von Richtlinien für die Durchführung der Klausuren an den Schulen
- eine sichere Produktions- und Versandlogistik für Klausuren und mündliche Kompensationsprüfungen
- die Unterstützung der Lehrer/innen bei Korrektur und Beurteilung der Klausuren (Hotlines und E-Mail-Support)

## 1.2.2 Implementierung

- die Betreuung und Begleitung von Schulversuchen
- die Bereitstellung von fachdidaktischen Handreichungen und Übungsmaterialien für Lehrkräfte (online und gedruckt)
- die Veröffentlichung von Unterrichts-, Übungs- und Prüfungsaufgaben
- die Information aller Akteursebenen: Schulaufsicht, Schulleitungen, Administratorinnen und Administratoren, Lehrer/innen, Schüler/innen, Eltern und Erziehungsberechtigte auf über-regionaler, regionaler und fallweise lokaler Ebene
- die Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Hochschulen aller Bundesländer bei der Konzipierung von Fortbildungsprogrammen und bei der Qualifizierung der Mitarbeiter/innen

## 1.2.3 Evaluierung

- Entwicklung eines Evaluationskonzepts für alle drei Säulen der neuen Reife- und Diplomprüfung in Abstimmung mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und in einem Konsultationsprozess mit Vertreterinnen und Vertretern der Schulpartner
- Post-Test-Analyse der Schulversuche durch Stichprobenerhebung und Fragebögen

## 1.3 Konzeption

Die Entwicklung der Konzepte für standardisierte kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben und -formate sowie Korrektur- und Beurteilungsanweisungen für

- die Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch und Ungarisch),
- Mathematik (AHS) bzw. Angewandte Mathematik (BHS),
- die lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sowie
- die klassischen Sprachen Griechisch und Latein

in allen von den jeweiligen Lehrplänen vorgegebenen Anforderungsniveaus und unter Berücksichtigung der Ausbildungsschwerpunkte einzelner Schulformen konnte 2012 zum Abschluss gebracht werden. Damit können nun verbindliche Aussagen über inhaltliche Anforderungen, Durchführung, Korrektur und Beurteilung der Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung für die Schuljahre 2013/14 (Schulversuch bzw. Optionenmodell), 2014/15 (Inkrafttreten AHS, Schulversuch / Optionenmodell BHS) und 2015/16 (Inkrafttreten BHS) getätigt werden. Erkenntnisse aus den Schulversuchen 2012/13, 2013/14 und aus der Post-Test-Analyse der Reife- und Diplomprüfung 2014/15 stehen gegen Ende des jeweiligen Kalenderjahres zur Verfügung, allfällige Nachjustierungen fließen daraufhin in den Aufgabenerstellungsprozess ein und können ein weiteres Jahr später in Feldtestungen auf ihre Wirksamkeit überprüft werden.

Übergeordnetes Ziel der standardisierten kompetenzorientierten abschließenden Prüfungen ist die langfristige und dauerhafte Qualitätssteigerung und -sicherung an Österreichs allgemeinbildenden 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 standardisierten Prüfungen ermöglichen zuverlässige Aussagen über tatsächlich erworbenes Wissen und Können und sollen damit zu nachhaltigem Kompetenzaufbau im Unterricht beitragen. Wirtschaft und weiterführenden Bildungsinstitutionen können verlässliche Aussagen über den erreichten Lernstand geboten werden.

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 Lehrfähigkeit, 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 auf allen Systemebenen. 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: Schulleitungen, Schulaufsicht, Lehrer/innen, Schüler/innen und Eltern.

## 1.4 Aufgabenentwicklung – Qualitätssicherung



Für die Aufgabenerstellung in den standardisierten Klausurfächern werden hochkompetente Praktiker/innen herangezogen. Neben den jeweiligen Fachteams arbeiten in allen Fächern universitäre Fachwissenschaftler/innen, Fachdidaktiker/innen sowie Expertinnen und Experten für Testtheorie 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 vergleichbar bleibt und dass die gewählten Überprüfungsformate und Beurteilungsverfahren eine objektive Beurteilung des Leistungsstands, unabhängig davon, wer die Aufgaben korrigiert, sicherstellen (Reliabilität). Sie müssen weiters gewährleisten, dass die Aufgabenstellungen so gestaltet 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.

### 1.4.1 Feldtestungen

Nach Erstellung, fachwissenschaftlicher und testtheoretischer Kommentierung und Überarbeitung der Aufgabenstellungen werden diese umfangreichen Feldtestungen unterzogen, einem Verfahren, mit dessen Hilfe die Qualität einer Prüfungsaufgabe festgestellt wird. Ziel ist es, ausreichende Daten zur Angemessenheit und Streuung des Schwierigkeitsgrads, zu 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 ist das sogenannte Standard-Setting: Expertinnen und Experten 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 Weise wird der Entwicklungsprozess der Klausuraufgaben kontinuierlich optimiert.

## 1.5 Begleitmaßnahmen

Die Nachfrage nach Information und Fortbildung seitens der Schulpartner und der Pädagogischen Hochschulen ist weiterhin groß. Das BIFIE hat diesem Umstand auch im Berichtszeitraum 2012 in Form von fachdidaktischen Handreichungen, Übungsmaterialien, Lehrgängen etc. in umfassender Weise Rechnung getragen. Detailinformationen zu den Implementierungs- und Begleitmaßnahmen finden sich in den Abschnitten zu den Klausurfächern (Abschnitt 4.1 bis 4.5).

## 2 Bericht zu den Schulversuchen im Schuljahr 2011/12

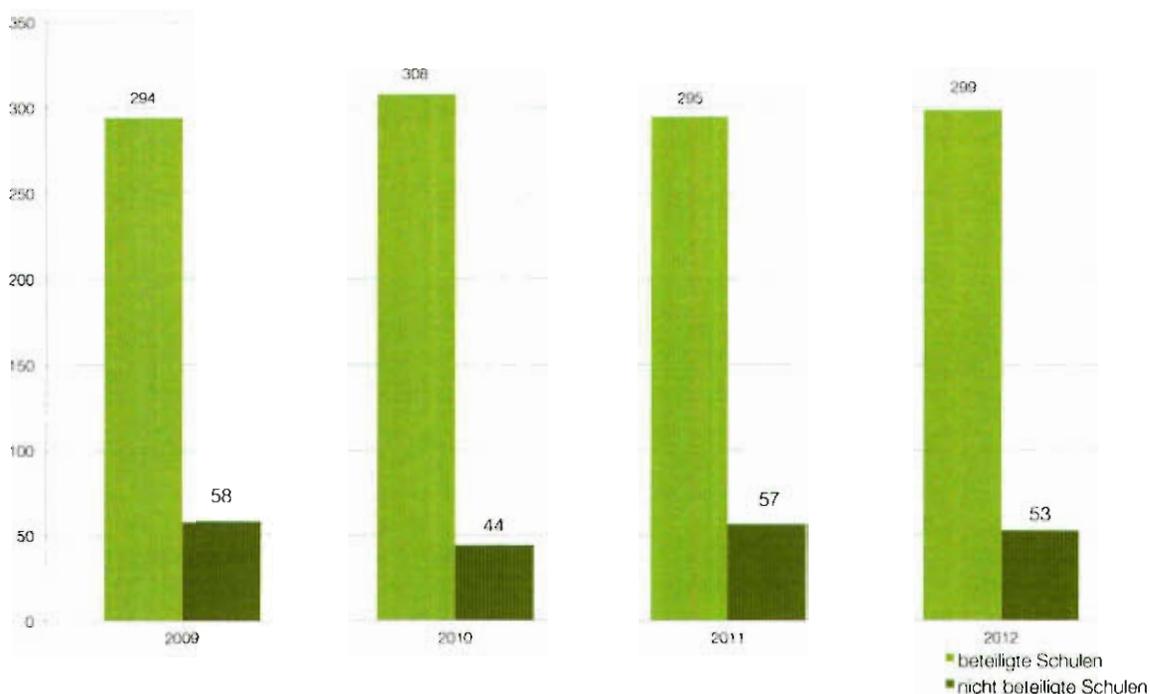
Im Rahmen von Schulversuchen erhalten Schulen die Möglichkeit, standardisierte kompetenzorientierte Klausuraufgaben einzusetzen, die hohen wissenschaftlichen und fachdidaktischen Qualitätskriterien entsprechen. Damit geht für Lehrer/innen eine merkliche Reduktion ihres Arbeitsaufwands bei der unmittelbaren Prüfungsvorbereitung einher, während Kandidatinnen und Kandidaten von objektiveren, zuverlässigeren Beurteilungsformen profitieren.

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 bzw. 2015/16 erwarteten Stand. Den dementsprechend geänderten Anforderungen kann somit in allen wesentlichen Bereichen Rechnung getragen werden.

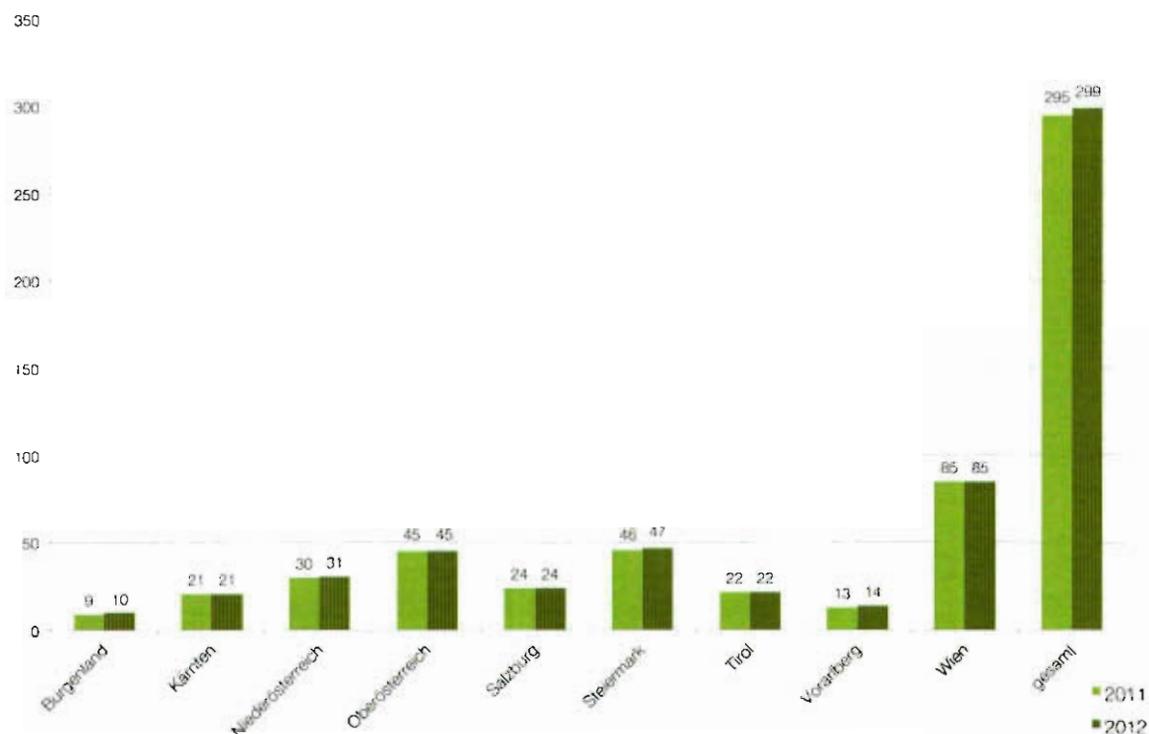
Dem Pilotprojekt zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen kommt in diesem Entwicklungsprozess besondere Bedeutung zu. Seit dem Haupttermin 2007/08 erhalten alle österreichischen AHS die Möglichkeit, standardisierte Klausuraufgaben in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch einzusetzen. Im Mai 2012 nahmen 299 von 352 Schulen, das sind rund 85 % aller österreichischen AHS, dieses Angebot in Anspruch. Auf dieser Grundlage konnten wertvolle Erkenntnisse in den Bereichen Konzeption, Prozesssteuerung, Evaluation und Logistik gewonnen werden, die im Berichtszeitraum zu wesentlichen Fortschritten in der Detailplanung und Durchführung standardisierter Abschlussprüfungen in allen Klausurfächern beigetragen haben.

## 2.1 Statistische Daten zum Haupttermin 2011/12

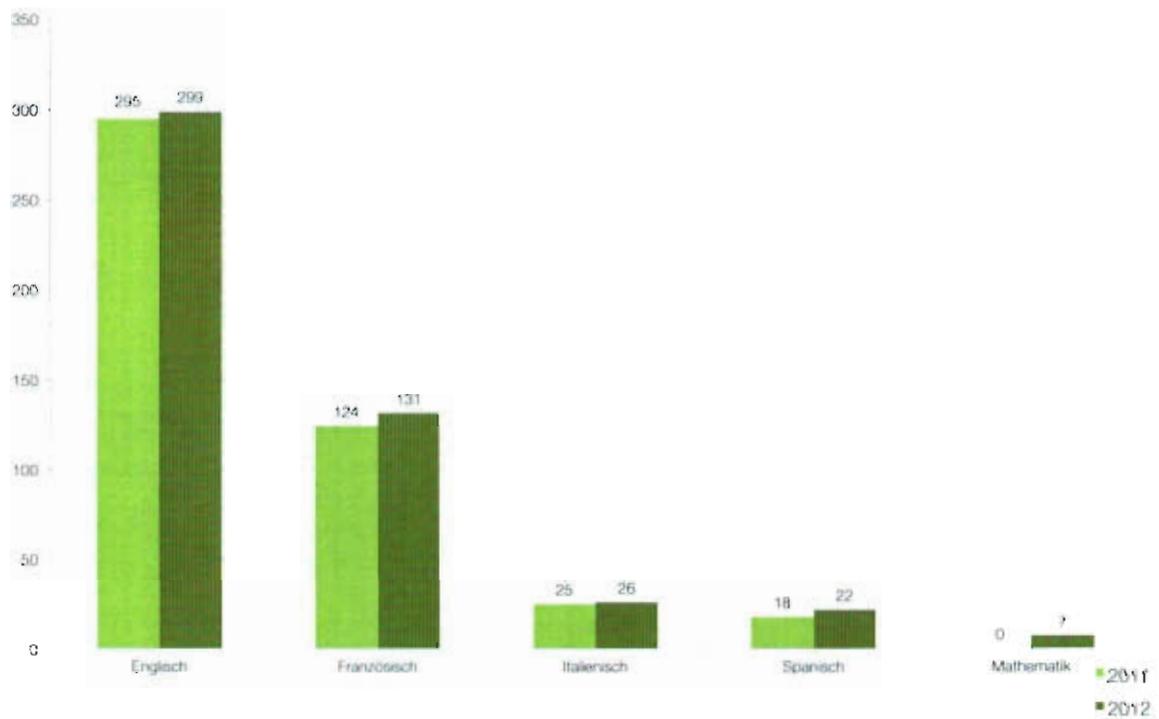
### 2.1.1 Beteiligung der Schulen nach Schuljahr



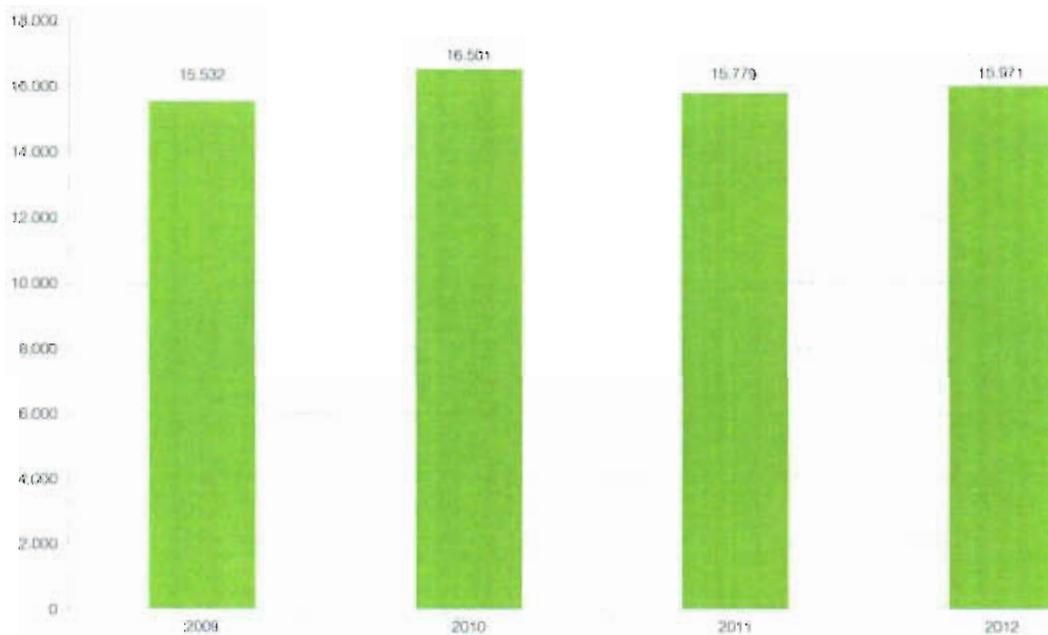
### 2.1.2 Beteiligung der Schulen nach Bundesland



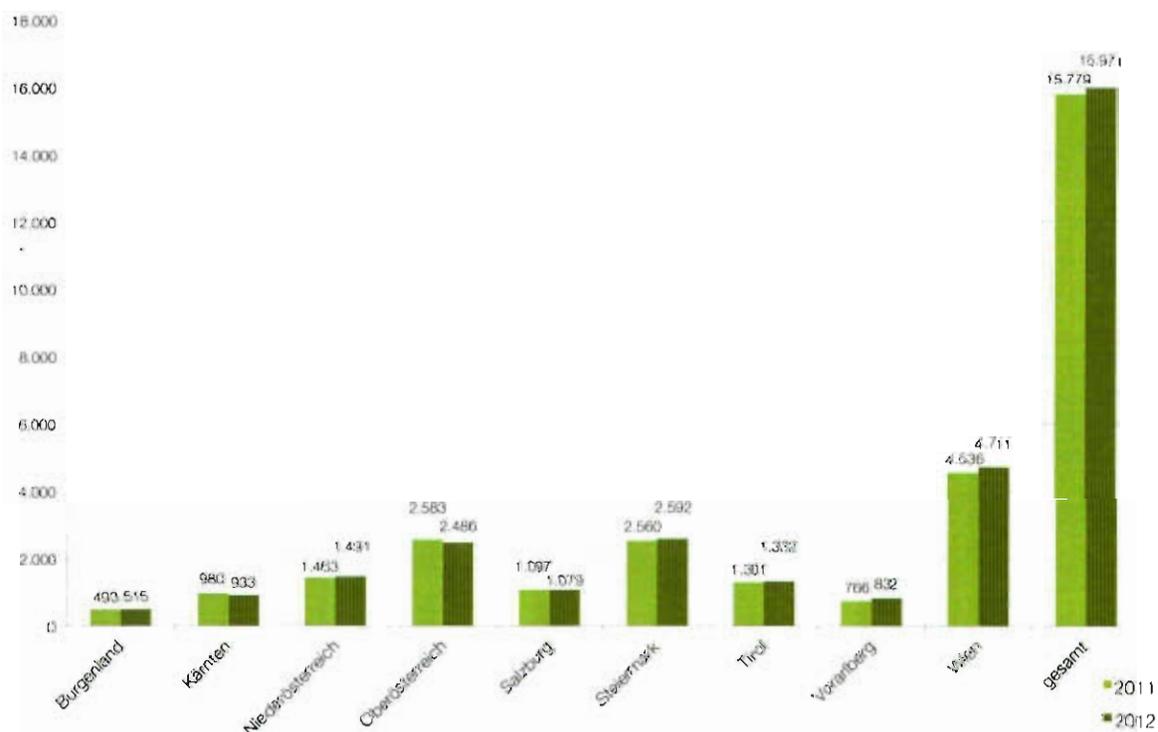
### 2.1.3 Beteiligung der Schulen nach Fach



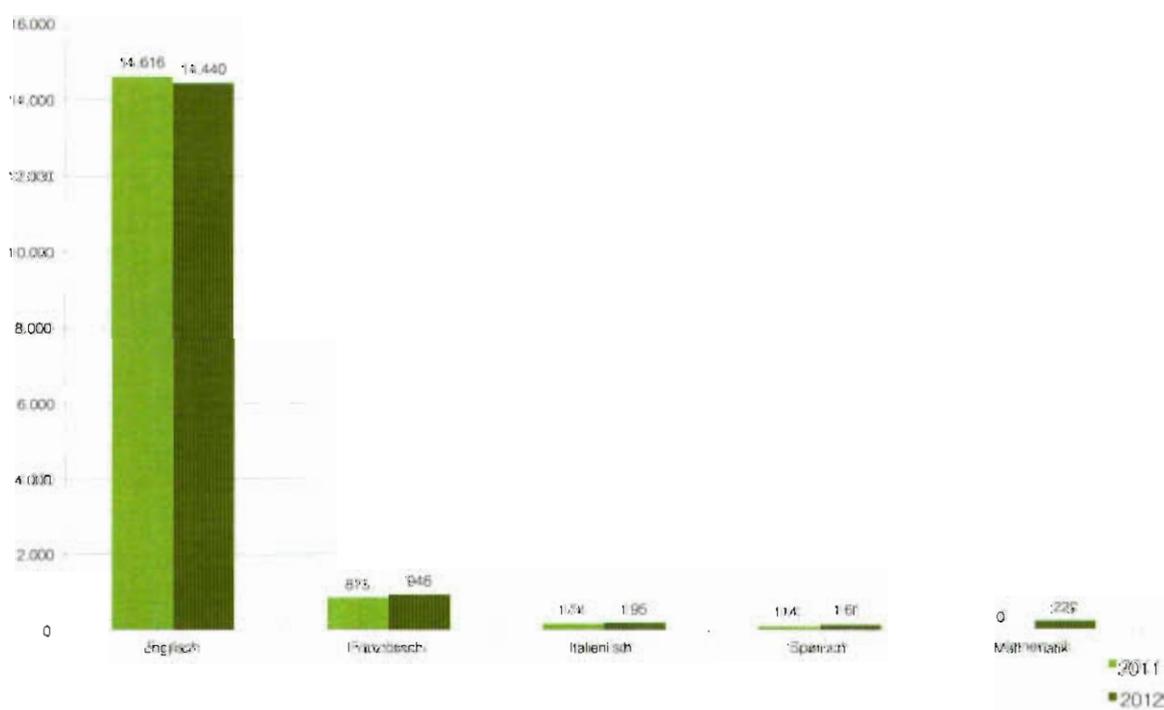
### 2.1.4 Beteiligung der Schüler/innen nach Schuljahr



### 2.1.5 Beteiligung der Schüler/innen nach Bundesland



### 2.1.6 Beteiligung der Schüler/innen nach Fach



## 2.2 Post-Test-Analyse zur standardisierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen an allgemeinbildenden höheren Schulen (Haupttermin 2011/12)

Im Schuljahr 2011/12 fand der Schulversuch zur standardisierten Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen zum fünften Mal statt. Die Stichprobenerhebung erfolgte repräsentativ und anonymisiert anhand von Kandidatinnen und Kandidaten aller AHS-Formen aus ganz Österreich, dem städtischen als auch dem ländlichen Bereich. Alle Bundesländer waren beteiligt.

Es wurden die Ergebnisse in den Teilbereichen Lese- und Hörverstehen in den Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch sowie Sprachverwendung im Kontext (nur in Englisch) untersucht. Sprachverwendung im Kontext wird in den romanischen Sprachen zum ersten Mal 2012/13 durchgeführt werden. Die Beurteilung der Schreibproduktion – beim Haupttermin 2011/12 nur in Englisch und Französisch (in Italienisch und Spanisch ab dem Haupttermin 2012/13 möglich) – und damit auch die Gesamtbeurteilung liegen in den Händen der unterrichtenden Lehrpersonen. Die Teilbereiche sind gleich gewichtet und werden gesamt benotet.

### 2.2.1 Englisch

Im Fach Englisch wurden im Schulversuch 2011/12 die standardisierten Bereiche mit Aufgaben zur Überprüfung des Lese- und Hörverstehens und Sprachverwendung im Kontext auf Niveau B2 überprüft.

Die Überprüfung des Leseverstehens erfolgte mit den Testformaten Multiple Choice, Zuordnungsaufgaben und Kurzantworten. Die Items zielten auf Global- und Detailverstehen und auf das Verstehen von Hauptaussagen ab. Themenbereiche waren dabei unter anderem ein Badeerlebnis in Bad Blumau, Erzählungen aus dem Familienleben und Alltagserlebnisse und Traditionen aus verschiedenen Kulturen. Die Ergebnisse zeigen bei einem Mittelwert von 24,15 von 27 zu erreichenden Punkten eine insgesamt sehr gute Leistung der österreichischen AHS-Schüler/innen im Bereich Leseverstehen in Englisch.

Die Fertigkeit Hörverstehen wurde mit Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsaufgaben und Kurzantworten überprüft. Die Themenbereiche umfassten Recycling, einen Vortrag Steve Jobs über die Gründerzeit von Apple, eine englische Tradition („Swan Upping“) sowie eine Erklärung zu den Bildmotiven des Naturfotografen Ansel Adams. Bei einem Mittelwert von 24,32 von 32 zu erreichenden Punkten erzielten die Kandidatinnen und Kandidaten auch in der Fertigkeit Hörverstehen gute Leistungen und zeigten, dass sie das Lernziel erreicht haben.

Im Bereich Sprachverwendung im Kontext wurden Testformate wie Multiple Choice, Editieren, Zuordnungsaufgaben und Wortbildung eingesetzt. Die Ergebnisse weisen bei einem Mittelwert von 41,21 von 48 zu erreichenden Punkten gute Resultate der österreichischen Maturantinnen und Maturanten auf.

### 2.2.2 Französisch

Als Beispiel aus den romanischen Sprachen wurde das Fach Französisch ausgewählt. Es wurden die Ergebnisse der Überprüfungen des Hörverstehens auf GERS-Niveau B1 (4- und 6-jährige Unterrichtsformen) und das Leseverstehen auf B1 (4-jährig) und B2 (6-jährig) überprüft.

Die Analyse der Ergebnisse in Französisch in der Fertigkeit Leseverstehen ist zweigeteilt: Lehrplan-konform werden 4-jährige Unterrichtsformen auf GERS-Niveau B1 und 6-jährige Unterrichtsfor-men auf Niveau B2 überprüft. Die verwendeten Testformate waren Multiple Choice, Zuordnungs-aufgaben und Kurzantworten. Themenbereiche waren unter anderem Kindheitserzählungen, ein Interview mit Daniel Radcliffe oder kulturelle und historische Gepflogenheiten und Vorkommnisse. Die erhobenen Daten zu B1 und B2 zum Leseverstehen zeigen, dass die Kandidatinnen und Kandidaten die vorgegebenen Lehrplanziele erreichen. Mehr als die Hälfte der Kandidatinnen und Kandidaten, deren Leseverstehen auf GERS-Niveau B1 überprüft wurde, haben 23 bzw. 24 von möglichen 24 Punkten erhalten. Auch die Schüler/innen der 6-jährigen Unterrichtsformen, mit ei-nem Mittelwert von 23,2 von 27 erreichbaren Punkten, schnitten bei der Überprüfung des Lese-verstehens auf GERS-Niveau B2 sehr gut ab.

Das Hörverstehen wird in der zweiten oder dritten lebenden Fremdsprache auf GERS-Niveau B1 überprüft, sowohl für die 4-jährigen als auch für die 6-jährigen Unterrichtsformen. Das Gesamter-gbnis zeigt einen Mittelwert von 20,19 aus 23 Items.

Die getrennte Auswertung der 4- und 6-jährigen Unterrichtsformen zeigt ein unterschiedliches Re-sultat. Während der Mittelwert für die Kurzform bei 18,99 liegt, liegt der Mittelwert für die Langform bei 20,58. Eine Auswertung der Verteilungskurven zeigt, dass beide Gruppen bei der Hörverste-hensüberprüfung gut abschnitten und das Lehrplanziel erreichten.

Zusammenfassend kann berichtet werden, dass die Ergebnisse in den standardisierten Bereichen der Überprüfung in den AHS des Haupttermins 2012 sehr zufriedenstellend waren. Es kann be-hauptet werden, dass der Großteil der österreichischen Maturantinnen und Maturanten das Zielniveau des Lehrplans erreicht.

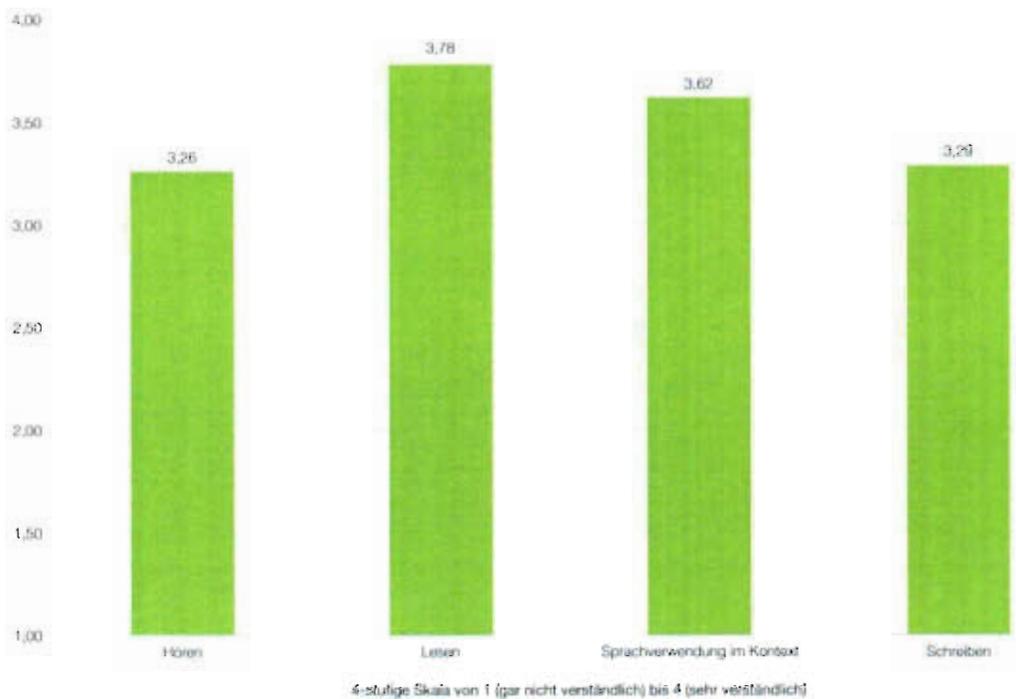
## 2.3 Auswertung der Schülerbefragung zum Haupttermin 2011/12

Im Rahmen der Schulversuche 2011/12 wurden sämtliche Kandidatinnen und Kandidaten in den standardisierten Klausurfächern Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch um Rückmeldung zu den abgelegten Prüfungen gebeten. An der freiwilligen Befragung nahmen insgesamt 7.456 Schüler/innen teil. Die Rückmeldung erfolgte in Form kurzer Fragebögen, die jeweils unmittelbar nach der Klausur bzw. nach jeder Teilklausur ausgefüllt wurden. Im Folgenden wird eine Auswahl der auf diesem Weg erhobenen Daten grafisch dargestellt.

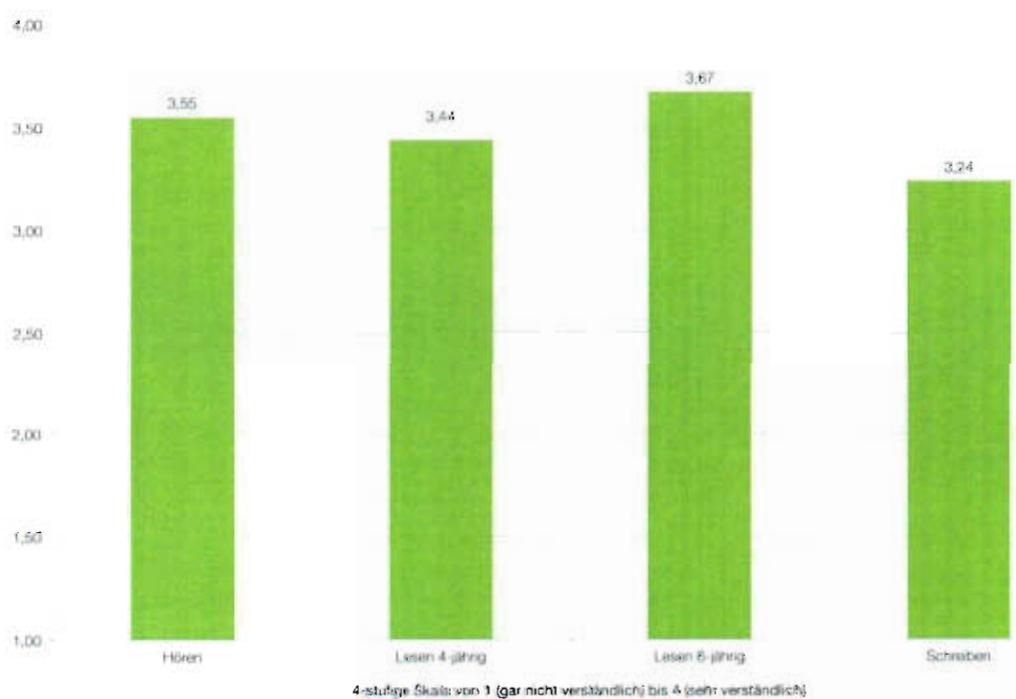
### 2.3.1 Verständlichkeit der Anweisungen

Die Schüler/innen bewerteten die Verständlichkeit der Anweisungen zu den Aufgaben in allen Fä-chern und allen Teilfertigkeiten als hoch. Die Mittelwerte reichen von 3,24 (Französisch Schreiben) bis 3,78 (Englisch Lesen) auf einer 4-stufigen Skala von 1 (gar nicht verständlich) bis 4 (sehr ver-ständlich).

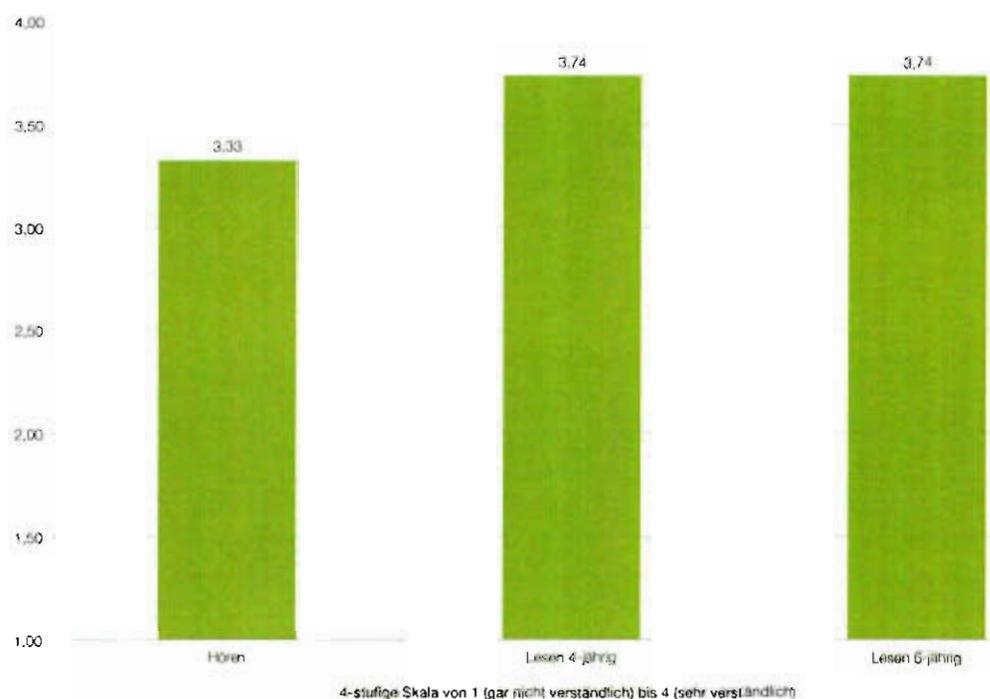
### 2.3.1.1 Verständlichkeit der Anweisungen in Englisch



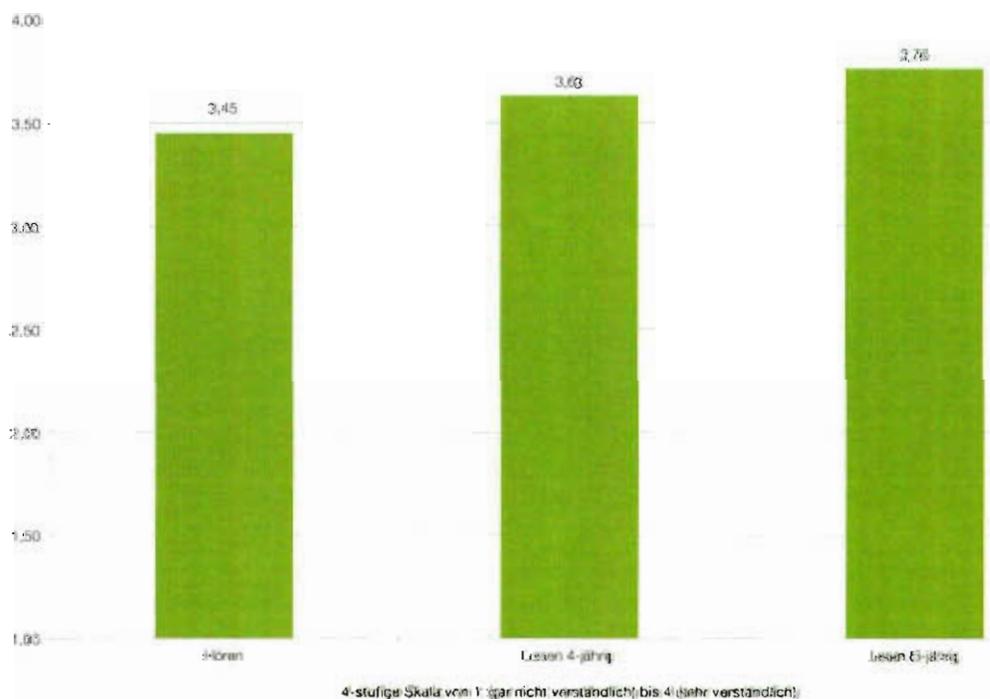
### 2.3.1.2 Verständlichkeit der Anweisungen in Französisch



### 2.3.1.3 Verständlichkeit der Anweisungen in Italienisch



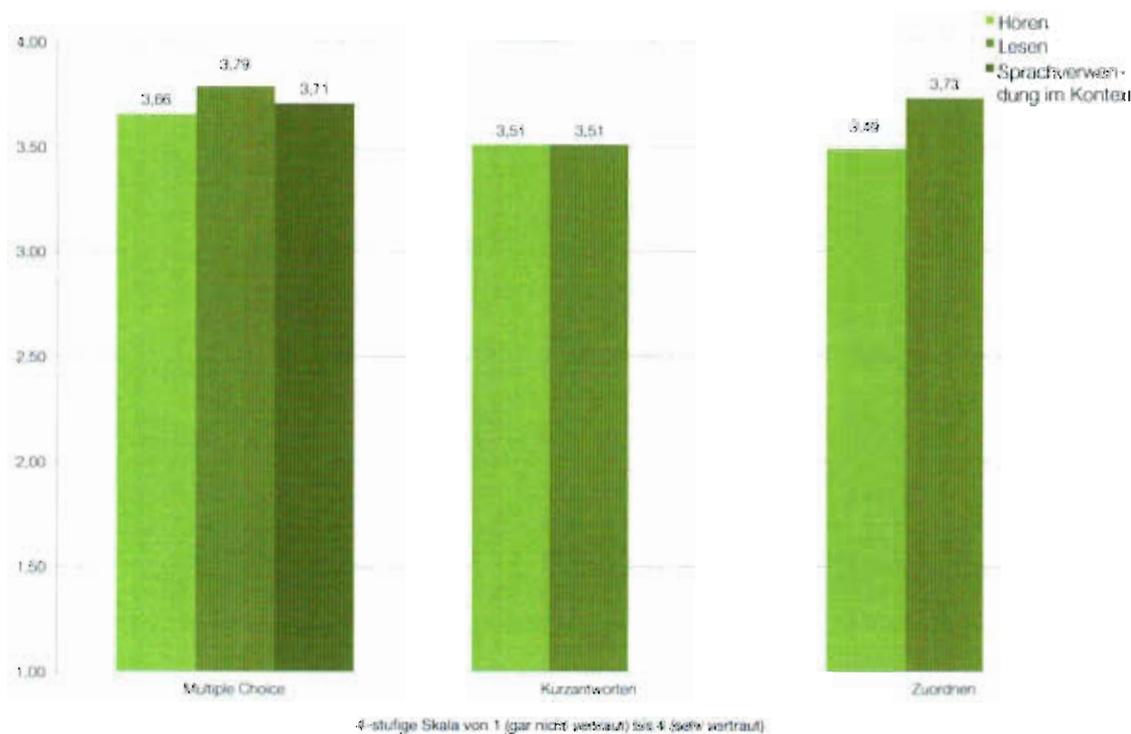
### 2.3.1.4 Verständlichkeit der Anweisungen in Spanisch



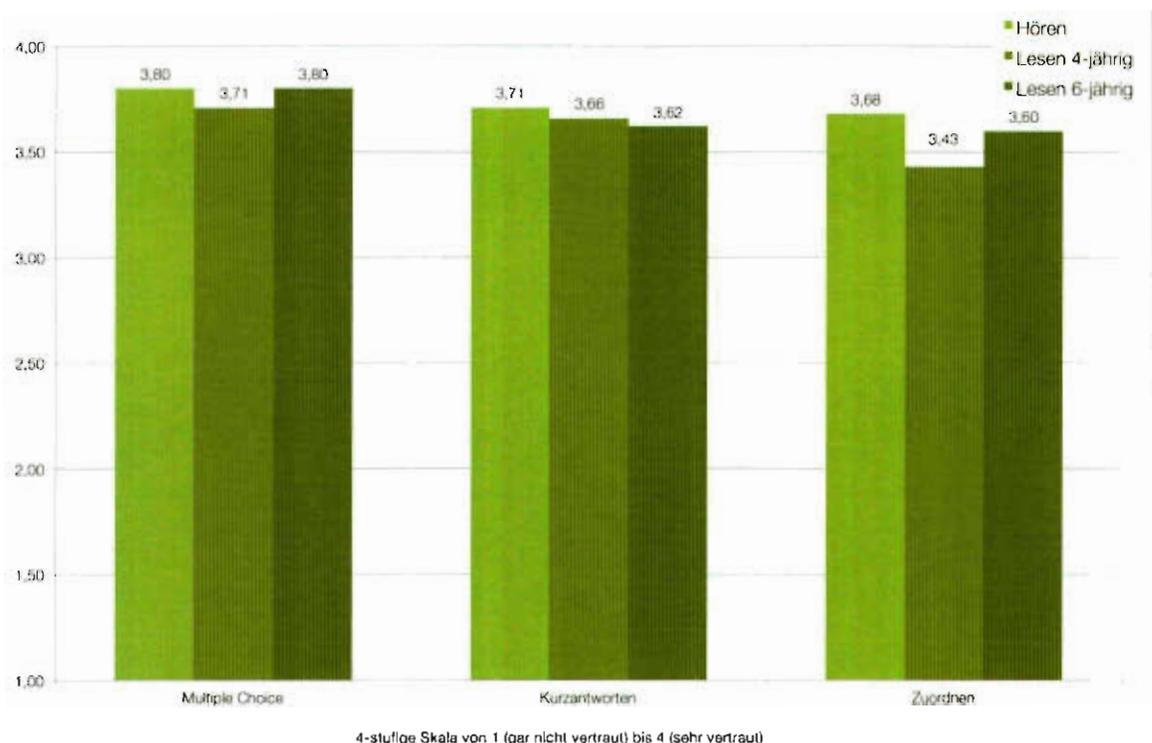
## 2.3.2 Vertrautheit mit den Testmethoden

Die Schüler/innen gaben in allen Sprachen an, mit den Testmethoden vertraut zu sein. Die Vertrautheit mit den Methoden Multiple Choice, Kurzantworten und Zuordnen war durchgehend hoch, die Mittelwerte lagen hier alle über dem Wert 3 auf einer vierstufigen Skala (4 = sehr vertraut). Die Vertrautheit mit der Methode Richtig/Falsch/Nicht gegeben in Spanisch Leseverstehen 4-jährig lag mit einem Mittelwert von 2,61 hingegen eher im mittleren Bereich der Skala.

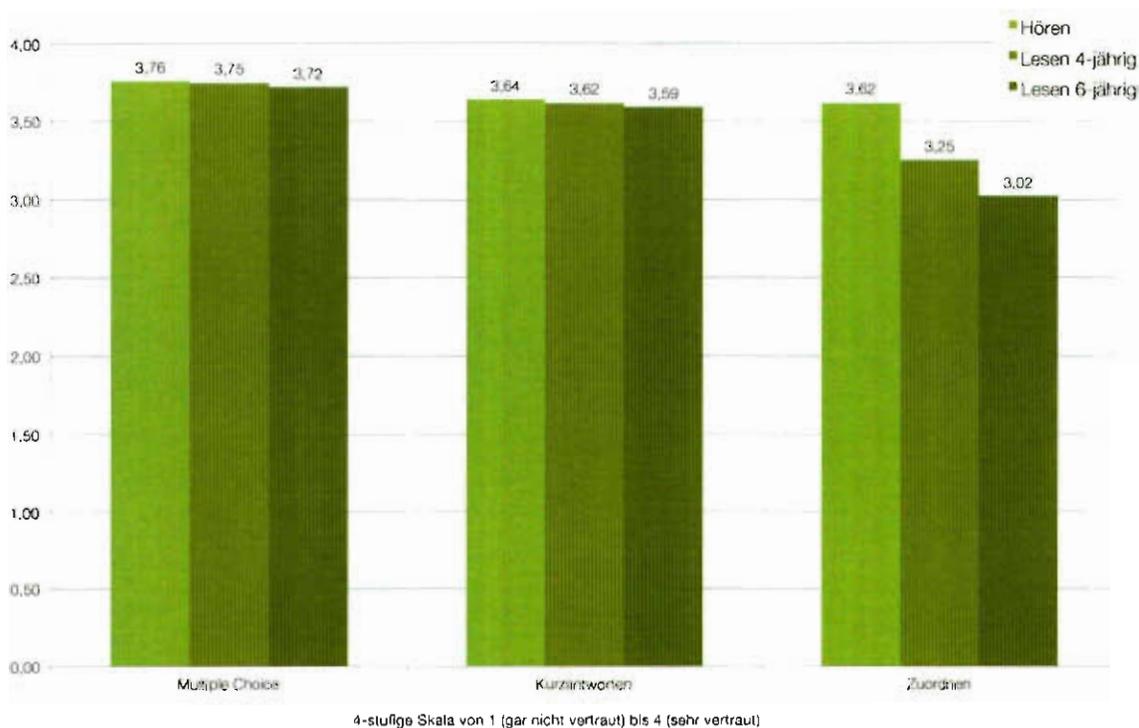
### 2.3.2.1 Vertrautheit mit den Testmethoden in Englisch



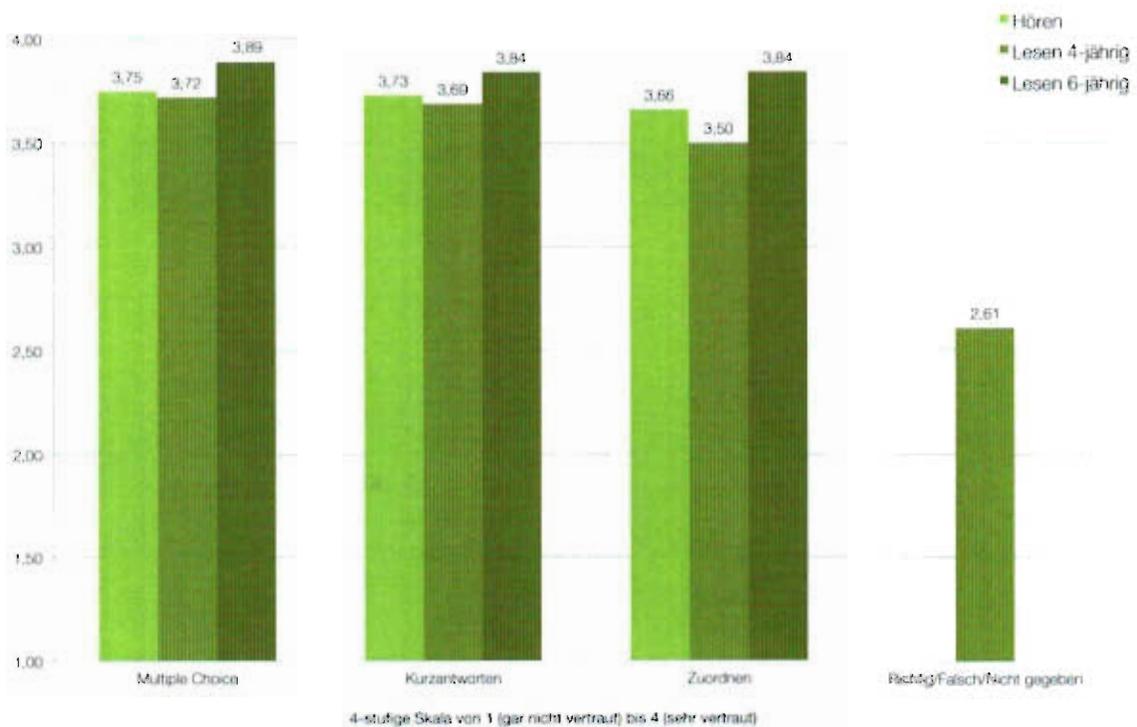
### 2.3.2.2 Vertrautheit mit den Testmethoden in Französisch



### 2.3.2.3 Vertrautheit mit den Testmethoden in Italienisch



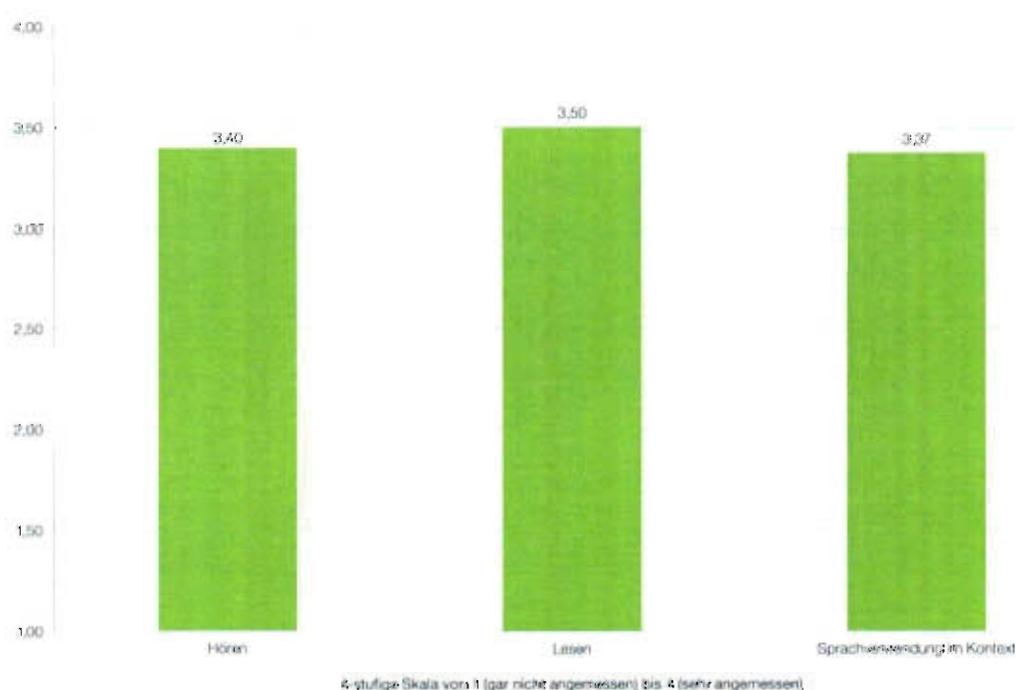
### 2.3.2.4 Vertrautheit mit den Testmethoden in Spanisch



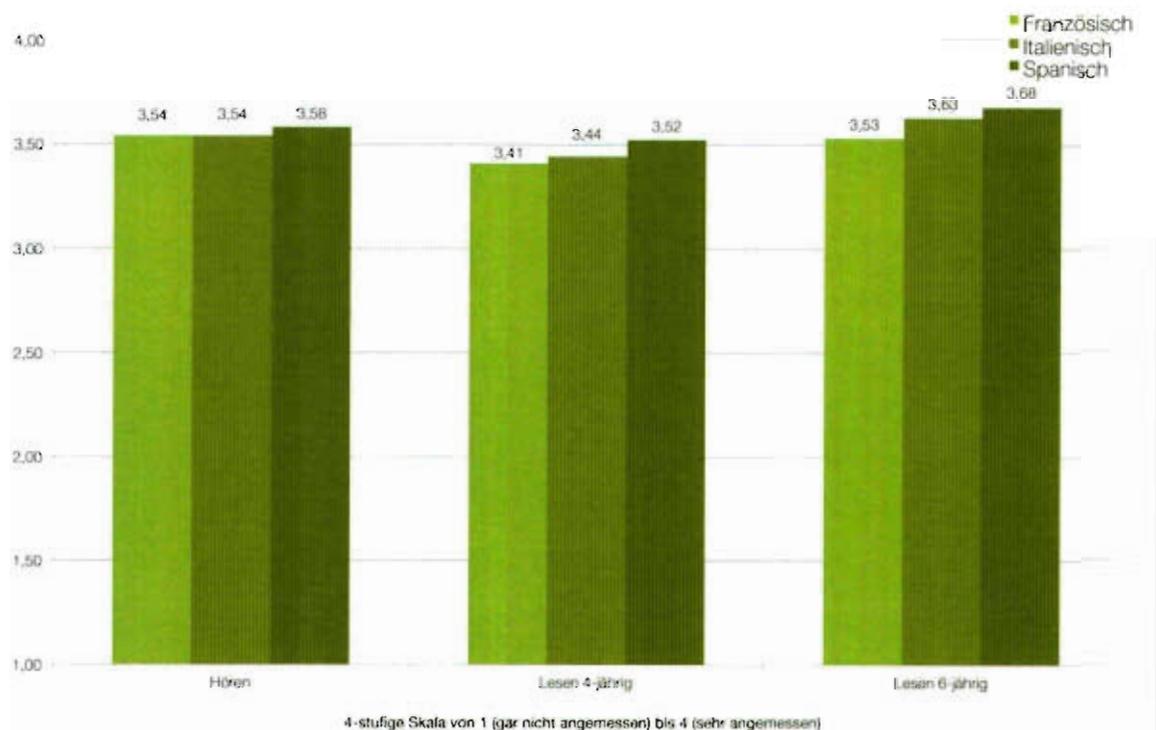
### 2.3.3 Angemessenheit des Layouts der Testhefte

Das Layout der Testhefte wurde in allen Sprachen und allen Teilfertigkeiten als angemessen beurteilt. Die Mittelwerte liegen durchgehend über dem Wert 3,5 auf einer 4-stufigen Skala (4 = sehr angemessen).

#### 2.3.3.1 Angemessenheit des Layouts der Testhefte in Englisch



### 2.3.3.2 Angemessenheit des Layouts der Testhefte in Französisch, Italienisch und Spanisch



## 2.4 Auswertung der Lehrerbefragung zum Haupttermin 2011/12

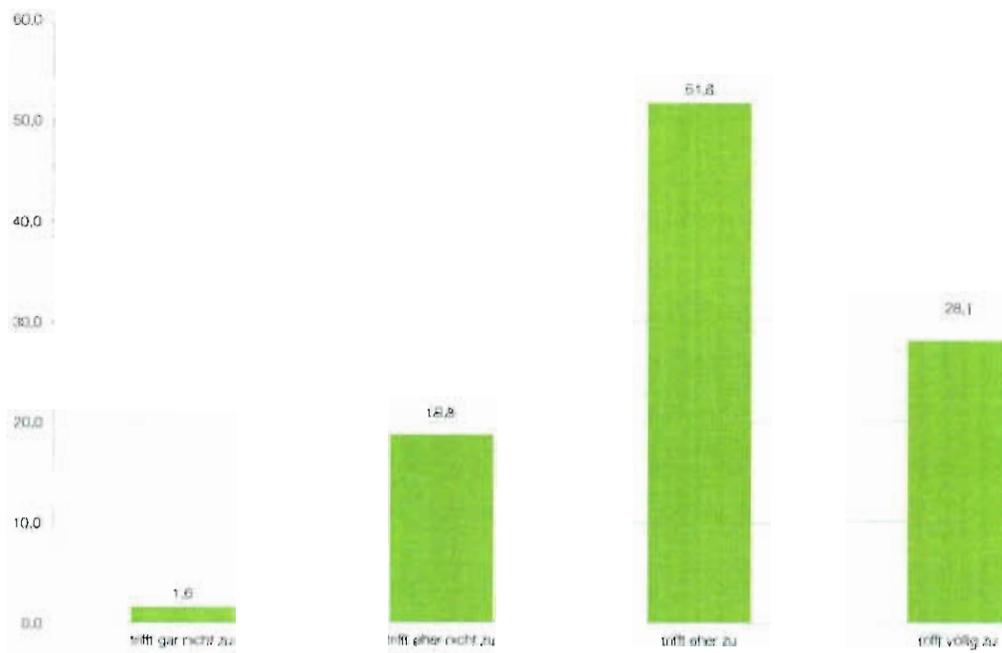
Die Befragung der Lehrer/innen zu den Schulversuchen 2011/12 erfolgte mittels Online-Fragebogen, der nach den Klausuren ausgefüllt werden konnte. Der Zugang erfolgte mittels Eingabe eines Passworts, das vom BIFIE in einem Informationsschreiben an die Direktorinnen und Direktoren der teilnehmenden Schulen verschickt wurde, die für die Weiterleitung an die jeweiligen Lehrpersonen verantwortlich waren. Die Teilnahme erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Rücklaufquote betrug im Jahr 2012 fünf Prozent der teilnehmenden Gruppen (N = 64). Aufgrund der geringen Teilnahmequote werden die Ergebnisse über alle Fächer hinweg dargestellt. Die Angaben stellen jeweils Prozentwerte dar.

### 2.4.1 Schwierigkeitsniveau der Aufgaben

Das Niveau der Aufgaben im Bereich Hörverstehen schätzten 80 Prozent der teilnehmenden Lehrer/innen als eher oder völlig angemessen ein. Im Bereich Leseverstehen waren es knapp 70 Prozent. Im Bereich Sprachverwendung im Kontext war die Zufriedenheit mit dem Niveau etwas geringer. Hier schätzten etwas mehr als 60 Prozent das Niveau als eher oder völlig angemessen ein.

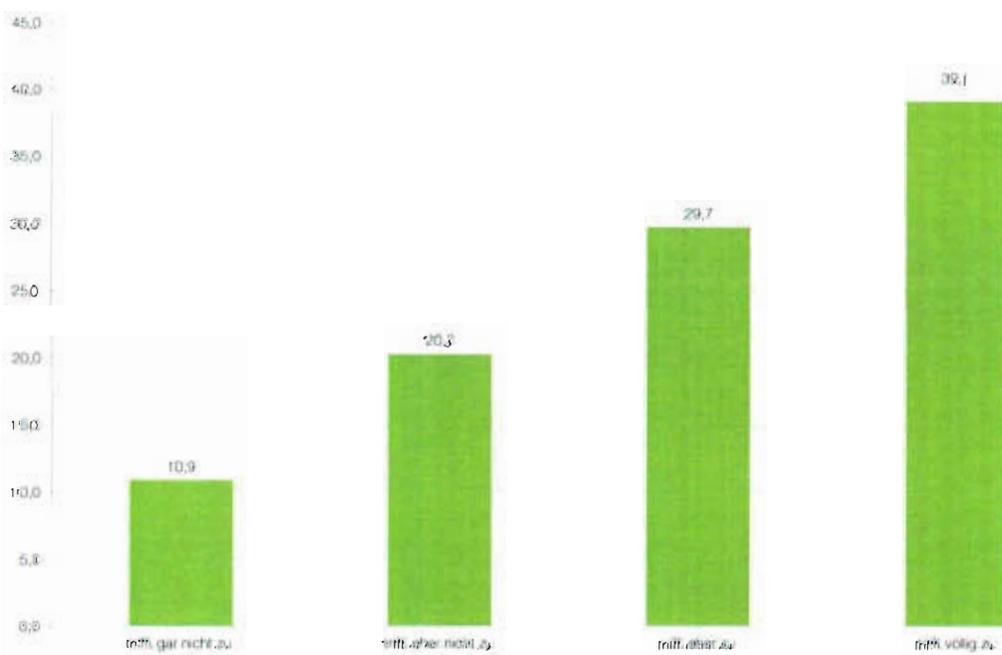
### 2.4.1.1 Schwierigkeitsniveau der Aufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens

Das Niveau der Aufgaben zur Überprüfung des Hörverstehens ist angemessen



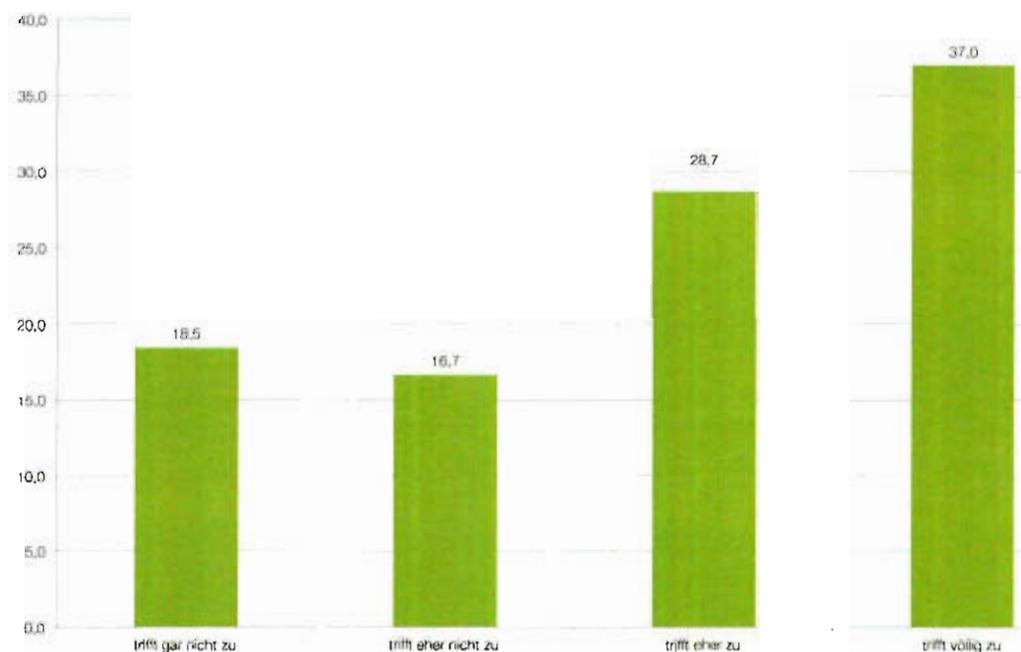
### 2.4.1.2 Schwierigkeitsniveau der Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens

Das Niveau der Aufgaben zur Überprüfung des Leseverstehens ist angemessen



### 2.4.1.3 Schwierigkeitsniveau der Aufgaben zur Überprüfung der Sprachverwendung im Kontext

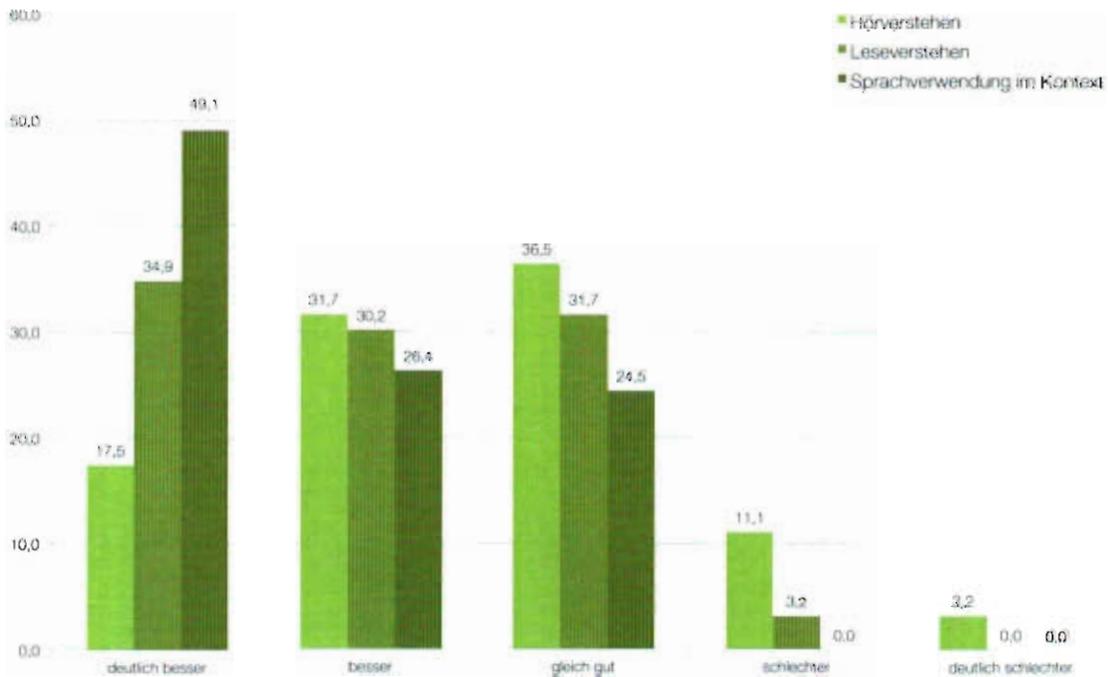
Das Niveau der Aufgaben zur Überprüfung der Sprachverwendung im Kontext ist angemessen



## 2.4.2 Vergleich Reifeprüfung – Schularbeiten

Nach einem Vergleich der Ergebnisse der Reifeprüfung mit den Schularbeiten der achten Klasse befragt, gaben die Lehrer/innen an, dass ihre Schüler/innen im Rahmen der Reifeprüfung im Schnitt besser oder gleich gut abgeschnitten hätten als bei den Schularbeiten.

Bei der Reifeprüfung haben meine Schüler/innen ... abgeschnitten als bei den Schularbeiten der achten Klasse



## 3 Maßnahmen und Entwicklungsstand im Bereich Logistik

### 3.1 Schuldatenbank

Die neuen Schulversuche an BHS ab dem Schuljahr 2012/13 und die damit verbundene Clustering in Angewandter Mathematik sowie schultypenspezifische Differenzierungen in Englisch machten 2012 eine Erweiterung und Umstrukturierung der Schuldatenbank des BIFIE für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung erforderlich, um eine effiziente Datenerhebung und Verarbeitung sowie in der Folge einen weiterhin reibungslos verlaufenden Druck und Versand der Aufgaben zu gewährleisten.

Eine zusätzliche Erweiterung betraf die Planung der Feldtestungen, die nun ebenfalls aus einer Datenbank heraus erfolgt.

### 3.2 Elektronische Übermittlung von Klausuraufgaben

Für jene Fälle, in denen Schulen nicht jene Klausuraufgaben geordert haben, die sie gemäß dem vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) genehmigten Schulversuch bzw. in weiterer Folge der entsprechenden Reife- und Diplomprüfungsvariante benötigen, hat das BIFIE ein Web-Interface zur elektronischen Übermittlung von Klausuraufgaben an die Schulen entwickelt und in Betrieb genommen, um eine reguläre Durchführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung am vorgesehenen Klausurtag sicherstellen zu können. Weiters wäre ein kurzfristiger Austausch von Klausuraufgaben für den Fall möglich, dass Teile von Klausuraufgaben oder die gesamte Klausur vorab an die Öffentlichkeit gelangen sollten.

Darüber hinaus werden die Aufgabenstellungen für die Nebentermine seit September 2012 standardmäßig auf diesem Weg digital übermittelt. Alle Schulen konnten den Download im vorgegebenen Zeitfenster durchführen. Aufgrund der geringen Anzahl an Kandidatinnen und Kandidaten pro Klausurfach konnte auch die Vervielfältigung der Aufgabenstellungen an den jeweiligen Schulstandorten zeitgerecht durchgeführt werden.

### 3.3 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.

Feldtestungen fanden im Berichtszeitraum in folgenden Zeitfenstern statt:

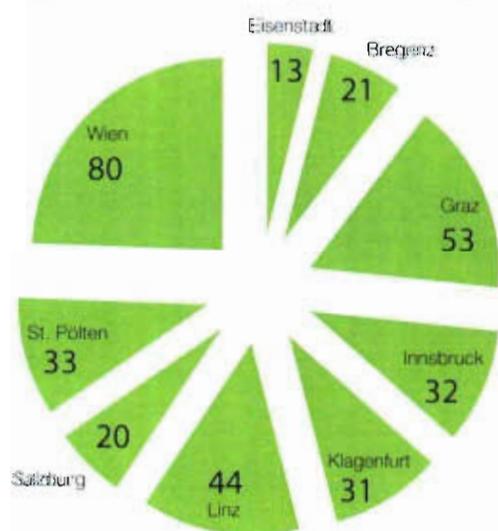
Angewandte Mathematik (BHS)	29.02.2012
Deutsch (AHS & BHS)	12.3.2012 bis 23.3.2012
Lebende Fremdsprachen (AHS & BHS)	13.3.2012 bis 23.3.2012
Mathematik (AHS)	12.3.2012 bis 16.3.2012
Lebende Fremdsprachen (AHS & BHS)	15.10.2012 bis 19.10.2012
Mathematik (AHS)	15.10.2012 bis 19.10.2012
Angewandte Mathematik (BHS)	05.11.2012 bis 9.11.2012

### 3.3.1 Administration von Feldtestungen

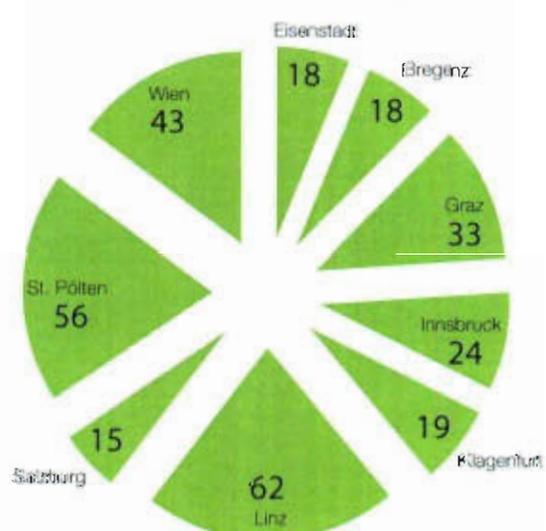
Geschulte Testadministratorinnen und -administratoren garantieren standardisierte und im Sinne der notwendigen Geheimhaltung sichere Testumgebungen, sodass österreichweit alle Antworten zur statistischen Auswertung herangezogen werden können. Für bereits ausgebildete Testadministratorinnen und -administratoren fanden im September und Oktober 2012 in allen Landeshauptstädten Seminare zur Auffrischung und Aktualisierung des Informationsstands statt.

Bei den Feldtestungen im Herbst 2012 wurde ein Qualitätssicherungsprozess begonnen. Testadministratorinnen und -administratoren besuchen Feldtestungen anderer Kolleginnen und Kollegen und führen mit Hilfe eines „Besuchsprotokolls“ eine Fremdevaluierung durch. Ziel dieser Beobachtungen ist eine Weiterentwicklung der Prozesse und damit verbunden eine nachhaltige Qualitätssicherung.

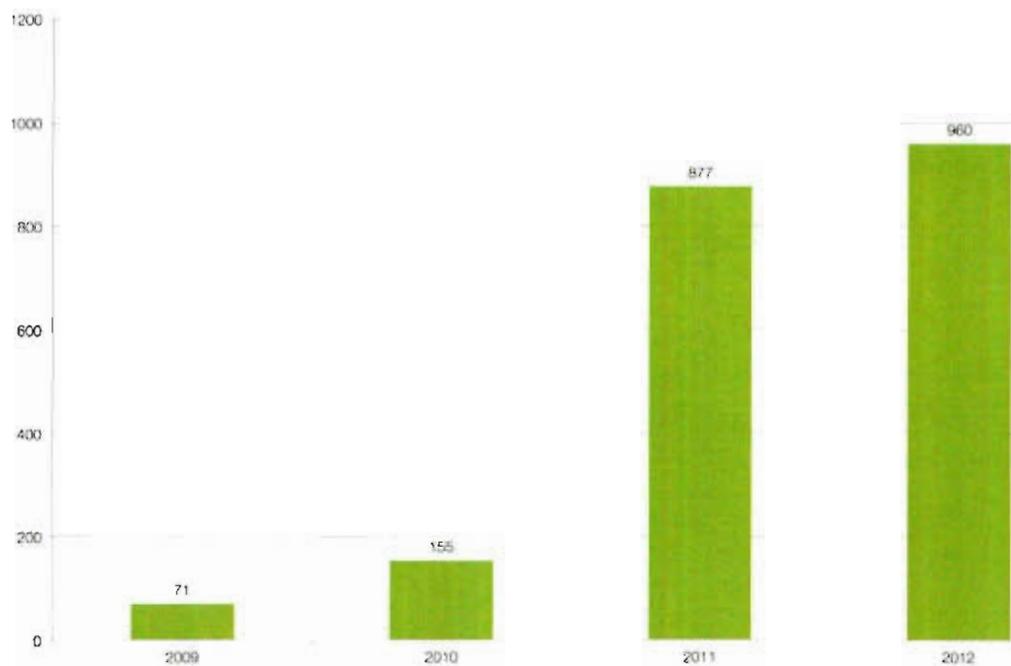
Teilnehmer/innen an Auffrischungsseminaren 2012 (AHS)



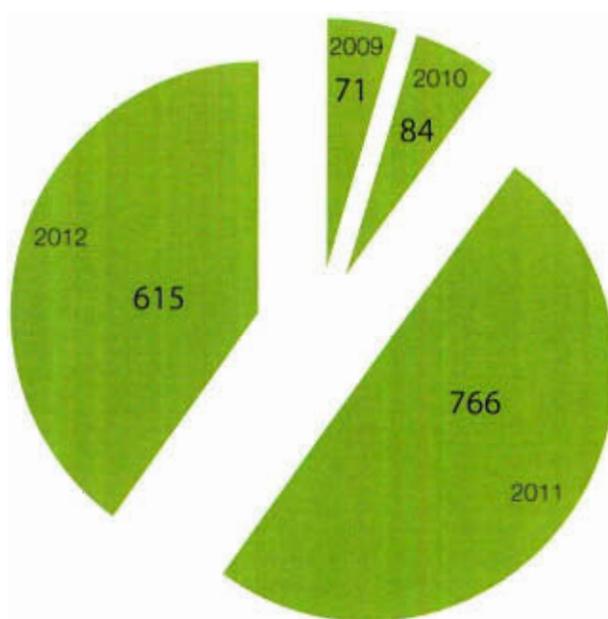
Teilnehmer/innen an Auffrischungsseminaren 2012 (BHS)



## Testadministratorinnen und Testadministratoren

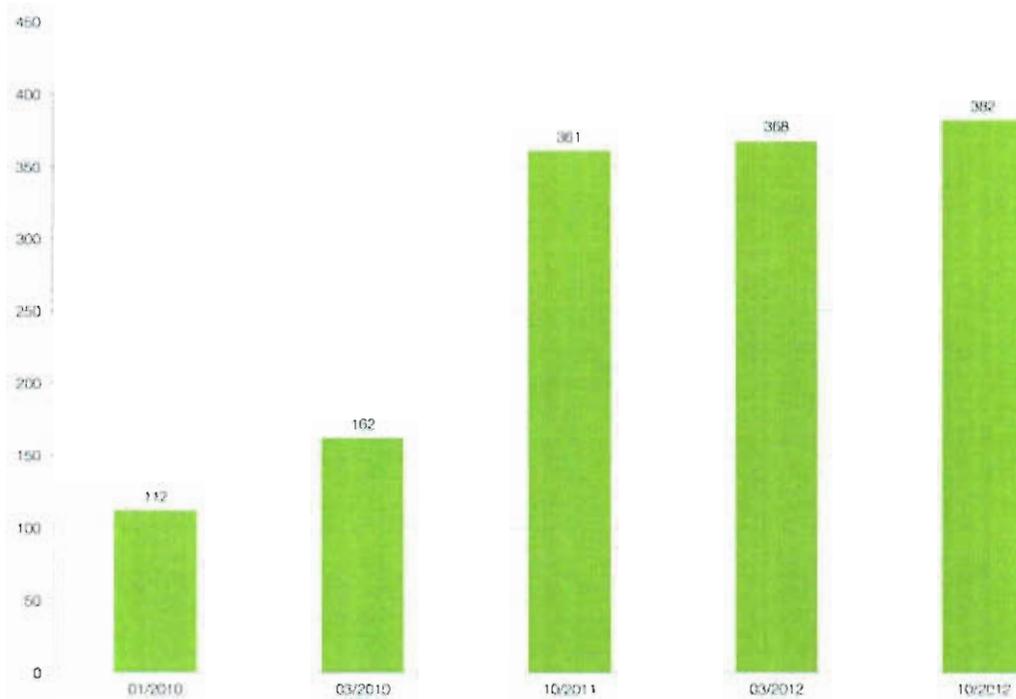


## Teilnehmer/innen Schulungen zur Testadministration

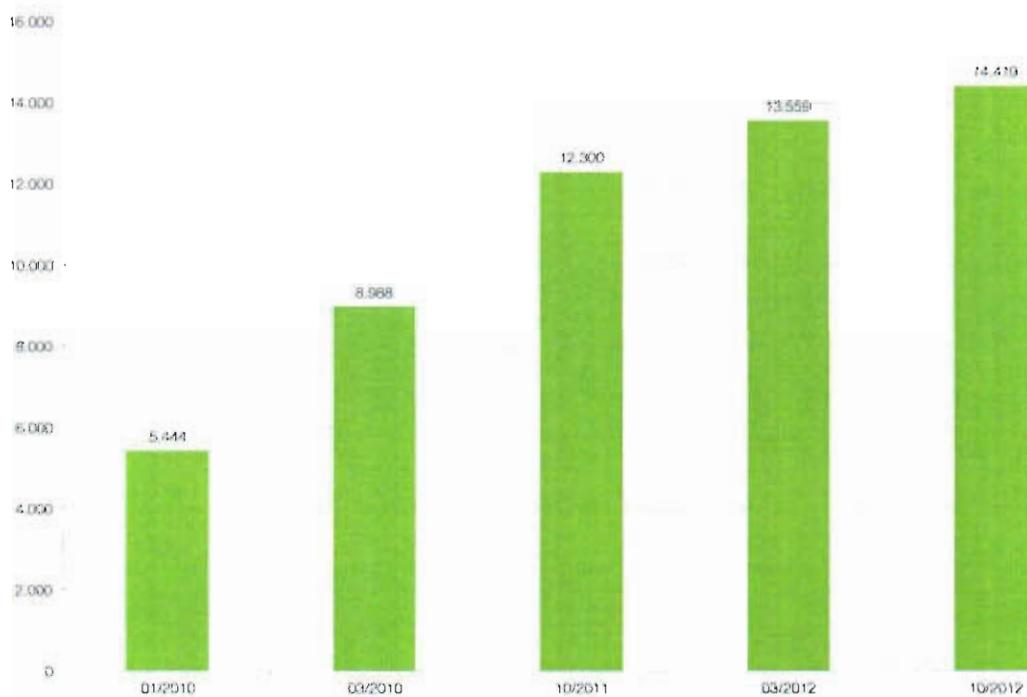


### 3.3.2 Umfang der Feldtestungen

Teilnehmende Schulen



Teilnehmende Schüler/innen



## 3.4 Online-Plattformen

### 3.4.1 PLATO (Plattform für die Organisation der Standardüberprüfung und der standardisierten Reife- und Diplomprüfung)

Infolge des Umfangs und der Komplexität der zu erhebenden bzw. bearbeitenden Daten hat das BIFIE bereits vor einigen Jahren begonnen, eine elektronisch gestützte Abwicklung der unterschiedlichen Logistikprozesse zu forcieren. Extrapoliert man die in den letzten Jahren mit den Schulversuchsschulen gemachten Erfahrungen bezüglich zu verwaltender Datenmengen und durchzuführender Prozessschritte, insbesondere in der Kommunikation mit den Schulstandorten, auf die flächendeckende Zukunft der Reife- und Diplomprüfung, so zeigt sich, dass nur eine maßgeschneiderte Softwarelösung eine ressourcenschonende und zeitgerechte Abwicklung verlässlich und effizient sicherstellt.

Im Jahr 2012 wurden die Workflows der Logistikprozesse im Hinblick auf die die Reife- und Diplomprüfung betreffenden Teile der PLATO im Detail spezifiziert. Es ist geplant, dass PLATO im Wesentlichen eine Unterstützung für folgende Arbeiten darstellt:

- Datenerhebung und -pflege der Stammdaten der Schulstandorte sowie der Schulleiter/innen und Abteilungsleiter/innen
- Datenerhebung: Meldung Kandidatenzahlen bzw. Schülerzahlen für Feldtestungsgruppen
- Authentifizierung der Schulleiter/innen: PLATO als zentrales Portal zur Kommunikation der Schulen mit dem BIFIE
- Helpdesk bei Problemen mit der Datenerhebung
- Datenerstellung und -lieferung an Druckerei und Versandfirma
- Monitoring des gesamten Prozesses zur Vermeidung von Fehlern oder Verzögerungen

### 3.4.2 PIA (Plattform für Itementwicklung und Archivierung)

Das Jahr 2012 sah die Konzeptionierung und Detailspezifikation einer gemeinsamen Plattform für die Entwicklung der zukünftigen Aufgaben für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung sowie die Standardüberprüfung vor. Aus organisatorischer Sicht war die Koordination der Spezifikationserstellung unter Einbeziehung der Vorgaben der Arbeitsgruppen (Fachbereiche, Prüfungsmethodik, Medientechnik, Logistik) zu leisten.

In PIA sollen alle wesentlichen Prozesse der Aufgabenentwicklung stattfinden und dokumentiert werden. Exemplarisch seien im Folgenden angeführt:

- Erstellung eines Aufgabentexts bzw. Hochladen von Bild- oder Tondokumenten inkl. technischer Überprüfung
- qualitätssichernde Review- und Überarbeitungsschleifen in einem mehrstufigen Reviewprozess
- inhaltliches und sprachliches Lektorat
- semi-automatisierter Satz (Layoutierung) der Aufgaben
- Einspielen von Einsatzmetadaten (z. B. psychometrische Kennzahlen aus Feldtestungen)
- Monitoring und Steuerung der Itementwicklungsaufträge an die Ersteller/innen

Die Fertigstellung der PIA ist im Laufe des Jahres 2013 geplant. PIA wird in der Folge die derzeit im Einsatz befindlichen Plattformen zur Itementwicklung ersetzen.

## 4 Entwicklungsstand in den Klausurfächern

### 4.1 Unterrichtssprache (Deutsch, Kroatisch, Slowenisch, Ungarisch)

#### 4.1.1 Maßnahmen und Entwicklungen im Berichtszeitraum

Im Berichtszeitraum wurden im Bereich der Entwicklung und Implementierung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache folgende Schritte gesetzt:

- Der Beurteilungsraster wurde in seiner gültigen Version fertiggestellt und auf der Homepage des BIFIE in einem Layout zugänglich gemacht, das es den Korrigierenden erlaubt, die Einteilung in Kompetenzbereiche besser nachzuvollziehen und die Einsichtigkeit der Beurteilung der einzelnen Texte sowohl für Kandidatinnen und Kandidaten als auch für Vorsitzende der Prüfungskommissionen sicherzustellen. Dem Raster wurden detaillierte Erläuterungen zu seiner Verwendung sowie zur Bewertung der Textlänge beigefügt (vgl. Anhang, Abschnitt 5.1).
- Im März 2012 haben erstmals Feldtestungen im Fach Deutsch stattgefunden. Österreichweit wurden die dafür in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik (AECC) der Universität Klagenfurt erstellten und ausgewählten Aufgabenstellungen an allen Typen der AHS und BHS von 1.278 Schülerinnen und Schülern in Abschlussklassen bearbeitet und anschließend an der Universität Klagenfurt ausgewertet.
- Im Berichtszeitraum wurden begleitend und vorbereitend umfangreiche Implementierungsmaßnahmen zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Deutsch umgesetzt. Dabei handelt es sich sowohl um Großveranstaltungen an Pädagogischen Hochschulen, mehrgliedrige Workshops am BIFIE Wien für Vertreter/innen aller Schulen, die am Schulversuch im Mai 2013 teilnehmen, als auch um eine große Zahl an Informations- und Fortbildungsveranstaltungen. Insgesamt wurden rund vierzig Veranstaltungen unterschiedlicher Form in allen Bundesländern abgewickelt.
- Im Juni 2012 wurden durch eine Arbeitsgruppe aus Germanistinnen und Germanisten verschiedener Schultypen und Ebenen der Schulhierarchie, deren Koordination dem BIFIE oblag, das Konzept und das Beurteilungsschema für die Kompensationsprüfung erstellt.
- Der über die Website des BIFIE zugängliche Pool an Übungsaufgaben zur Vorbereitung auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Deutsch wurde wesentlich erweitert. Diese Aufgaben und Unterrichtsvorschläge stehen allen Lehrerinnen und Lehrern passwortgeschützt als Download zur Verfügung. Ausgewählte Übungsaufgaben finden sich im Anhang (Abschnitt 5.2).
- In Kooperation mit der Universität Wien wurde vom BIFIE ein Evaluationskonzept zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung entwickelt, das umfassende Auswertungen im Klausurfach Deutsch ab dem Schulversuch im Mai 2013 sicherstellt.
- Im April 2012 wurde von BIFIE und AECC Klagenfurt eine Sondernummer der Fachzeitschrift *ide* zur standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Deutsch publiziert und an ca. 3.000 Personen aller Systemebenen verschickt. Seit Ende des Jahres 2012 ist die Publikation auch über die Website des BIFIE abrufbar.

- Volksgruppensprachen: Ein Team an Aufgabenerstellerinnen war im Berichtszeitraum weiter damit beschäftigt, qualitativ hochwertige Aufgabenstellungen, die dem Konzept für Deutsch folgen, zu erstellen. Diese Aufgaben werden laufend einer mehrfachen Revision, zunächst durch Peers, dann durch andere muttersprachige Lehrer/innen sowie in weiterer Folge jeweils durch muttersprachige Fachdidaktiker/innen an den Universitäten Wien, Graz und Ljubljana unterzogen.

#### 4.1.2 Prüfungskonzept

Das Konzept der standardisierten schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache beruht auf einem auf Basis der gesetzlichen Rahmenbedingungen und Anforderungen entwickelten Kompetenzmodell. Das Prüfungskonzept sieht vor, dass Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen der schriftlichen Abschlussprüfung zwischen drei Themenpaketen wählen können, die jeweils zwei nach vorgegebener Wortanzahl auszuführende Schreibaufträge enthalten. Diese Schreibaufträge sind stets an einen oder mehrere Inputtexte geknüpft, deren Verständnis und Integration in die Outputtexte (= Texte, die von den Kandidatinnen und Kandidaten zu verfassen sind) für die positive Bewältigung der Schreibaufgaben unerlässlich sind. Jedes Themenpaket steht unter einer „thematischen Klammer“, d. h. einem übergeordneten Themenkreis wie z. B. Reisen, Umweltschutz, Erwachsenwerden, Glück oder Kommunikation.

Jeder Schreibauftrag enthält genaue Angaben zur vorgesehenen Wortanzahl. Die beiden zu verfassenden Texte können unterschiedlich lang sein, müssen bei einer akzeptierten Schwankungsbreite von +/- 10 % insgesamt jedoch stets 900 Wörter umfassen. Als Arbeitszeit stehen den Kandidatinnen und Kandidaten für beide Texte insgesamt 300 Minuten zur Verfügung.

Zu den wesentlichsten Neuerungen gegenüber bisherigen Gepflogenheiten zählt, dass die bei der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache eingesetzten Schreibaufgaben in einer Weise gestaltet sein müssen, die dem aktuellen Stand der fachdidaktischen Diskussion bzw. dem neuesten Stand der Schreibforschung entspricht. Das bedeutet, dass die Formulierung der Schreibaufträge in drei bis maximal vier Einzelschritten erfolgt, die jeweils an einen sogenannten „Operator“ geknüpft sind. Unter „Operator“ ist das Verb zu verstehen, das die von der Kandidatin/vom Kandidaten auszuführende Schreibhandlung definiert, etwa „Fassen Sie zusammen ...“, „Erläutern Sie ...“, „Diskutieren Sie ...“. Die Operatoren der Klausuraufgaben müssen dem auf der Website des BIFIE publizierten Katalog entstammen. Sämtliche Schreibaufgaben, die von einem Team aus erfahrenen, eigens geschulten Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen verfasst werden, entsprechen einem verbindlichen, auf der Website des BIFIE abrufbaren Textsortenkatalog, wobei jedes Themenpaket unterschiedliche Textsorten enthält und insgesamt somit ein breites Spektrum an Kompetenzen abgebildet werden kann.

#### 4.1.3 Bildungsziele und Kompetenzen

Ausgehend von den beschriebenen Rahmenbedingungen, die dem Reife- und Diplomprüfungskonzept zugrunde liegen, lassen sich folgende Überlegungen ableiten:

Schulisches Lernen und Lehren ebenso wie das Prüfen haben sich traditionsgemäß immer schon an Lern- und Bildungszielen orientiert. Diese leiten einerseits das Vermitteln von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen an, dienen andererseits aber auch dem fördernden Bewerten von Lernfortschritten und sind unerlässlich für ein objektivierbares Urteil bei Prüfungen. Aufbauend auf diesen Lernzielen werden nun in den Fachlehrplänen Kompetenzen definiert, die nicht mehr vorrangig

reinen Wissenserwerb in den Fokus stellen, sondern Fähigkeiten und Haltungen vermitteln sollen, die langfristig abrufbar und auf ähnliche Anforderungssituationen übertragbar sind. Darin besteht nun die Neuorientierung des Prüfungskonzepts: Es werden in den Aufgabenstellungen Kompetenzen überprüft, anstatt primär reines Wissen abzufragen. Kompetenzen definieren sich als Dispositionen und Fähigkeiten, die sich in „Produkten“ zeigen, die als Resultate erfolgreicher Handlungen erkennbar sind.

Der Oberstufenlehrplan der AHS für den Pflichtgegenstand Deutsch bzw. die Bildungsstandards Deutsch 13. Schulstufe für BHS sind in den fachspezifischen Bereichen kompetenzorientiert formuliert. Zu den Beiträgen, die der Deutschunterricht zu erbringen hat, zählen Kommunikationskompetenz, die Förderung demokratischen Handelns, Toleranz gegenüber interkulturellen Werten, Medienkompetenz usw. Auch diese zu vermittelnden Fähigkeiten und Werte sind als von den Lernenden zu erwerbende fachübergreifende Kompetenzen zu betrachten, gemeinsam mit im engeren Sinn fachspezifischen Kompetenzen wie beispielsweise Normbewusstheit bei Orthografie und Grammatik, Textsortenwissen oder etwa der Fähigkeit, adressaten- und situationsgerecht zu schreiben.

#### 4.1.4 Beurteilung

Für die standardisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache kommt verpflichtend ein über die Website des BIFIE abrufbarer Beurteilungsraster zum Einsatz, der nach fachlichen Kriterien konzipiert ist und in allen Belangen der seit 1974 gültigen Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) entspricht (vgl. Anhang, Abschnitt 5.1). Er definiert durch eine große Zahl an Deskriptoren in vier Beurteilungsdimensionen (Inhalt, Gliederung, Stil und Ausdruck, normative Sprachrichtigkeit) die „wesentlichen Bereiche“, deren überwiegende Erfüllung für die Erlangung eines „Genügend“ notwendig ist. Für die Gesamtbeurteilung werden die Beurteilungsdimensionen in drei Kompetenzbereichen zusammengefasst, die nicht gegeneinander aufgerechnet bzw. untereinander ausgeglichen werden können, um ein positives Gesamtkalkül zu erreichen. Die drei Kompetenzbereiche sind „Inhalt und Aufbau des ersten Texts“, „Inhalt und Aufbau des zweiten Texts“ sowie „Stil und Ausdruck gemeinsam mit der normativen Sprachrichtigkeit“ in der Zusammenschau beider Texte.

Zum Beurteilungsraster wurden umfangreiche Erläuterungen erstellt, die sich nicht nur auf die Notenfindung und das Gesamtkalkül, sondern vor allem auch auf textuelle Aspekte beziehen. Diese Erläuterungen sind auf der Website des BIFIE abrufbar.

Mit dem Beurteilungsmodell soll einerseits sichergestellt werden, dass sämtliche von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache verfassten Texte bei der Korrektur denselben Kriterien unterworfen werden, andererseits soll bei seiner Anwendung ein geringer Spielraum erhalten bleiben, der Ermessensentscheidungen durch die Lehrerin/den Lehrer hinsichtlich des Gesamtkalküls ermöglicht.

#### 4.1.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Kompetenzorientierter Schreibunterricht wird in Zukunft zweifellos einen höheren Stellenwert einnehmen müssen, als dies bisher der Fall war. Diese Entwicklung ergibt sich nicht zuletzt aus der großen Textsortenvielfalt, die das Konzept der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache vorsieht. Der Umstand, dass in der Unterrichtssprache an AHS und BHS dieselben Aufgabenstellungen vorgelegt werden, wird zur Folge haben, dass Textsortenkenntnisse im Rah-

men eines kompetenzorientierten Schreibunterrichts in beiden Schularten ausgeweitet werden. War es in der AHS-Oberstufe bisher eher üblich, ein gewisses Schwergewicht auf (literarische) Erörterungen und Textanalysen zu legen, da sich diese auch hauptsächlich in den Maturathemen wiederfanden, wird in Zukunft auch die Kenntnis pragmatischer Textsorten in den Fokus des Oberstufenunterrichts rücken. Demgegenüber werden Lehrer/innen berufsbildender Schulformen vermehrt auch solche Textsorten in den Unterricht einfließen lassen, die aufgrund der zu erwartenden beruflichen Anforderungen nach Schulabschluss nicht primär im Vordergrund standen. Sie werden demnach jenen Textsorten mehr Augenmerk schenken, die eher allgemeinbildende als berufsbildende Aspekte widerspiegeln.

Mit Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung werden die Kandidatinnen und Kandidaten auf die ihnen vorgegebenen Inputtexte engen Bezug nehmen müssen, wollen sie ihre Texte erfolgreich gestalten. Diese vielen beruflichen Umfeldern eher entsprechende Schreibrealität wirkt sich einerseits positiv auf das Leseverständnis der Schüler/innen aus, befähigt die Schreibenden andererseits aber auch, Gedanken, Meinungen oder Umstände, die ein Text zu gesellschaftlichen, historischen, wirtschaftlichen oder medialen Phänomenen erfasst, nachzuvollziehen und zur Grundlage der eigenen reflektierten Meinungsäußerung zu machen. Verstärkt wird diese Kompetenz dann ausgebildet, wenn die/der Schreibende sich in eine bestimmte Situation versetzt, aus der heraus sie/er den Text verfasst („situativer Kontext“). Diese Herangehensweise an Texte entspricht der Lebensrealität, aber auch den erwarteten beruflichen Anforderungen an Absolventinnen und Absolventen höherer Schulen eher als eine Textproduktion, die weder einen Adressaten noch die anzustrebende Textintention noch die Wortanzahl definiert.

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

### 4.2.1 Maßnahmen und Entwicklungen im Berichtszeitraum

Im Berichtszeitraum konnten in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) Schulversuchspläne für alle Teilfertigkeiten im Bereich der AHS und für die rezeptiven Fertigkeiten im Bereich der BHS erarbeitet und publiziert werden. Ergänzt wurden diese inhaltlichen Bestimmungen durch Beurteilungsrichtlinien, die in Übereinstimmung mit der Leistungsbeurteilungsverordnung die Grundlage für Korrektur und Beurteilung der Klausurarbeiten in den lebenden Fremdsprachen darstellen. Es wurden zwei wesentliche Bereiche (produktive Kompetenzen und rezeptive Kompetenzen) definiert, deren Anforderungen für eine positive Beurteilung jeweils „überwiegend“ erfüllt werden müssen. Das genaue Ausmaß, das die überwiegende Erfüllung der Anforderungen definiert, wird aufgrund der statistischen Daten und der Standard-Setting-Prozedur ermittelt. Dadurch kann ein gleichbleibendes Anforderungsniveau über die Termine und Jahre gewährleistet werden, eine wesentliche Komponente der angestrebten Fairness und Objektivität.

Die Ausweitung der seit 2008 stattfindenden Schulversuche im Bereich der lebenden Fremdsprachen wurde im Berichtszeitraum fortgeführt. Zum Haupttermin 2012 haben an 299 Schulen insgesamt 15.742 Schüler/innen standardisierte Klausuraufgaben in Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch bearbeitet. Der Bereitstellung der Aufgaben-, Beurteilungs- und Begleitdokumente sind wie in den Vorjahren umfangreiche Qualitätssicherungsmaßnahmen in Form von Feldtestungen, Expertenreviews, Fragebogenerhebungen und testtheoretischen Auswertungen vorangegangen (vgl. Abschnitt 2).

Die Ausbildung der Itemwriter-Teams für AHS konnte 2012 abgeschlossen werden. Die Kolleginnen und Kollegen setzen ihre Expertise nun sehr erfolgreich in der Erarbeitung von Prüfungsaufgaben für die kommenden Jahre ein. Die Ausbildung der BHS-Itemwriter wurde fortgesetzt und wird 2013 abgeschlossen werden. Danach können die AHS- und BHS-Teams stärker zusammenarbeiten und Synergien zwischen beiden Bereichen ausschöpfen. Beide Teams produzieren laufend Aufgaben für vier Sprachen auf je zwei Kompetenzniveaustufen und mit ausreichender Differenzierung, um die Vielfalt der Bildungsziele von AHS und BHS abdecken zu können.

Im Berichtszeitraum wurden zahlreiche Informationsveranstaltungen, Ausbildungsseminare, Vorträge, Präsentationen, Workshops und Podiumsdiskussionen zur standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen abgehalten. Daneben wurde mit der Veröffentlichung kommentierter Schreibperformanzen, einer Übersicht über Textsortencharakteristika, der Bewertungsraster für die Niveaustufen B1 und B2 samt umfangreicher Erläuterungen, einer Handreichung zum Hörverständnisteil der Reife- und Diplomprüfung sowie zahlreichen Beispielaufgaben auf der Website des BIFIE die rege Publikationstätigkeit fortgesetzt.

Das Konzept zur mündlichen Kompensationsprüfung wurde vorgelegt und wird derzeit mit den schulführenden Abteilungen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) abgestimmt bzw. fertiggestellt.

#### 4.2.2 Prüfungskonzept

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz prägt seit Beginn der 1980er Jahre die Kompetenzmodelle in den lebenden Fremdsprachen und hat längst auch in den Fremdsprachenunterricht an österreichischen Schulen Eingang gefunden. Mit der Neufassung der Lehrpläne haben Kompetenzorientierung und die prinzipielle Gleichgewichtung der im Unterricht zu erwerbenden Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben auch formell jenen Stellenwert im Schulwesen erlangt, den die moderne Fachwissenschaft und -didaktik einhellig fordern.

Der mit der Neugestaltung der Lehrpläne verbundenen Notwendigkeit einer Umgestaltung der Prüfungsordnungen und -strukturen trägt das Reife- und Diplomprüfungskonzept in den lebenden Fremdsprachen in umfassender Form Rechnung. Der Rahmen und die Vorgaben für die zu entwickelnden Klausuren werden dabei in Form sogenannter Testspezifikationen beschrieben. Diese werden für jede Fertigkeit getrennt erarbeitet und sehen im Rahmen der schriftlichen Klausuren in Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch die Überprüfung von drei (BHS) bzw. vier (AHS) Teilbereichen<sup>1</sup> in gleicher Gewichtung vor:

- Hörverständnis
- Leseverständnis
- Schreibkompetenz
- Sprachverwendung im Kontext (AHS)

Beurteilt wird dabei, wie die Kandidatinnen und Kandidaten selbstständig, also ohne Hilfe, erfolgreich und sozial angemessen (wenn auch nicht unbedingt fehlerfrei) kommunizieren können.

<sup>1</sup> Bedingt durch die österreichische Prüfungsordnung ist die Fertigkeit Sprechen kein fester Bestandteil der Kompetenzüberprüfung im Fremdsprachenbereich. Sie kann von den Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen der mündlichen Abschlussprüfung freiwillig gewählt werden.

Die Überprüfung von Hör- und Leseverständnis testet, wie gut Kandidatinnen und Kandidaten Informationen aus authentischen Texten zu Themen ihres Erfahrungshorizonts analysieren und interpretieren können. Dabei werden geschlossene Testformate wie Multiple Choice oder Lösungszuordnungen verwendet, aber auch offene Aufgabenstellungen wie Fragen mit Kurzantworten. Mit ähnlichen, immer kontextgebundenen Testformaten wird im Prüfungsteil Sprachverwendung im Kontext die Verfügbarkeit linguistischer, soziolinguistischer und pragmatischer Kompetenzen (also zum Beispiel das Wortschatzspektrum oder die Wortschatzbeherrschung, die Beachtung der einem bestimmten sozialen Kontext angemessenen sprachlichen Konventionen oder die Fertigkeit, Zusammenhänge zu verdeutlichen) überprüft.

In Schreibaufträgen zu argumentativen, berichtenden oder erzählenden Schreibsituationen wird getestet, wie gut Schüler/innen sich ausdrücken können. Themenbereiche sind die im GERS angeführten Domänen, also jene alltäglichen Lebenssituationen, die den Lernenden aus ihrem privaten Bereich (Familie, Freunde, Freizeit usw.), dem öffentlichen Bereich (Einkaufen, Reisen, Unterhaltung usw.) und der Arbeits- oder Schulwelt vertraut sind. Im Rahmen der schriftlichen Abschlussprüfung werden Kandidatinnen und Kandidaten des AHS-Bereichs zwei, jenen des BHS-Bereichs drei Teilaufgaben zur Überprüfung der Schreibkompetenz vorgelegt. Die von den Schülerinnen und Schülern zu verfassenden Texte haben den typischen Merkmalen gängiger argumentativer, narrativer oder deskriptiver Textsorten und dem in der Aufgabenstellung vorgegebenen Umfang zu entsprechen. Den unterschiedlichen Bedürfnissen von AHS und BHS wird bei der Überprüfung der Schreibkompetenz durch differenzierte Konzepte der Aufgabenerstellung und besondere Schwerpunktsetzungen entsprochen. Während die für Kandidatinnen und Kandidaten an AHS entwickelten Aufgaben eine Bearbeitung ohne Wörterbuch verlangen, sehen die Aufgabenstellungen für BHS in Einklang mit dem speziellen Bildungsauftrag berufsbildender höherer Schulen in Österreich die Verwendung eines Wörterbuchs im berufsspezifischen Teilbereich vor.

Zusammenfassend lässt sich das Reife- und Diplomprüfungskonzept in den lebenden Fremdsprachen wie folgt darstellen:

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	AHS	B1: 125 Minuten B2: 120 Minuten	2	1/4	Texte argumentativer, narrativer und deskriptiver Natur, z. B. E-Mail, Bericht ...
	BHS	B1: 200 Minuten B2: 195 Minuten	3	1/3	

### 4.2.3 Bildungsziele und Kompetenzen

Übergeordnete Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts an höheren Schulen ist – in Anwendung der Bestimmungen der Lehrpläne für AHS und BHS – zunächst die grundsätzliche Vermittlung kommunikativer Sprachkompetenz in den Bereichen Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben in gleicher Gewichtung. Zugleich sehen die Lehrpläne auch die Förderung dynamischer Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz), die Vermittlung unterschiedlicher Lernstrategien im Sinne eines fortgesetzten selbstständigen Spracherwerbs, die Vertiefung des Verständnisses für andere Kulturen und Lebensweisen sowie einen reflektierten Umgang mit Sprache im Allgemeinen vor.

Die Bildungsziele der BHS orientieren sich darüber hinaus in besonderem Maß an den Realitäten und Anforderungen der Berufs-, Arbeits- und Wirtschaftswelt. Diesen Schwerpunktsetzungen entspricht die Berücksichtigung der Bildungsstandards Englisch 13. Schulstufe, die das europäische Sprachenportfolio 15+ sowie die übergeordneten europäischen Bildungsziele *employability* (Beschäftigungs- und Studierfähigkeit) und *active citizenship* (verantwortungsvolles, aktives Teilnehmen und Teilhaben am sozialen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben) einbeziehen.

Als wesentlicher Bezugspunkt der Lehrpläne und Bildungsstandards und damit auch des Reife- und Diplomprüfungskonzepts in den lebenden Fremdsprachen fungiert der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS). Dieser beschreibt die angesprochenen Kompetenzen detailliert für sechs Kompetenzstufen (A1 bis C2). Für die erste lebende Fremdsprache sieht der österreichische Lehrplan das Erreichen des Kompetenzniveaus B2, für die zweiten lebenden Fremdsprachen vierjährig B1 und sechsjährig B1 für die Bereiche Hören, Schreiben und Sprechen sowie B2 für Lesen vor. Das heißt, dass Schüler/innen nach Absolvierung der jeweiligen schulformspezifischen Abschlussprüfung in der ersten lebenden Fremdsprache ein Niveau selbstständiger Sprachverwendung erreicht haben müssen, das es ihnen erlaubt, die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen zu verstehen, sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert auszudrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage zu erläutern und erfolgreich zu argumentieren sowie im Detail zu verstehen, was in Standardsprache gesagt wird, auch wenn es in der Umgebung störende Geräusche gibt.

In den zweiten lebenden Fremdsprachen decken die Prüfungsaufgaben dieselben Kompetenzbereiche ab, in den Detailanforderungen entsprechen sie den Deskriptoren des im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzniveaus des GERS (B1 bzw. B2).

### 4.2.4 Beurteilung

Korrektur und Beurteilung erfolgen in den lebenden Fremdsprachen getrennt nach „rezeptiven Fertigkeiten“ und „produktiven Fertigkeiten“; dies bedeutet, dass die Fertigkeiten Lesen und Hören zu einer gemeinsamen Kompetenz zusammengefasst und Schreiben bzw. Sprachverwendung im Kontext (in der Berufsbildung nur Schreiben) ebenfalls zu einer Kompetenz zusammengefasst werden. Damit werden auch die gesetzlichen Vorgaben der „wesentlichen Bereiche“ als „Darstellung der rezeptiven Fertigkeiten“ und „Darstellung der produktiven Fertigkeiten“ klar abgedeckt. Für Zweifelsfälle werden den Beurteilenden vom BIFIE ein Online-Helpdesk sowie eine telefonische Korrekturhotline bereitgestellt.

Bei der Korrektur der von den Schülerinnen und Schülern verfassten Texte (Fertigkeit Schreiben) ist die Verwendung der für die Niveaus B1 und B2 entwickelten analytischen Beurteilungsraster verpflichtend (vgl. Anhang, Abschnitt 6.1 und 6.2). Diese beschreiben vier voneinander unabhängige Kriterien: Erfüllung der Aufgabenstellung, Aufbau und Layout (Kohärenz und Kohäsion), Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit. Diese Kriterien werden gleich gewichtet. Für die Beurteilung der Schreibproduktion gilt, dass schwächere Leistungen in einem Kriterienbereich durch bessere in anderen Bereichen ausgeglichen werden können. Wurde jedoch das Kriterium Erfüllung der Aufgabenstellung als unzureichend bewertet, entfällt die Beurteilung der übrigen Kriterien.

Den Vorgaben der Lehrpläne und den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) entsprechend werden alle Fertigungsbereiche gleich gewichtet. Für eine positive Beurteilung der Klausur müssen die Kriterien der Erfassung und Anwendung des Lehrstoffs und der Durchführung der gestellten Aufgaben „überwiegend“ erfüllt sein. Das Gesamtkalkül der Klausur ergibt sich dabei durch die getrennte Beurteilung des rezeptiven Teils, d. h. der Überprüfung von Lese- und Hörverstehen, und des produktiven Teils, der an allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen die Überprüfung der Schreibkompetenz, an AHS darüber hinaus auch den Teilbereich Sprachverwendung im Kontext umfasst. Für eine positive Gesamtbeurteilung müssen beide Teile positiv bewertet werden; negative Beurteilungen innerhalb des rezeptiven bzw. produktiven Teils können hingegen ausgeglichen werden.

#### 4.2.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Positive Rückwirkungen der neuen Reife- und Diplomprüfung in den lebenden Fremdsprachen auf die Unterrichtsgestaltung und -entwicklung („Washback“) spiegeln sich – nach jahrelanger Erprobung und Feinabstimmung des Konzepts im Rahmen von Feldtestungen und Schulversuchen – schon heute im Feedback der Lehrenden und Lernenden wider. Es wird erwartet, dass die Neugestaltung der Prüfung einen Strukturwandel einleitet, der den nachhaltigen Erwerb praxisorientierter kommunikativer Kompetenzen und die ausgewogene Förderung der vier Teilbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben stärker als bisher in den Fokus rückt und somit die Unterrichtsarbeit grundlegend verändert. Die Schüler/innen müssen beispielsweise lernen, 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, ist es notwendig, Hinweise aus dem sprachlichen und nichtsprachlichen Kontext herauszulesen, Hypothesen zu bilden und sich so schrittweise dem Verständnis einer Aussage zu nähern.

Die messbar steigende Akzeptanz auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene zeigt, dass der Übergang vom alten zum neuen Prüfungssystem – unterstützt durch umfangreiche Begleitmaßnahmen des BIFIE, der Pädagogischen Hochschulen und des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) – gelingt. Die damit verbundenen Fortschritte kommen Lehrenden, Lernenden und in der Folge dem gesamten Schulstandort Österreich zugute.

## 4.3 Griechisch und Latein

### 4.3.1 Maßnahmen und Entwicklungen im Berichtszeitraum

Die Arbeit der Expertengruppe unter wissenschaftlicher Leitung der Universität Innsbruck konnte 2012 ihre Arbeit planmäßig abschließen. Ein Paket von Prüfungsaufgaben (für Kurzlatein, Langlatein und Griechisch) wurde im September 2012 vereinbarungsgemäß fertiggestellt. Diese Aufgaben sind die Grundlage für die Schulversuche in den Schuljahren 2012/13 und 2013/14 sowie für die Reifeprüfungen im Schuljahr 2014/15, darüber hinaus wurden aus dem Pool Musterhefte für sämtliche Klausurvarianten (4- und 6-jähriges Latein sowie Griechisch) auf der Website des BIFIE publiziert und allgemein zugänglich gemacht (vgl. Anhang, Abschnitt 7.1).

Zur Beurteilung der Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten bei der Reifeprüfung wurde in Einklang mit den Bestimmungen der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) ein neues Korrektur- und Bewertungsmodell entwickelt. Beim Interpretationstext erfolgt die Punktevergabe bei geschlossenen und halboffenen Formaten nach gängigen testtheoretischen Regeln. Bei offenen Formaten, d. h. beim Verfassen kurzer Texte, erfolgt die Punktevergabe nach der Erfüllung bestimmter Leitfragen, die zusätzlich zur Aufgabenstellung vorgegeben werden.

Zur raschen und nachhaltigen Implementierung des neuen Prüfungskonzepts wurden in einem eigenen Train-the-Trainer-Lehrgang 23 Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus ganz Österreich ausgebildet, die Fortbildungsveranstaltungen abhalten. Außerdem fanden im Jahr 2012 Informationsveranstaltungen für Schüler/innen und Eltern sowie für Schulaufsicht, Pädagogische Hochschulen und deren Bundeslandkoordinatorinnen und -koordinatoren statt.

Die primär über die Website des BIFIE abgewickelte Publikationstätigkeit wurde im Berichtszeitraum in Form aktualisierter Informations- und Begleitmaterialien (Kompetenzbeschreibungen, Rechtsgrundlagen und Leitlinien zur Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, Stammformen, Korrekturhilfen, Mindeststandards, exemplarische Aufgabenstellungen) fortgeführt.

### 4.3.2 Prüfungskonzept

Die auffälligste Veränderung durch die neue Reifeprüfung besteht darin, dass nicht mehr – wie bisher üblich – ein Text übersetzt und interpretiert werden muss, sondern dass anhand eines Texts die Übersetzungskompetenz einer Kandidatin/eines Kandidaten überprüft wird (Übersetzungstext = ÜT), während anhand eines anderen Texts die Fähigkeit bewertet wird, diesen Text sprachlich und inhaltlich zu analysieren (Interpretationstext = IT)<sup>2</sup>. Der Umstand, dass zum Verständnis des IT dessen genaue Lektüre und vielleicht sogar Übersetzung nötig sind, ändert nichts an der Tatsache, dass eine solche ggf. notwendige Übersetzung nicht explizit gefordert und daher auch nicht bewertet wird. Bisherigen Praktiken folgend wurde festgelegt, dass die Übersetzung für die Gesamtbeurteilung mehr wert sein soll als das Lösen von Arbeitsaufgaben.

Die Gesamtarbeitszeit beträgt sowohl für das vier- und das sechsjährige Latein als auch für Griechisch 270 Minuten. Die Benutzung eines Wörterbuchs ist den Kandidatinnen und Kandidaten gestattet.

<sup>2</sup> Im sechsjährigen Latein und in Griechisch wird der Umfang des ÜT zumindest 120 Wörter, jener des IT zumindest 80 Wörter betragen; beide Texte zusammen dürfen nicht mehr als 220 Wörter umfassen. Im vierjährigen Latein ist für den ÜT ein Mindestumfang von 110 Wörtern, für den IT ein Umfang von mindestens 80 Wörtern vorgesehen. Beide Texte dürfen hier ein Maximum von 210 Wörtern nicht übersteigen.

Zum IT sind stets zehn Arbeitsaufgaben zu bearbeiten, die möglichst unterschiedliche Kompetenzbereiche abdecken. Vorzuschreiben, dass immer alle Kompetenzbereiche im selben Ausmaß überprüft werden müssen, ist nicht zielführend, da es sehr stark von der Charakteristik des IT abhängt, welche Aufgaben sinnvollerweise gestellt werden können. Zu den Arbeitsaufgaben wurden standardisierte Arbeitsanweisungen und vorgegebene Testformate entwickelt. Sie schreiten von einer oberflächlichen Behandlung des IT (z. B. bei Fremdwortaufgaben) zu einer tieferen Durchdringung (z. B. Kommentierung) fort.

Während die Kompetenzmodelle den Maximalstandard vorgeben, wurden auch Minimalanforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten definiert, die die Voraussetzung dafür sind, eine Arbeit gerade noch mit „Genügend“ zu beurteilen. An diesen Mindeststandards, die der gültigen Notendefinition gemäß Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) entsprechen, wird die Schwierigkeit der Reifeprüfungsaufgaben gemessen. Damit die Anforderungen in den wesentlichen Bereichen als überwiegend erfüllt gelten, müssen von minimal kompetenten Kandidatinnen und Kandidaten (d. h. von Schülerinnen und Schülern, die exakt die Mindeststandards erfüllen) 30 der 60 maximal zu vergebenden Punkte erreicht werden.

### 4.3.3 Bildungsziele und Kompetenzen

Die klassischen Sprachen Griechisch und Latein sehen sich als Reflexionssprachen: Im Zentrum steht die mikroskopische Lektüre und philologische Detailanalyse. Die vom BIFIE eingesetzte Arbeitsgruppe zur standardisierten kompetenzorientierten Reifeprüfung in Griechisch und Latein erarbeitete Kompetenzmodelle für Griechisch sowie für das vier- und das sechsjährige Latein. Als die beiden wesentlichen Kompetenzen des altsprachlichen Unterrichts wurden das Übersetzen und das Lösen von Arbeitsaufgaben zur sprachlichen und inhaltlichen Analyse (Interpretieren) festgehalten.

Sowohl im vier- als auch im sechsjährigen Latein werden diese beiden Kompetenzen bei der schriftlichen Reifeprüfung vorausgesetzt. Die Unterschiede liegen im Umfang und in der Komplexität der Aufgabenstellungen, in der Anzahl und Art der Hilfestellungen, in der Komplexität des Vergleichsmaterials sowie im Ausmaß der erforderlichen Selbstständigkeit.

Die Kompetenzmodelle in den klassischen Sprachen beschreiben einen Maximalstandard. Daraus ergibt sich für die Zusammenstellung der Klausuraufgaben, dass jedes sprachliche Phänomen eines Texts, das nicht in den Kompetenzmodellen berücksichtigt wurde, angegeben und erklärt wird.

### 4.3.4 Beurteilung

Zur Beurteilung der Leistungen der Kandidatinnen und Kandidaten bei der Reifeprüfung wurde ein neues Korrektur- und Bewertungsmodell entwickelt, bei dem Punkte für bestimmte Leistungen vergeben werden können. Für ein „Genügend“ müssen beide Kompetenzen (Übersetzen und Interpretieren) „überwiegend“ erfüllt sein.

Für die Korrektur des Übersetzungstexts (Checkpoints und Sinneinheiten) und des Interpretationstexts (Arbeitsaufgaben) werden an jedem Klausurtag detaillierte Korrekturschlüssel an die Schulen übermittelt. Zur leichteren Handhabung der Korrektur wird eine Excel-Tabelle entwickelt. Für Rückfragen besteht auch in Griechisch und Latein die Möglichkeit, einen vom BIFIE Wien eingerichteten Helpdesk zu kontaktieren. Für die Gesamtbeurteilung der Klausur wird empfohlen, die Korrekturhilfe auf der Webseite des BIFIE zu verwenden.

#### 4.3.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Mit der Etablierung dreier Niveaustufen zur Bewertung der zielsprachlichen Qualität kommt dem sprachlichen Gesamteindruck der Übersetzung im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung maßgebliche Bedeutung zu. Grammatikalisch genaue, aber stilistisch unpassende Übersetzungen werden nicht mehr akzeptiert. Dadurch soll eine Neuorientierung im Griechisch- und Lateinunterricht angeleitet bzw. verstärkt werden.

Um die künftigen Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen ihres Griechisch- und Lateinunterrichts frühzeitig mit den Anforderungen und Erfordernissen der neuen Reifeprüfung vertraut zu machen, wurden in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe „Consensus“ unter der Leitung von LSI Dr. Michael Sörös neue Standards für die Erstellung von Schularbeiten erarbeitet und über die Website des BIFIE zugänglich gemacht, die *mutatis mutandis* das neue Reifeprüfungskonzept umsetzen.

Weil bei Schularbeiten im Vergleich zur Reifeprüfung weniger Zeit zur Verfügung steht, müssen die zu bearbeitenden Texte kürzer sein und können weniger Arbeitsaufträge zum IT gestellt werden. Andererseits können im Rahmen der Arbeitsaufträge auch Fragen zum modulbezogenen Inhalt gestellt werden, da dieser – im Gegensatz zur Reifeprüfung – für die Schularbeitssituation eindeutig zu ermitteln ist. Auch das Korrektursystem wurde für Schularbeiten entsprechend angepasst.

Das bisher von Lehrenden und Lernenden erhaltene Feedback lässt darauf schließen, dass diese Maßnahmen umfassend in Anspruch genommen wurden, das Informationsbedürfnis beider Seiten in allen wesentlichen Bereichen gedeckt ist und den Erfordernissen der neuen schriftlichen Reifeprüfung sowohl in Griechisch als auch in Latein rechtzeitig und umfassend Rechnung getragen wird.

## 4.4 Mathematik (AHS)

### 4.4.1 Maßnahmen und Entwicklungen im Berichtszeitraum

Als wesentlicher Meilenstein bei der Umsetzung der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung in Mathematik lässt sich im Jahr 2012 die Überarbeitung und Fertigstellung des Konzepts *Die standardisierte schriftliche Reifeprüfung in Mathematik – Inhaltliche und organisatorische Grundlagen zur Sicherung mathematischer Grundkompetenzen* einordnen. Die darin enthaltenen Grundideen (bildungstheoretische Orientierung, Inhaltsbereiche und Grundkompetenzkatalog sowie der Kontextkatalog) wurden bereits im April veröffentlicht, das zugehörige Beurteilungsschema wurde im Laufe des Jahres einer weiteren zusätzlichen Überarbeitung unterzogen und Ende Dezember 2012 in Absprache mit Vertretern des BMUKK festgelegt (vgl. Anhang, Abschnitt 8.1).

Zudem wurde 2012 auch ein Konzept zur mündlichen Kompensationsprüfung entwickelt, welches die (bildungstheoretischen) Ansprüche der schriftlichen Reifeprüfung bestmöglich abbildet. Aufgabenersteller/innen arbeiten bereits an für die Kompensationsprüfung geeigneten Aufgaben, welche aus jeweils einer Grundkompetenzfrage und einer Leitfrage bestehen und die den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, über und mit Mathematik zu reflektieren sowie zu kommunizieren. Das Konzept sieht vor, den Lehrerinnen und Lehrern sowohl die Lösungserwartung als auch ein entsprechendes Beurteilungsschema zur Verfügung zu stellen, damit ein reibungsloser Ablauf dieser mündlichen Prüfung gewährleistet ist.

Die im Jahr 2012 in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) entwickelten Begleitmaßnahmen stellen die Grundlage für ein sehr breit angelegtes Implementierungspaket dar, das seither schrittweise umgesetzt wird:

- Abhaltung von mehr als 20 Informationsveranstaltungen sowohl zum Schulversuch als auch zur Umsetzung des Konzepts
- Bereitstellung eines Kompetenzchecks mit 15 felgetesteten Typ-1-Aufgaben im Oktober 2012, dessen Auswertung auf Basis zahlreicher Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern ein gutes Bild über den Fortschritt der Auseinandersetzung mit dem Konzept im Unterricht gibt
- Entwicklung und Bereitstellung von Probeklausuren samt Beurteilungsschema und Notenverrechnungsblatt (Durchführung ab Sommersemester 2013)
- Unterstützung und Beratung der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) initiierten Gruppe zur Entwicklung prototypischer Schularbeiten
- Initiierung und Entwicklung eines Lehrgangs zur Unterstützung des Technologieeinsatzes im Mathematikunterricht (KoMMT-Lehrgang) in Kooperation mit dem Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich

Die im Berichtszeitraum durchgeführte Planung, Konzeption und Aufbereitung eines Pools an Unterrichtsaufgaben zur Vorbereitung auf die standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung resultierte in der mit Jahreswechsel 2012/13 erfolgten Onlineschaltung erster Gruppen an Typ-1- und Typ-2-Aufgaben (vgl. Anhang, Abschnitt 8.2). Der Aufgabenpool wurde und wird im Jahr 2013 massiv erweitert.

Im Mai 2012 wurde die erste standardisierte Klausur in Mathematik im Rahmen eines Schulversuchs durchgeführt. Das vom AECC Klagenfurt begleitete und betreute Projekt umfasste sieben Schulstandorte mit insgesamt 229 Schülerinnen und Schülern in fünf Bundesländern.

2012 wurden vom BIFIE die ersten beiden Feldtestungen in Mathematik sowie weiterführende Analysen der Ergebnisse in fachdidaktischer und fachlicher Hinsicht durchgeführt.

Um auch für Lehrer/innen eine unterrichtliche Hilfe zur Umsetzung der Kompetenzorientierung zu ermöglichen, arbeitet eine Gruppe von internationalen universitären Fachleuten an einem Kompetenzstufenraster, der eine Einschätzung der vorhandenen Kompetenz in den jeweiligen Handlungsbereichen ermöglicht. Im Jahr 2012 wurde ein erster Vorschlag erarbeitet, der sich gegenwärtig in der internationalen fachdidaktischen Diskussion befindet und empirisch evaluiert wird. Bis Juni 2013 soll dieser Katalog in seiner endgültigen Form vorliegen.

#### 4.4.2 Prüfungskonzept

Für die Durchführung der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung werden organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen, laufend ergänzt und aktualisiert, die gewährleisten, dass die gewählte Form der Prüfung für alle Schüler/innen an österreichischen AHS zu gleichen Bedingungen durchgeführt werden kann.

Die Klausuraufgaben in Mathematik können zwei unterschiedlichen Typen zugeordnet werden:

- Typ-1-Aufgaben sind Aufgaben, die auf die im Katalog angeführten Grundkompetenzen fokussieren. Bei diesen Aufgaben sind kompetenzorientiert (Grund-)Wissen und (Grund-)Fertigkeiten ohne darüber hinausgehende Eigenständigkeit nachzuweisen.
- Typ-2-Aufgaben sind Aufgaben zur Anwendung und Vernetzung der Grundkompetenzen in definierten Kontexten und Anwendungsbereichen. Dabei handelt es sich um umfangreichere kontextbezogene oder auch innermathematische Aufgabenstellungen, im Rahmen derer unterschiedliche Fragestellungen bearbeitet werden müssen und bei deren Lösung operativen Fertigkeiten gegebenenfalls größere Bedeutung zukommt. Eine selbstständige Anwendung von Wissen und Fertigkeiten ist erforderlich. Typ-2-Aufgaben können auch Komponenten enthalten, die einzelnen Grundkompetenzen zuordenbar sind.

Die Gesamtarbeitszeit für beide Prüfungsteile beträgt 270 Minuten. Dabei sind in den ersten 120 Minuten mindestens 18 und maximal 25 Typ-1-Aufgaben, in den darauffolgenden 150 Minuten vier bis sechs Typ-2-Aufgaben zu bearbeiten. Letztere können in zwei bis sechs Teilaufgaben gegliedert sein. In diesen Typ-2-Aufgaben sind auch Komponenten von Teilaufgaben, die im Beurteilungsschema ausgewiesene Grundkompetenzen abdecken, enthalten. Es muss zunächst der Teil mit den Typ-1-Aufgaben bearbeitet und abgegeben werden; erst danach kann mit der Bearbeitung der Typ-2-Aufgaben begonnen werden.

Die Typ-1-Aufgaben fokussieren präzise auf eine Grundkompetenz. Sowohl die verschiedenen freien (z. B. Konstruktionsformat) als auch gebundene Testformate (z. B. Multiple-Choice- oder Zuordnungsformat) ermöglichen eine exakte Punktevergabe. Die Typ-2-Aufgaben sollen die bildungstheoretische Orientierung des Konzepts hervorheben. Sie folgen der nachstehenden Charakterisierung:

- Die Präsentation der Aufgabe erfolgt durch einen einleitenden Text, der den Kontext der Aufgabe darlegt. Dieser Text hat informativen (erklärenden) Charakter. Er kann auch Informationen und Aussagen enthalten, die für die Lösung der Aufgabenstellungen nicht unmittelbar von Bedeutung sind.
- Die Aufgaben sind umfangreicher und komplexer, d. h., es werden zu einem speziellen „Thema“ verschiedene inhaltlich zusammenhängende Fragen gestellt.
- Die Teilaufgaben einer Aufgabe sind voneinander unabhängig, sodass eine Fehlleistung bei einer Fragestellung die weitere Bearbeitung der Aufgabe nicht unmöglich macht.
- Die Aufgaben können anwendungsorientierte, kontextorientierte oder innermathematische Problemstellungen behandeln.
- Liegen Anwendungsbezüge außerhalb des Kontextkatalogs, werden notwendige Sachzusammenhänge, Begriffe und Größen im Rahmen des einleitenden Texts erläutert.
- Anwendungs- oder Realitätsbezüge werden so gewählt, dass sie zu einer inhaltlich sinnvollen und verständnisorientierten Anwendung der Mathematik im Sinne der bildungstheoretischen Konzeption der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung führen.

Obwohl ein Einsatz der gewohnten Hilfsmittel in beiden Teilen erlaubt ist, werden die Prüfungsaufgaben im Teil 1 so konstruiert sein, dass sie (weitgehend) technologiefrei lösbar sind. Für Typ-2-Aufgaben ist hingegen der verbindliche Einsatz höherwertiger Technologie (DGS, CAS, Tabellenkalkulation) ab dem Haupttermin im Schuljahr 2017/18 vorgesehen. In der Übergangsfrist sind die gewohnten Hilfsmittel zugelassen.

#### 4.4.3 Bildungsziele und Kompetenzen

Als Ausgangspunkt der bildungstheoretischen Orientierung wurden das Individuum und dessen Rolle in unserer hochdifferenzierten, arbeitsteilig organisierten, demokratischen Gesellschaft und nicht die (objektive Seite der) Mathematik gewählt. Dabei wurde in den konzeptionellen Überlegungen auf das Modell der „Höheren Allgemeinbildung“ von Roland Fischer (1999) zurückgegriffen. Dieses legitimiert zum einen, wie viel und welche Mathematik **AHS**-Absolventinnen und -Absolventen zu ihrem eigenen Nutzen und zum Nutzen unserer Gesellschaft benötigen. Zum anderen wird 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 zum Nutzen der Gesellschaft erlernt werden und langfristig verfügbar sein müssen. Damit wird gewährleistet, dass die Mathematik die Lernenden in der Sekundarstufe II auf den Übergang zum Studium bzw. zur Berufstätigkeit vorbereitet.

Für Maturantinnen und Maturanten wird aus diesem Grund die Befähigung zur Kommunikation mit Expertinnen und Experten und der Allgemeinheit als die zentrale Herausforderung identifiziert. Um diese Fähigkeit zur Kommunikation von und über mathematische(n) Inhalte(n) gewinnbringend einsetzen zu können, sind sowohl Grund- als auch Reflexionswissen bzw. -vermögen in und mit Mathematik notwendig. Als Grundwissen werden dabei fundierte Kenntnisse hinsichtlich grundlegender (mathematischer) Begriffe, Konzepte, Darstellungsformen und Anwendungsgebiete verstanden.

In diesem Zusammenhang spielt auch der Technologieeinsatz eine zentrale Rolle, da die Entwicklungen in der Mathematik stark von aktuellen Werkzeugen beeinflusst werden. Die verfügbaren elektronischen Werkzeuge eröffnen eine neue Dimension der Schulmathematik, sodass eine Verschiebung von der Ausführung zur Planung von Problemlösungen stattfindet. Damit wird eine Schwerpunktverlagerung vom Operieren zum Nutzen von Grundwissen und zum Reflektieren

möglich. Technologie zwingt also zur Reflexion über die „verwendete“ Mathematik, weil über Ergebnisse reflektiert wird, die man nicht notwendigerweise selbst produziert hat.

#### 4.4.4 Beurteilung

Zur Beurteilung der von den Kandidatinnen und Kandidaten im Rahmen der schriftlichen Reifeprüfung in Mathematik erbrachten Leistungen wurde ein Bewertungsmodell entwickelt, das einerseits die Vorgaben der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) umsetzt, andererseits aber auch vorherrschende Traditionen, d. h. fachdidaktische und fachliche Gegebenheiten an Österreichs allgemeinbildenden höheren Schulen, berücksichtigt.

Grundsätzlich ist zu betonen, dass den Typ-1-Aufgaben im Rahmen der schriftlichen Prüfung eine wesentliche Rolle zukommt. Die Typ-2-Aufgaben sind für die Vergabe der Noten „Befriedigend“, „Gut“ und „Sehr gut“ relevant. Allerdings enthalten auch die Typ-2-Teilaufgaben Komponenten, die für die Beherrschung der Grundkompetenzen relevant sind, also auch für das „Genügend“ (vgl. Anhang, Abschnitt 8.1). Das zugrunde liegende Schema kann wie folgt erläutert werden:

- Die Typ-1-Aufgaben („Grundkompetenzen“) stellen den gemäß LBVO definierten „wesentlichen Bereich“ dar und decken verschränkt Grundkompetenzen ab. Dazu kommen einzelne Komponenten von Typ-2-Aufgaben, die ebenfalls noch für die Überprüfung der Grundkompetenzen herangezogen werden.
- Die Typ-2-Aufgaben („Anwendung und Vernetzung von Grundkompetenzen“) stellen die „(weit) über das Wesentliche hinausgehenden Bereiche“ dar. Ausgewiesene Komponenten davon sind den „wesentlichen Bereichen“ zuzuordnen und daher auch als Ausgleich für Mängel in der Durchführung von Typ-1-Aufgaben heranzuziehen.

Um ein „Genügend“ zu erreichen, müssen „die wesentlichen Bereiche überwiegend erfüllt“ sein, d. h., gemäß einem Punkteschema müssen Typ-1-Aufgaben unter Einbeziehung von im Beurteilungsschema ausgewiesenen Grundkompetenzen von Typ-2-Aufgaben in ausreichender Anzahl (abhängig von der Zusammenstellung) der Klausurhefte richtig gelöst werden.

Lehrer/innen erhalten am Tag der Klausur genaue Vorgaben zur Korrektur und Beurteilung. Einerseits werden für jede Aufgabe präzise Lösungserwartungen zur Verfügung gestellt, andererseits ermöglicht ein Lösungsschlüssel die Einordnung der Schülerleistungen in das vorgegebene Beurteilungsschema. Während die Typ-1-Aufgaben grundsätzlich einer „0“- und „1“-Beurteilung (richtig/falsch) unterworfen sind, können für die im Vergleich dazu „offeneren“ Typ-2-Aufgaben jeweils 0 bis 2 Punkte vergeben werden.

Für die Beurteilenden steht darüber hinaus ein automatisiertes Berechnungsblatt zur Notenermittlung bereit, das nach fachdidaktischen, fachlichen und rechtlichen Vorgaben entwickelt wurde. Diese Excel-Datei in aktueller Letztversion ist von Lehrpersonen für die Korrektur der Arbeiten zu verwenden.

Für individuelle Rückfragen richtet das BIFIE Wien einen mit Fachexpertinnen und -experten besetzten Helpdesk ein, der allen beurteilenden Lehrerinnen und Lehrern nach der Klausur zur Verfügung steht.

#### 4.4.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Eines der wesentlichsten Ziele des kompetenzorientierten und der Vorbereitung auf die Reifeprüfung dienenden Unterrichts ist die Sicherung der mathematischen Grundkompetenzen. Der vor diesem Hintergrund entwickelte Katalog zu den Grundkompetenzen ist deshalb ein wichtiger Ausgangs- und Bezugspunkt des auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Unterrichts. Darüber hinaus dient der Unterricht der Erarbeitung mathematisch-kreativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, mittels derer die Grundkompetenzen auch auf komplexere Problemstellungen bezogen und zur Lösung situativer, mehrere Grundkompetenzen ansprechende Herausforderungen herangezogen werden können. Die standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung in Mathematik trägt deshalb auch dazu bei, dass über die im Lehrplan der AHS-Oberstufe definierten mathematischen Inhalte hinaus auch Kompetenzen wie Darstellen, Interpretieren und Begründen ausgewogen vermittelt werden sowie Grund- und Reflexionswissen, kommunikative Fertigkeiten und Strategien sowie Technologieeinsatz und Kontextorientierung gezielt gefördert werden.

### 4.5 Angewandte Mathematik (BHS)

#### 4.5.1 Maßnahmen und Entwicklungen im Berichtszeitraum

Im Berichtszeitraum wurden im Bereich der Entwicklung und Implementierung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik folgende Schritte gesetzt:

- Publikation der (adaptierten) Kompetenzkataloge mit den spezifischen Signalwörtern als Basis der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik, eines Signalwörterkatalogs für die einzelnen Ausprägungen der Handlungsdimension sowie von Erläuterungen zu den mathematischen Schreibweisen über die Website des BIFIE
- Planung, Einrichtung und laufende Erweiterung eines Übungsaufgabenpools für Teil A und für alle Cluster 1 bis 9 des Teils B über die Website des BIFIE (vgl. Anhang, Abschnitt 9.2)
- Entwicklung und Publikation eines verbalen Beurteilungsrasters für Angewandte Mathematik auf der Grundlage und in Übereinstimmung mit den Vorgaben der Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) (vgl. Anhang, Abschnitt 9.1)
- Planung, Durchführung und Auswertung zweier österreichweiter Feldtestungen (Teil A und Teil B) in Angewandter Mathematik sowie zusätzlich einer ersten Feldtestung an der zweisprachigen HAK Klagenfurt in deutscher und slowenischer Sprache
- Zusammenstellung der Prüfungs- und Begleitdokumente für den Schulversuch 2012/13 (Teil A) in Kooperation mit Expertinnen und Experten der Schulaufsicht und des universitären Bereichs
- Erstellung und Publikation einer prototypischen Schularbeit für den 5. Jahrgang BHS (analog zu den Teil-A-Aufgaben) über die Website des BIFIE
- Erstellung eines Konzepts für die Kompensationsprüfung, sowohl in methodischer und fachdidaktischer Hinsicht als auch in organisatorischer Sicht unter Einbeziehung der Fachdidaktik der Universität Salzburg
- Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für ein Standard-Setting in Angewandter Mathematik mit internationaler Beteiligung (TU Darmstadt, Universität Salzburg, Universität Koblenz, Universität Basel)
- Planung und Durchführung von Train-the-Trainer- und Multiplikatorenlehrgängen sowie diversen Informationsveranstaltungen in zahlreichen Bundesländern

## 4.5.2 Prüfungskonzept

Die wichtigsten Vorgaben für die Erstellung einer standardisierten Abschlussprüfung für das Fach Angewandte Mathematik sind die diversen Lehrpläne der verschiedenen Schulformen (teils in der Fassung 2004 bzw. auch schon in den Fassungen 2011 und 2012) sowie der 2007 erstmals publizierte Bildungsstandard Angewandte Mathematik BHS. Darauf aufbauend wurde für die standardisierte Reife- und Diplomprüfung die Kompetenzorientierung eindeutig in Form von Kompetenzkatalogen (schulformübergreifend für Teil A sowie schulformenspezifisch für Teil B) festgeschrieben. Der Bildungsstandard spiegelt den Bildungsauftrag an berufsbildenden höheren Schulen wider. Dies bedeutet, dass darin auch die über einen allgemeinen Bildungsauftrag hinausreichenden Kompetenzen, die für die Berufsbildung bedeutend und charakteristisch sind, dargestellt und verankert sind. Der Bildungsstandard beschreibt die grundlegenden und nachhaltigen Kompetenzen, die die Voraussetzung zur Erfüllung des deutlich weiter gefassten Lehrplans darstellen. Abschließende Prüfungen haben die Aufgabe, das Erreichen der im Lehrplan festgelegten Lehr- bzw. Lernziele nachzuweisen. Somit müssen sich die im Bildungsstandard beschriebenen Kompetenzen auch in der Reife- und Diplomprüfung wiederfinden.

Um sicherzustellen, dass alle Schüler/innen einer BHS-Schulform gemeinsame und vergleichbare Kernqualifikationen (Grundkompetenzen) aufweisen, darüber hinaus aber auch über die jeweils geforderten schulformspezifischen Kompetenzen verfügen, erfolgt eine Zweiteilung der Prüfung. Somit ist ein Teil der Aufgabenstellungen der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik auf Basis vergleichbarer Kompetenzen und eines gemeinsamen verständlichen Kontexts für alle BHS-Schulformen einheitlich (Teil A). Der andere Teil der Aufgabenstellungen wird den spezifischen Erfordernissen der einzelnen Schulformen im hochdifferenzierten System der BHS gerecht (Teil B).

Die für BHS wesentliche Orientierung hin zu einem umfassenden Problemlösen erfordert, dass die Aufgabenstellungen in einen anwendungsbezogenen Kontext eingebunden sein müssen. Um die Kandidatinnen und Kandidaten jedoch nicht dadurch zu benachteiligen, dass sie in den Aufgabenstellungen mit ihnen weniger geläufigen Kontexten konfrontiert werden, wird der Fokus für den gemeinsamen Teil sorgfältig auf Kompetenzen gelegt, für die diese allgemeinen, nicht berufsfeldbezogenen Kontexte keine Benachteiligung durch ein weniger vertrautes Umfeld bedeuten.

Während die Bildungsstandards als Regelstandards definiert sind, wurden für die Beurteilung der im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung erbrachten Leistungen auch Minimalanforderungen an die Kandidatinnen und Kandidaten definiert, die Voraussetzung dafür sind, eine Arbeit mit „Genügend“ zu beurteilen. Nachdem alle Schulformen der BHS abgedeckt werden müssen, gibt es in Angewandter Mathematik neun verschiedene standardisierte schriftliche Reife- und Diplomprüfungen entsprechend den neun Clustern (fünf für die HTL und je einen für HAK, HUM, HLFS und BAKIP/BASOP, siehe <https://www.bifie.at/node/81>) sowie eine weitere für die Berufsreifeprüfung.

## 4.5.3 Bildungsziele und Kompetenzen

Eine der größten mit der Einführung der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik einhergehenden Veränderungen wird darin bestehen, dass nicht mehr nur gerechnet (operiert) werden muss, sondern dass verstärkt auch andere Kompetenzen wie Modellieren, Transferieren, Interpretieren, Dokumentieren, Argumentieren und Technologiekompetenz abgefragt werden. Es wird folglich nicht länger ausschließlich die reine Lösungskompetenz im operativen Sinn abgefragt, sondern es werden in stärkerem Maß auch das Verständnis der Zusammen-

hänge, das Artikulieren in mathematischer Fachsprache, das Begründen von Lösungsansätzen und die Fähigkeit, das erhaltene Ergebnis zu analysieren, von Bedeutung sein. Welche dieser Kompetenzen in einer einzelnen Aufgabenstellung abgefragt werden, hängt natürlich von deren jeweiliger Charakteristik ab. Zu den kontextbezogenen Aufgabenstellungen, die für die Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik stets im offenen Format entwickelt werden, werden Arbeitsanweisungen gestellt – keine Fragen, sondern eindeutige Aufträge. Die Schreibweise der Arbeitsanweisungen ist in einem eigenen Signalwörterkatalog (Operatoren) zusammengefasst.

#### 4.5.4 Beurteilung

Zur Beurteilung der im Rahmen der standardisierten Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik erbrachten Leistungen wurde auf Grundlage der geltenden Leistungsbeurteilungsverordnung (LBVO) ein neues verbales Beurteilungsmodell entwickelt. Um ein „Genügend“ zu erhalten, müssen die definierten Mindestanforderungen in den Ausprägungen der Handlungsdimensionen Modellieren/Transferieren, Operieren/Technologieeinsatz und Reflektieren (Interpretieren/Dokumentieren und Argumentieren/Kommunizieren) erfüllt werden. Die Leistung der Kandidatin/des Kandidaten wird stets als Ganzes beurteilt, d. h., es gibt keine gesonderten Beurteilungen der beiden Klausurteile A und B.

Um die Zuordnung zur verbalen Beurteilung zu vereinfachen, sind die Aufgabenstellungen (jedes Item in jedem Task) mit Punkten nach den Ausprägungen der Handlungsdimension versehen. Abhängig von Schwierigkeitsgrad und notwendigen Denkschritten können für Teil-A-Aufgaben 0, 1 oder 2 Punkte, für Teil-B-Aufgaben 0, 1, 2, 3 oder 4 Punkte vergeben werden. Für Rückfragen wird Beurteilenden ein vom BIFIE eingerichteter Helpdesk zur Verfügung stehen.

#### 4.5.5 Auswirkungen auf den Unterricht

Ein auf die standardisierte Reife- und Diplomprüfung in Angewandter Mathematik hinführender Unterricht setzt neben der Vertrautheit mit den zentralen Anliegen des Bildungsstandards, der Etablierung einer neuen Aufgabenkultur und der verstärkten Fokussierung auf langfristig zu erwerbende Kompetenzen ein 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 Lehrerinputs und interessanter Arbeitsanleitungen sowie durch Trainings- und Wiederholungseinheiten dauerhaft angeeignet werden.

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 Maß 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.





# Beilagen

## 5 Unterrichtssprache

### 5.1 Bewertungsraster und Erläuterungen



Kandidat/in: \_\_\_\_\_ Prüfer/in: \_\_\_\_\_  
 Klasse/Jahrgang: \_\_\_\_\_  
 Schülernummer: \_\_\_\_\_ Thema: \_\_\_\_\_  
 Gesamtmarkül: \_\_\_\_\_

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

K 1	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Ganze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teil- kalküle
	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte überwiegend erkennbar	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte weitgehend realisiert	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte weitgehend realisiert	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert		
Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	alle Arbeitsaufträge erfüllt	alle Arbeitsaufträge erfüllt	alle Arbeitsaufträge erfüllt	alle Arbeitsaufträge erfüllt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	einige wichtige Einzelaussagen/ Aspekte des Inputtexts erfasst	Kernaussage des Inputtexts erfasst	Kernaussage des Inputtexts erfasst	Inputtext vollständig erfasst	Inputtext vollständig erfasst	Inputtext vollständig erfasst	Inputtext vollständig erfasst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	in elementaren Punkten überwiegend sachlich richtig	in elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig	in elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig	in zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	in zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	in zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	sachlich durchgehend richtig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ansätze zur Eigenständigkeit	Ansätze zur Eigenständigkeit	Ansätze zur Eigenständigkeit	über den Inputtext hinaus eigenständig	über den Inputtext hinaus eigenständig	über den Inputtext hinaus eigenständig	über den Inputtext deutlich hinausgehende Entwicklung klar nachvollziehbarer eigener Standpunkte und eigenständiger Argumentationslinien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	deutliche Bezugnahme auf den Inputtext	deutliche Bezugnahme auf den Inputtext	deutliche Bezugnahme auf den Inputtext	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze	überwiegend Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	überwiegend Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln, kohärent und frei von Gedankensprünge	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln, kohärent und frei von Gedankensprünge	weitgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisations-, durchgehend kohärent und frei von Gedankensprünge, zielgerichteter Einsatz von metakommunikativen Mitteln	durchgehend klar gestaltete Binnengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisations-, durchgehend kohärent und frei von Gedankensprünge, zielgerichteter Einsatz von metakommunikativen Mitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kalkül Kompetenzbereich 1:

K 3/1	In den wesentlichen Bereichen überwiegend		In den wesentlichen Bereichen zur Ganze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teil- kalküle
	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	überwiegend schreibhandlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung					
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur	erkennbare Varianz in der Satzstruktur	erkennbare Varianz in der Satzstruktur	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	durchgehend differenzierte und variantenreiche Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend. Verwendung einer angemessenen Fachsprache, feinere Bedeutungsnuancen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung, nur vereinzelte, nicht systematische Fehler	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung, nur vereinzelte, nicht systematische Fehler	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung, nur vereinzelte, nicht systematische Fehler	orthografisch nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	deutlich erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	grammatisch überwiegend korrekt	grammatisch weitgehend korrekt	grammatisch weitgehend korrekt	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	frei von Verstößen gegen mehrere Grammatikregeln	grammatisch nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kompetenzbereich 1 = Text 1 aus inhaltlicher und textstruktureller Sicht

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

Kandidat/in: \_\_\_\_\_ Klasse/Jahrgang: \_\_\_\_\_ Prüfer/in: \_\_\_\_\_  
 Schülernummer: \_\_\_\_\_ Thema: \_\_\_\_\_ Gesamtkalkül: \_\_\_\_\_

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

K 2	In den wesentlichen Bereichen		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teil-kalküle
	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte überwiegend erkennbar	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte weitgehend realisiert	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei bearbeitet	alle Arbeitsaufträge angesprochen und mindestens zwei erfüllt	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert	alle Arbeitsaufträge erfüllt	Schreibhandlungen im Sinne der Textsorte durchgehend realisiert	alle Arbeitsaufträge erfüllt	
Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht	einige wichtige Einzelaussagen/ Aspekte des Inputtextes erfasst	<input type="checkbox"/>	Kernaussage des Inputtextes erfasst	<input type="checkbox"/>	Inputtext vollständig erfasst	<input type="checkbox"/>	Inputtext vollständig erfasst	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	in elementaren Punkten überwiegend sachlich richtig	<input type="checkbox"/>	in elementaren Punkten weitgehend sachlich richtig	<input type="checkbox"/>	in zentralen Passagen durchgehend sachlich richtig	<input type="checkbox"/>	sachlich durchgehend richtig	<input type="checkbox"/>	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	gedankliche Grobstruktur des Textes erkennbar	<input type="checkbox"/>	Text gedanklich und formal weitgehend der Textsorte angemessen strukturiert	<input type="checkbox"/>	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen und klar strukturiert	<input type="checkbox"/>	Text gedanklich und formal der Textsorte angemessen, klar und eigenständig strukturiert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bezugnahme auf den Inputtext in einigen Punkten erkennbar	<input type="checkbox"/>	eindeutige Bezugnahme auf den Inputtext	<input type="checkbox"/>	weitgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	<input type="checkbox"/>	durchgehend gelungene Verknüpfung mit dem Inputtext	<input type="checkbox"/>	
Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht	überwiegend kohärenter Aufbau innerhalb der Absätze	<input type="checkbox"/>	gute erkennbare Kohärenz innerhalb der Absätze, nachvollziehbarer Einsatz von Kohäsionsmitteln	<input type="checkbox"/>	weitgehend klar gestaltete Einmengliederung, zielgerichteter, sicherer Einsatz von Kohäsionsmitteln; Kohärenz und flu von Gedankensträngen	<input type="checkbox"/>	durchgehend klar gestaltete Einmengliederung; zielgerichteter, sicherer Einsatz von passenden Textorganisationen; durchgehend kohärent und flu von Gedankensträngen; zielgerichteter Einsatz von metakommunikativen Mitteln	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Kalkül Kompetenzbereich 2:**

K 3/2	In den wesentlichen Bereichen		In den wesentlichen Bereichen zur Gänze		In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß		Teil-kalküle
	überwiegend sachlich handlungs- und situationsadäquate Sprachverwendung	überwiegend präzise Wortwahl und angemessene und seriöse Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl	weitgehend sachliche und situationsadäquate Sprachverwendung	weitgehend präzise Wortwahl und angemessene und seriöse Ausdrucksweise, erkennbare Varianz in der Wortwahl	durchgehend sachliche und situationsadäquate Sprachverwendung	präzise und variierte Wortwahl, weitgehend korrekt, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend	durchgehend sachliche und situationsadäquate Sprachverwendung; Einsatz passender Stilmittel	durchgehend differenzierte und variierte Wortwahl und Idiomatik, dem Inhalt und der Textsorte entsprechend; Verwendung einer angemessenen Fachsprache; tiefere Bedeutungen auch bei komplexeren Sachverhalten erkennbar	
Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck	nur in Ansätzen erkennbare Varianz in der Satzstruktur	<input type="checkbox"/>	erkennbare Varianz in der Satzstruktur	<input type="checkbox"/>	weitgehend variierte und komplexe Satzstrukturen	<input type="checkbox"/>	durchgehend variierte und komplexe bzw. der Textsorte angemessene Satzstrukturen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	an den Inputtext angelehnte Formulierungen, wieses wortwörtlich übernommen	<input type="checkbox"/>	Ansätze zu eigenständigen Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	<input type="checkbox"/>	weitgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	<input type="checkbox"/>	durchgehend eigenständige Formulierungen in Bezug auf den Inputtext	<input type="checkbox"/>	
Aufgabenerfüllung hinsichtlich normativer Sprachrichtigkeit	deutsch erkennbare Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	<input type="checkbox"/>	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung	<input type="checkbox"/>	richtige Anwendung der Regeln der deutschen Schreibung; nur vereinzelte, nicht systematische Fehler	<input type="checkbox"/>	orthografisch nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	deutsch erkennbare Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	<input type="checkbox"/>	weitgehend richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung	<input type="checkbox"/>	richtige Anwendung der Regeln der Zeichensetzung; nur vereinzelte, nicht systematische Fehler	<input type="checkbox"/>	Zeichensetzung nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	
	grammatikalisch überwiegend korrekt	<input type="checkbox"/>	grammatikalisch weitgehend korrekt	<input type="checkbox"/>	flu von Versätzen gegen mehrere Grammatikregeln	<input type="checkbox"/>	grammatikalisch nahezu fehlerfrei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Kalkül Kompetenzbereich 3 gesamt für Text 1 und Text 2:**

# 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.

## 2 Bewertungsdimensionen

Der Bewertungsraster ist in vier Bewertungsdimensionen 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 getrennt zu bewerten und dabei gleich zu gewichten.

## 3 Beurteilungen der Schreibaufgaben

Untersucht werden hier die *inhaltliche* und die *textstrukturelle Sicht*, *Stil und Ausdruck* sowie die *normative Sprachrichtigkeit*. Eine Dimension ist jeweils dann mit *Genügend* zu beurteilen, wenn die Kriterien erfüllt sind, die in der Spalte *In den wesentlichen Bereichen überwiegend* genannt werden.

Dabei wird hervorgehoben, dass alle Kriterien für die Beurteilung herangezogen werden müssen. Diese dienen als methodische Anleitung für eine qualitative Beurteilung der erworbenen Kompetenzen, die an einem Text sichtbar werden.

Eine Dimension ist jeweils dann mit *Befriedigend* zu bewerten, wenn die in der Spalte *In den wesentlichen Bereichen zur Gänze* genannten Kriterien erfüllt sind. Einzelne in dieser Spalte nicht erfüllte Kriterien können durch in den Spalten *In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* und *In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* genannte Leistungen ausgeglichen werden.

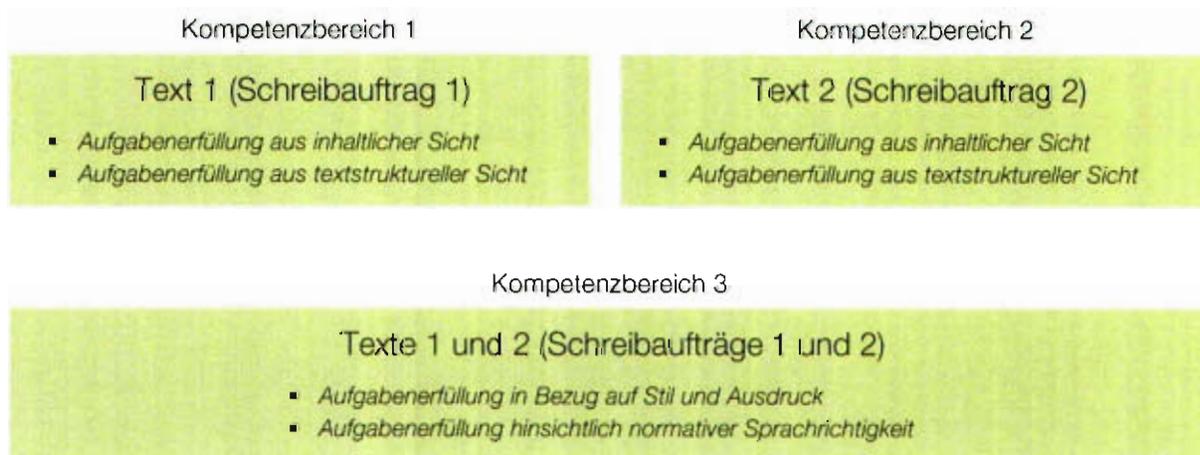
Mit *Gut* oder *Sehr gut* ist eine Dimension zu beurteilen, wenn die Kriterien in den Spalten *In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* oder *In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* jeweils überwiegend erfüllt sind und bei einzelnen Kriterien zumindest „in den wesentlichen Bereichen zur Gänze“ gegeben ist.

## 4 Gesamtkalkül

### a) Kompetenzbereiche

*Inhalt* und *Textstruktur* des ersten und zweiten Textes gesondert sowie *Stil und Ausdruck* und *normative Sprachrichtigkeit* von beiden Texten gemeinsam werden zu jeweils einer Kompetenz zusammengefasst. Es werden somit drei Kompetenzbereiche geschaffen:

1. Kompetenzbereich 1: *Inhalt* und *Textstruktur* des ersten Textes gemeinsam betrachtet
2. Kompetenzbereich 2: *Inhalt* und *Textstruktur* des zweiten Textes gemeinsam betrachtet
3. Kompetenzbereich 3: *Stil und Ausdruck* sowie *normative Sprachrichtigkeit* beider Texte gemeinsam betrachtet



Jeder dieser Kompetenzbereiche muss positiv bewertet werden, um eine in Summe positive Klausurbeurteilung zu erreichen. Werden beispielsweise *Inhalt* und *Textstruktur* des ersten Textes negativ bewertet, kann dies durch eine noch so positive Bewertung des 2. und/oder 3. Kompetenzbereichs nicht ausgeglichen werden – in Summe ist die Arbeit dann negativ.

Innerhalb des Kompetenzbereichs 3 ist hingegen ein Ausgleich zwischen beiden Texten möglich. Mit anderen Worten, wenn die *normative Sprachrichtigkeit* sowie *Stil und Ausdruck* bei einem Text knapp negativ und beim anderen deutlich positiv ausfallen, ist ein in Summe positives Gesamtkalkül möglich.

Die Vergabe der Beurteilungen zwischen *Genügend* und *Sehr gut* folgt in jedem Kompetenzbereich den unter Punkt 3 genannten Einzelbeurteilungen und kann mithilfe des arithmetischen Mittels berechnet werden.

### b) Berechnung des Gesamtkalküls in Schritten

Zunächst wird für den Kompetenzbereich 1 (Text 1: *Inhalt, Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht*) eine Note vergeben, ebenso für Kompetenzbereich 2 (Text 2: *Inhalt, Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht*). Ergeben sich hier Zwischennoten, entscheidet die inhaltliche Qualität über die Frage, ob jeweils die bessere oder schlechtere Note gegeben wird.

Nun wird für Text 1 die sprachliche Qualität (*Stil und Ausdruck sowie normative Sprachrichtigkeit*) bewertet, danach analog für Text 2. Diese beiden Noten werden addiert und das arithmetische Mittel genommen, da für die sprachliche Qualität beide Texte zu einem dritten Kompetenzbereich zusammengefasst beurteilt werden müssen.

Dabei gilt das Prinzip: Eine negative Beurteilung von einem der beiden Texte im Kompetenzbereich 3 ist nur dann ausgleichbar, wenn der andere Text in diesem Kompetenzbereich deutlich positiv bewertet werden kann.

Ergibt sich nun aus diesen drei Noten, aus deren Summe wieder das arithmetische Mittel gezogen wird, immer noch eine Zwischennote, liegt es im Ermessensbereich 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 Prüfungskommissionsvorsitzenden zu erläutern.

## 5 Zur Spaltenbezeichnung des Beurteilungsrasters

Die Attribute der Spalten

- *In den wesentlichen Bereichen 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“),
- *In den wesentlichen Bereichen zur Gänze* („in den wesentlichen Bereichen zur Gänze erfüllt“, „merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit“),
- *In über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* („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
- *In weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß* („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 Leistungsbeurteilung.<sup>1</sup>

## 6 Auszüge aus der Leistungsbeurteilungsverordnung

*Mit „Genügend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler 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.*

*Mit „Befriedigend“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler 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 zur Gänze erfüllt; dabei werden Mängel in der Durchführung durch merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit ausgeglichen.*

*Mit „Gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt und, wo dies möglich ist, merkliche Ansätze zur Eigenständigkeit beziehungsweise bei entsprechender Anleitung die Fähigkeit zur Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.*

*Mit „Sehr gut“ sind Leistungen zu beurteilen, mit denen der Schüler die nach Maßgabe des Lehrplanes gestellten Anforderungen in der Erfassung und in der Anwendung des Lehrstoffes sowie in der Durchführung der Aufgaben in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt, und, wo dies möglich ist, deutliche Eigenständigkeit beziehungsweise die Fähigkeit zur selbständigen Anwendung seines Wissens und Könnens auf für ihn neuartige Aufgaben zeigt.<sup>2</sup>*

---

<sup>1</sup> Vgl. <http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/%20Bundesnormen/NOR12119641/NOR12119641.pdf> [31.05.2012].

<sup>2</sup> Ebd.

# Erläuterungen zur Bewertung der Textlänge

- Alle Aufgaben der SRDP sind mit Angaben zur Textlänge (+/- 10 Prozent) versehen. Die Angaben sind so gewählt, dass die entsprechende Textlänge nach Auffassung der Aufgabenersteller/innen ein optimales Ergebnis ermöglicht, eine bestmögliche Vergleichbarkeit gewährleistet und daher grundsätzlich einzuhalten ist.
- Werden diese Angaben deutlich unterschritten oder überschritten, so sind die Prüfer/innen angehalten, dies bei ihrer Beurteilung zu berücksichtigen. Maßgeblich ist dabei der vorliegende Bewertungsraster.
- Das heißt, dass ein Abweichen von der vorgegebenen Textlänge nicht zusätzlich zu den Kriterien des Bewertungsrasters nochmals sanktioniert werden darf (z. B. Abschlag von der ermittelten Note). Dies wäre eine unzulässige doppelte Bewertung eines Kriteriums.
- Das Einhalten der vorgegebenen Textlänge hat eine unterschiedliche Bedeutung bei unterschiedlichen zu produzierenden Textsorten: Ein Überschreiten ist bei den Textsorten *Zusammenfassung*, *Leserbrief*, *Kommentar* und *offener Brief* besonders problematisch, da damit die Textsorte selbst infrage gestellt wird. Ein Unterschreiten ist besonders bei den Textsorten *Textinterpretation*, *Textanalyse*, *Erörterung*, *Empfehlung* und *Meinungsrede* problematisch, da damit vermutlich die notwendige Komplexität der Darstellung und Argumentation nicht erreicht werden kann.
- Überschreitet eine Kandidatin/ein Kandidat die vorgegebene Textlänge wesentlich, so ist zu prüfen, ob damit tatsächlich eine Steigerung der Qualität der Argumentation bzw. der Darstellung einhergeht oder ob der Text damit künstlich „aufgeblasen“ wird. Ist Letzteres der Fall, so ist dies bei der Bewertung der Kriterien *Aufgabenerfüllung aus textstruktureller Sicht* bzw. *Aufgabenerfüllung in Bezug auf Stil und Ausdruck*, eventuell auch bei der Bewertung der Kategorie *Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht*, zu berücksichtigen. Wird z. B. der vorgegebene Textumfang bei der Textsorte *Zusammenfassung* wesentlich überschritten, so wird dies in das Bewertungskriterium *Aufgabenerfüllung aus inhaltlicher Sicht* einfließen. Der Kandidatin/dem Kandidaten ist es dann offenbar nicht gelungen, die wesentlichen Aussagen eines Textes herauszufiltern.

## 5.2 Ausgewählte Übungsmaterialien

# Aberglaube

## 11. Schulstufe

### *Lehrplanhinweis/-zitat:*

- *ein dem Text entsprechendes, der Schreibabsicht angemessenes Format wählen*
- *eigene Texte optimieren und dabei Schreibhaltung, Textsorte, Lesererwartungen, Verständlichkeit, Sprachrichtigkeit und Schreibrichtigkeit berücksichtigen*
- *Schreibhaltungen weiterentwickeln*
- *durch das Erkennen von Strategien der Beeinflussung politische Mündigkeit erlangen*
- *den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf das Urteil erfassen*
- *die Fähigkeit [...] der kritischen Betrachtung von Perspektiven fördern; moralische, ethische Fragen differenziert erfassen*

### *Welche Kompetenzen werden mit diesen Aufgaben überprüft?*

- *Lesekompetenz/Textkompetenz*
- *schriftliche Kompetenz*
- *Argumentationskompetenz*
- *Sachkompetenz*
- *Reflexionskompetenz*

## Schreibauftrag 1<sup>1</sup>: Kommentar

**Situation:** Sie haben als Praktikant/in die Gelegenheit bekommen, bei der Vorbereitung der in der Textvorlage 1 erwähnten Ausstellung zu steirischem Aberglauben Erfahrungen im Museumsbetrieb zu sammeln. Nun sollen Sie einen Kommentar für einen Ausstellungsfolder, der sich an jugendliche Ausstellungsbesucher/innen wendet, zum Thema *Glücksbringer, Aberglauben und deren Bedeutung in der heutigen Zeit* verfassen.

Lesen Sie den Zeitungsartikel *Glückspilz braucht Drachenblut* (Textvorlage 1) und schreiben Sie den Kommentar; bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Nennen Sie die im Text erwähnten verschiedenen Beispiele für Glücksbringer und Glückssymbole und deren erhoffte Wirkung.
- Fassen Sie die wesentlichen Aussagen des Textes zu Schicksal, Glückssymbolen und Aberglauben einst und jetzt zusammen.
- Bewerten Sie auch aus eigener Erfahrung den im Text beschriebenen anhaltenden Trend zu Aberglaube und Glücksbringern und setzen Sie ihn mit aktuellen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen in Zusammenhang.
- Nehmen Sie zu diesem Trend (kritisch) Stellung.

Schreiben Sie 380 bis 460 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

## Schreibauftrag 2: Leserbrief

**Situation:** Im Rahmen eines fächerübergreifenden Projekts der Fächer Religion/Ethik, Psychologie und Deutsch sind Sie aufgefordert, im Namen Ihrer Klasse zu der Behauptung „Aberglaube hat immer Saison“ (siehe Textvorlage 2) einen Leserbrief an Irene Zöch (Die Presse) zu verfassen.

Schreiben Sie den Leserbrief und bearbeiten Sie dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Fassen Sie die wichtigsten Textaussagen zusammen.
- Setzen Sie sich mit den darin geschilderten Zusammenhängen zwischen Politik, Religion und Aberglaube kritisch auseinander und kommentieren Sie sie aus eigener Sicht.
- Bewerten Sie abschließend abergläubisches Handeln, wie es im Text beschrieben wird, aus Ihrer eigenen Erfahrung.

Schreiben Sie 250 bis 300 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

---

<sup>1</sup> Beide Schreibaufträge können im Rahmen einer Hausübung oder im Rahmen einer zweiteiligen Schularbeit zum Einsatz kommen.

## Textvorlage 1:

### Kwirl: Glückspilz braucht Drachenblut

**Auch wenn das Glück ein Vogel ist, lässt es sich mitunter einfangen. Designexpertin Iris Kastner gelingt es mit modernen Glücksbringern und volkskundlichem Hintergrund.**

Wenn schon nichts anderes gegen die Finanzkrise hilft, vielleicht dies: „Bildlich Wohlstand vorstellen und mit dem Finger das Eurozeichen in den ausgeschütteten Grieß zeichnen. Hände über den Grieß halten und Energie in den Grieß fließen lassen. Dann Grieß nach Rezept kochen.“ Grieß hat immerhin die Angewohnheit, Volumen zu erzeugen. Von ungefähr kommt die Verheißung nicht, greift Weizengrieß als Wunscherfüller doch auf einen alten Brauch zurück. „Ähnlich wie Linsen“, sagt Iris Kastner.

Sie hat diesen „Geldzauber zum Nachkochen“ in eine Blechdose mit hellgrünem Etikett abgefüllt. Es ist kein Zufall, dass ihre Idee eines steirischen „Geldzaubers“ in eine Zeit fiel, in der alle mit ihm haderten – 2008. Damals sei die Inhaberin des „Kwirl“ im Grazer Lendviertel – Designshop, -galerie und -aktionsraum in einem – die Idee zu solchen Fördermaßnahmen positiven Denkens gekommen: der Glücksbringer als Reminder, dass alles halb so wild ist, alles gut wird. Den Verlust allgemeinen Vertrauens in etwas so Abstraktes wie Glück ortet Kastner durchaus im Kapitalismus. „Es herrscht mehr der Glaube ans Geld als ans Glück.“

**Das Ding zum Glück.** Seitdem hat Kastners „Glücksbar“ einigen magischen Produktzuwachs bekommen, von Sternenstaub, reinigendem Drachenblut, Karpfenschuppen, vieles mit regionalem, traditionellem Hintergrund, aber unter ganz modern designten Vorzeichen: grün und originell verpackt, abgefüllt zum Teil in Eprovetten<sup>1</sup>, versehen mit einer kleinen Story. „Mir fiel auf, dass es bei uns heute nicht die Glücksbringerkultur wie in anderen Ländern gibt. Man denke da nur an Dinge wie bolivianische Glücksfläschchen oder thailändische Geisterhäuschen, die sich die Leute gerne schenken.“ In unserem Alltag beschränke sich das auf den Austausch von Kleeblättern, Marzipanfliegenpilzen und kleinen Plastikschweinchen zu Silvester.

Vielleicht sind einfach die Objekte, die Rituale nicht mehr so sichtbar. Das wilde Denken, das Schicksal auf Sachebene beherrschen zu können, ist nach wie vor in uns vorhanden. Der Glaube an die Wirkmächtigkeit der Dinge wurzelt ganz tief, bemerkt Eva Kreissl, Kuratorin des Volkskundemuseums im Universalmuseum Joanneum in Graz. Frü-

her bestand über die Objekte, die Schaden abwenden und Glück herbeirufen, mehr gemeinschaftlicher Konsens. Man wusste die Zeichen zu lesen, wusste, was eine Neidfeige konnte, warum man nach entgangenem Unglück eine Motivtafel spendete oder im Dachfirst Eier versteckte. Heute ist, was einem Glück zu bringen vermeint, individueller, sagt Kreissl. Das Wort Aberglaube solle man eigentlich gar nicht in den Mund nehmen, denn es grenze alles aus, was nicht kanonisierte, kirchliche, wissenschaftliche Lehre ist. Doch in vielem, was wir heute unter Aberglauben subsumieren, stehe altes, früher anerkanntes Wissen. „ein paralleles Denksystem“.

**Neidfeigen und Zweifelknöpfe.** Über 1000 Objekte besitzt das Volkskundemuseum, viele Exponate haben den Rang eines Kuriosums. Amulette aus Natternwirbeln, Zweifelknöpfe oder Neumondmesser finden sich dort nebst Tiermumien. Alt sind die Bräuche, sich den Leibhaftigen, den bösen Blick, Feuer, Krankheit und Heuschreckenplage vom Leib zu halten. Sogenannte Superstitiosa<sup>2</sup> standen im Mittelpunkt einer großen Tagung im November in Graz: Das Ziel internationaler Forschungsarbeit ist eine große Ausstellung über steirischen Aberglauben 2013, wenn das Volkskundemuseum 100 Jahre feiert. Superstitioses<sup>2</sup> ist aber auch ganz heutig: Denn so sehr wir geneigt sind, Ereignisse aus den Dingen heraus zu erklären, so selten werden die Resultate der Überprüfung unterzogen. Hat es denn wirklich geholfen, einen Talisman zur Prüfung mitzunehmen?

Begonnen hat Iris Kastners Entwurfsarbeit am Glück jedenfalls mit einem Fisch. Vielfach kennt man noch den Brauch, zu Weihnachten Karpfenschuppen zu schenken – zur Vermehrung des Inhalts in der Geldbörse. Um Karpfenschuppen aufzutreiben, musste sie nicht weit fahren, es ist quasi ein Recyclingprodukt aus steirischer Biofischzucht.

Auch die regionale Verankerung in alten, vergessenen Traditionen unterscheidet Kastners Glücksbar von anderen Herstellern, die sich eher auf dem Gag-Level bewegen. So wird man bei Kastner auch Mittel finden, die Bauern oder ältere Leute auf dem Land (noch) kennen – Kleeblätter etwa wurden zur besseren Bekömmlichkeit ins Brot gemischt. Im Kwirl-Eigenlabel gibt es diesen allerdings nur in pulverisierter Form: „Dem Kleepulver wird bereits seit Jahrhunderten eine positive Wirkung auf die Verdauung nachgesagt, die ja keine unbedeutende Rolle beim Glücklichein spielt.“

Und noch ein Tipp in Sachen Weihnachten: Der Kwirl-Shop ist alljährlich Christbaumspitzensammelstelle. Wie bitte? „Früher hat man in der Steiermark bei Christbäumen die Spitzen abgeschnitten und daraus einen Quirl gemacht. Den hat man dann

zu Weihnachten zum Kochen der sauren Suppe verwendet.“

*(Madeleine Napetschnig)*

Quelle: [http://diepresse.com/home/leben/kreativ/717560/Kwirl\\_Glueckspitz-braucht-Drachenblut](http://diepresse.com/home/leben/kreativ/717560/Kwirl_Glueckspitz-braucht-Drachenblut)  
[17.12.2011]

#### Erläuterungen:

- <sup>1</sup> Epruvetten = schmale, längliche Glasgefäße mit geringem Fassungsvermögen, in Labors meist für chemische Versuche oder wissenschaftliche Experimente verwendet
- <sup>2</sup> Superstitioses = mit Aberglauben verbunden, vgl. auch engl. *superstitious* (= abergläubisch)

## Textvorlage 2:

### Aberglaube hat immer Saison

**Bringen Hüte auf dem Bett tatsächlich Unglück? Geben Horoskope Halt im Leben? Aberglaube und die Suche nach Spiritualität erleben besonders in Krisenzeiten einen Aufschwung.**

Ronald Reagan begab sich – wenn möglich – nur an grün markierten Kalendertagen auf Reisen. Die in Kalender rot angestrichenen Tage galten für den 40. Präsidenten der Vereinigten Staaten (1981–1989) als schlechte Termine für öffentliche Auftritte. Pressekonferenzen sollten am besten an Vollmondtagen abgehalten werden. Der Terminkalender des Republikaners war strikt nach den Sternen ausgerichtet.

Das alles musste die Sprecherin des Weißen Hauses im Jahr 1988 sogar öffentlich zugeben: Reagans früherer Stabschef, Donald Regan, veröffentlichte damals seine Erinnerungen an seine Zeit unter Präsident Reagan und bestätigte, was in den USA unter vorgehaltener Hand schon länger erzählt worden war: Astrologen bestimmten die Termine des mächtigsten Mannes der Welt. Politische Entscheidungen wurden – angeblich – gemäß der Konstellation der Sterne gefällt.

Den Reagans blieb nichts anderes übrig, als die Flucht nach vorn anzutreten. Der Präsident musste via Sprecherin zugeben, dass seine Frau Nancy über Jahre hinweg zuerst eine Astrologin konsultierte und erst dann ihrem Mann das Okay für politische Manöver gab. Der bunt markierte Terminkalender sollte Reagans Stabschef helfen, gute von schlechten Tagen zu trennen.

**Ahrüsten, aber rechtzeitig!** So soll Nancy Reagan etwa erwirkt haben, dass die feierliche Unterzeichnung des Washingtoner Vertrags über die Abschaffung nuklearer Mittelstreckenwaffen (INF-Vertrag) vom Abend auf den frühen Nachmittag des 8. Dezember 1988 vorverlegt wurde. Dieser Zeitpunkt sei „ein perfekter Termin für den Beginn eines neuen Zeitalters“, meinte damals Reagans Astrologin.

Seinen starken Hang zum Aberglauben stellte das Präsidentenpaar auch öffentlich zur Schau: Hüte hatten auf dem Bett der Reagans nichts zu suchen, weil das angeblich Unglück bringt. Ebenso ließ sich die First Lady keine spitzen Gegenstände wie Brieföffner oder Messer weiterreichen – auch das bringe Unglück.

Mit diesen abergläubischen Praktiken befanden und befinden sich die Reagans (Ronald Reagan starb 2004) in Gesellschaft vieler ihrer Landsleute: In

einer aktuellen Umfrage geben 44 Prozent der befragten US-Bürger an, zumindest ein wenig abergläubisch zu sein; 18 Prozent bezeichnen sich als sehr abergläubisch. In Österreich sind die Zahlen durchaus ähnlich: Jeder dritte Österreicher misst dem Fund eines vierblättrigen Kleeblatts große Bedeutung bei. 39 Prozent der Frauen und 22 Prozent der Männer denken, eine Sternschnuppe verheißt Glück.

„Aberglaube ist eine Form, die Welt zu deuten“, sagt Eva Kreissl vom Volkskundemuseum Joanneum in Graz. Die Ethnologin hat zum Thema Aberglaube vor Kurzem ein zweijähriges Forschungsprojekt abgeschlossen. „Wir sind nur kleine Würmchen auf der Welt, und die Natur und das Leben sind ungerecht“, sagt die Forscherin. Um nicht nachvollziehbare Dinge zu erklären, „verpassen wir der Ursache eine Wirkung“. Kreissl: „So lässt sich die Welt besser aushalten.“

**Wider die „wahre Lehre“.** Der Begriff Aberglaube wurde abschätzig gebraucht – und steht für alles „Falsche“, das außerhalb der Lehre „anerkannter Deutungsmächte“ liegt. „Religion und Naturwissenschaften behaupten, die wahre Lehre zu besitzen. Alles, was dem widerspricht, ist Aberglaube“, sagt Kreissl. Die einzelnen Interessengruppen wie die Kirche hatten demnach kein Nachsehen mit Menschen, die außerhalb der anerkannten Lehren standen. Sie wurden der Häresie<sup>1</sup> bezichtigt und landeten als Ketzer oder Hexen auf dem Scheiterhaufen.

Während der historische Aberglaube gewissen Regeln gehorchte, die vor allem durch Aufklärung und die Industrialisierung ordentlich gestutzt wurden, folgt er heute einem „Baukastenprinzip“, bei dem alternative Angebote aus aller Welt je nach Bedürfnis zusammengewürfelt werden. Und dieses Baukastenprinzip erfreut sich besonders in der momentanen Wirtschaftskrise großer Beliebtheit: „Der Wunsch nach anderen Erklärungsmodellen steigt“, sagt die Ethnologin. Die Menschen sehnen sich nach Spiritualität. Alte Bräuche, die verloren gegangen waren, wurden in neuem Kontext wiederbelebt. So wird etwa in vielen Stadtwohnungen zu Silvester die Wohnung ausgeräuchert – ein Brauch, der früher in Haus und Stall gang und gäbe war.

Das Schenken von Glücksbringern ist eine Tradition, hinter der sich nicht automatisch Bedeutung verstecken muss. Dennoch überwiegt letzten Endes oft die Einstellung: Man will sich doch nicht schaden. Und wer weiß, vielleicht hilft es doch. Fliegenpilz oder Schweinderl als Letztversicherung.

**Glücksbringer bringen's.** Mit der Wirkung von Glücksbringern auf die Psyche hat sich Lysann Damisch vom Tübinger Institut für Wissensmedien befasst. Die Psychologin fand heraus: Glaubt man nur fest genug an seinen Glücksbringer, zeigt dieser auch Wirkung. „Abergläubische Überzeugungen helfen dabei, in Leistungssituationen besser zu sein als ohne“, sagt die Wissenschaftlerin. Ein Glücksbringer – egal, ob Plüschtier oder Edelstein – bringe die Menschen dazu, zuversichtlicher zu sein, sich höhere Ziele zu stecken und ausdauernder auf sie hinzuarbeiten.

Vielleicht hat das ja auch schon bei Ronald Reagan funktioniert.

(Irene Zöch)

#### WAS STECKT DAHINTER?

##### **Schweinchen**

Das Symbol für Reichtum.

##### **Rauchfangkehrer**

Ein funktionierender Herd war der Mittelpunkt jedes Hauses. Derjenige, der für die Reinigung des Ofens sorgte, war auch der Bewahrer des Hausfriedens und verhinderte Unglück.

##### **Fliegenpilz**

Ursprünglich negativ besetzt: ein Neureicher, der aus nicht nachvollziehbaren Gründen ohne zu arbeiten Reichtum angehäuft hat. Im Laufe der Zeit wurde der Begriff ins Positive umgedeutet.

##### **Vierblättriges Kleeblatt**

In der Natur kommt ein vierblättriges Kleeblatt nur sehr selten vor. Wer eines findet, hat eine große Portion Glück und besitzt demnach ein Stück vom Paradies. Angeblich hat Eva ein solches Pflänzchen bei der Vertreibung aus dem Paradies als Andenken mitgenommen.

Quelle: Die Presse, 17.12.2011

#### Erläuterung:

<sup>1</sup> Häresie = von der offiziellen Meinung der katholischen Kirche abweichende Lehre

# Europa-Hymnen

## 10. Schulstufe

### *Lehrplanhinweis/-zitat:*

- *literarische Bildung: ästhetische Texte im historischen und kulturellen Kontext erfassen*
- *Kennzeichen ästhetischer Texte kennen; Interpretationsversuche auf Basis von Textbeschreibung und Kontexten anstellen*
- *den Text mit dem eigenen Wissens- und Erfahrungssystem verknüpfen*

### *Welche Kompetenzen werden mit diesen Aufgaben überprüft?*

- *Interpretationskompetenz*
- *Sachkompetenz*

### *Unterrichtseinbettung:*

*Europa ist zentrales Thema im GW-Unterricht in der 10. Schulstufe an den allgemeinbildenden höheren Schulen. Voraussetzung für die geglückte Bearbeitung dieser Aufgabenstellung ist zum einen Grundwissen über europäische Werte/Zielsetzungen, zum anderen bereits erworbenes Grundverständnis der lyrischen Form der Hymne.*

## Schreibauftrag<sup>1</sup>: Textanalyse

Situation: Sie beschäftigen sich im GW-Unterricht intensiv mit dem Thema *Europa* und müssen dazu unter anderem ein Portfolio erarbeiten. Eine der Arbeitsaufgaben in diesem Portfolio lautet wie folgt:

Lesen Sie die drei Textvorschläge zu einer Europa-Hymne (Textvorlagen 1 bis 3). Bearbeiten Sie dabei die folgenden Arbeitsaufträge:

- Analysieren Sie wesentliche sprachliche und inhaltliche Kennzeichen der Hymnen.
- Arbeiten Sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede, vor allem in inhaltlicher Hinsicht, heraus. Beziehen Sie sich dabei auf die europäischen Grundwerte/Ziele.
- Bewerten Sie die Aussagekraft der Hymnen im Hinblick auf die aktuelle politische Situation in Europa.

Schreiben Sie 450 bis 500 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

---

<sup>1</sup> Bei der vorliegenden Aufgabe handelt es sich um Übungsmaterial. Sie kann im Rahmen einer Schularbeit zum Einsatz kommen, wenn zuvor Hymnen (Aufbau, Besonderheiten, Anlässe) besprochen wurden.

## Textvorlage 1:

## Ode an die Freude (Friedrich Schiller)

Freude, schöner Götterfunken,  
Tochter aus Elysium.  
Wir betreten feuertrunken,  
Himmlische, dein Heiligthum.  
Deine Zauber binden wieder,  
Was die Mode streng getheilt,  
Alle Menschen werden Brüder,  
Wo dein sanfter Flügel weilt.

[...]

Wem der große Wurf gelungen,  
Eines Freundes Freund zu sein,  
Wer ein holdes Weib errungen,  
Mische seinen Jubel ein!  
Ja – wer auch nur eine Seele  
Sein nennt auf dem Erdenrund!  
Und wer's nie gekonnt, der stehle  
Weinend sich aus diesem Bund.

[...]

Freude heißt die starke Feder  
In der ewigen Natur.  
Freude, Freude treibt die Räder  
In der großen Weltenuhr!  
Blumen lockt sie aus den Keimen,  
Sonne aus dem Firmament,  
Sphären rollt sie in den Räumen,  
Die des Sehers Rohr nicht kennt.

[...]

Freude, schöner Götterfunken,  
Tochter aus Elysium.  
Wir betreten feuertrunken,  
Himmlische, dein Heiligthum.  
Deine Zauber binden wieder,  
Was die Mode streng getheilt,  
Alle Menschen werden Brüder,  
Wo dein sanfter Flügel weilt.

Quelle: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/3352/203> [17.01.2012]

## Textvorlage 2:

### Europahymne (Peter Diem)

Unser Herz schlägt für Europa  
Und wir stehen dafür ein,  
Dass dem Erdteil es gelinge,  
In der Vielfalt eins zu sein!

Ewig wahren in Europa  
Friede und Gerechtigkeit,  
Und die Freiheit seiner Völker  
Sei verbrieft auf alle Zeit.

Blühe, Vaterland Europa,  
Bringt das große Werk voran!  
Sternengold im blauen Banner –  
Dieses Zeichen führt uns an.

Quelle: <http://peter-diem.at/Lieder/Europahymne.htm> [10.01.2012]

## Textvorlage 3<sup>2</sup>:

Viele Lieder hell erklingen, alle sollen fröhlich sein!  
Kommt, wir wollen tanzen, singen, stimmt in uns're Lieder ein.  
Heute rufen wir voll Freude: „Kommt und lasst uns Freunde sein!“  
Schön für alle ist EUROPA, wenn sich Menschen gut versteh'n.

Große und auch kleine Länder – alle sind sie wunderschön!  
Hohe Berge, grüne Täler, Meere, Städte kann man seh'n.  
Wir, EUROPAS Kinder, bauen an der Zukunft gerne mit.  
Singt gemeinsam, denn Musik ist schon der Einheit erster Schritt!

Quelle: [http://www.austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Symbole/Europahymne\\_der\\_Kinder](http://www.austria-lexikon.at/af/Wissenssammlungen/Symbole/Europahymne_der_Kinder)  
[10.01.2012]

---

<sup>2</sup> Im Rahmen eines EU-Projekts dichtete die Lehrerin Ruth Hiltz mit Kindern einer 4. Klasse der privaten Volksschule Mater Salvatoris in Wien 7, Kenyongasse 4, diesen Kindertext zur Melodie der Europa-Hymne von Ludwig van Beethoven.

# Friede den Hütten! Krieg den Palästen!

11. Schulstufe

## *Lehrplanhinweis/-zitat:*

- *den Einfluss von Entstehungsbedingungen auf die Gestaltung von Texten erkennen*
- *Texte in sprachlicher Hinsicht analysieren, sprachliche Erscheinungen in Texten beschreiben und ihre Funktion erkennen*
- *Schreiben als Instrument der Erkenntnisgewinnung*
- *die Fähigkeit der Perspektivenübernahme und der kritischen Betrachtung von Perspektiven fördern*

## *Welche Kompetenzen werden mit diesen Aufgaben überprüft?*

- *Lesekompetenz/Textkompetenz*
- *Argumentationskompetenz*
- *Sachkompetenz*

## *Unterrichtseinbettung:*

*Idealerweise haben sich die Schüler/innen zum Zeitpunkt dieser Aufgabenstellung im Unterrichtsfach „Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung“ bereits mit den Themen „Französische Revolution“ und „Vormärz“ befasst und verfügen über entsprechendes Vorwissen.*

## Aufgabe<sup>1</sup>:

**Situation:** Dem Literaturunterricht wird mitunter Realitätsferne und fehlender Bezug zur Lebenswelt der Jugendlichen vorgeworfen. Ihre Deutschlehrerin/Ihr Deutschlehrer will Ihnen anhand ausgewählter Beispieltex-te aus der Literatur des 19. Jahrhunderts zeigen, wie Gesellschaftskritik erfolgte und welche Relevanz sie heute besitzt.

---

<sup>1</sup> Die beiden Schreibaufträge können im Schulunterricht bearbeitet oder auch im Rahmen einer mehrstündigen Schularbeit gegeben werden.

### a) Schreibauftrag 1: Textanalyse

Lesen Sie den ersten Teil des *Hessischen Landboten* (siehe Textvorlage). Es handelt sich dabei um eine Flugschrift.

Verfassen Sie daraufhin die Textanalyse und bearbeiten Sie nachstehende Arbeitsaufträge:

- Erklären Sie, welche Ziele die Verfasser mit der Verbreitung dieser Flugschrift erreichen wollten.
- Fassen Sie dazu die Inhalte sachrichtig zusammen.
- Erläutern Sie den Textaufbau sowie die Struktur der Argumentation.
- Untersuchen Sie die verwendeten sprachlichen Mittel und rhetorischen Figuren.
- Setzen Sie den Inhalt der Flugschrift mit dem historischen Hintergrund in Beziehung und deuten Sie, welche Bedeutung der Text für die zeitgenössischen Leser/innen gehabt haben muss.

Schreiben Sie 400 bis 500 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

### b) Schreibauftrag 2: Kommentar

Schreiben Sie einen Kommentar aus heutiger Perspektive. Beachten Sie dabei nachstehende Arbeitsaufträge:

- Erläutern Sie, wie der Text auf Sie wirkt.
- Begründen Sie anhand von mindestens drei Beispielen, ob die Forderung „Friede den Hütten! Krieg den Palästen!“ heute noch Relevanz hat.

Schreiben Sie 200 bis 240 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

Textvorlage:

Georg Büchner/Friedrich Ludwig Weidig:  
Der Hessische Landbote (Ausschnitt)

*Erste Botschaft.*

*Darmstadt, im Juli 1834.*

*Vorbericht.*

Dieses Blatt soll dem hessischen Lande die Wahrheit melden, aber wer die Wahrheit sagt, wird gehenkt, ja sogar der, welcher die Wahrheit liest, wird durch meineidige Richter vielleicht gestraft. Darum haben die, welchen dies Blatt zukommt, folgendes zu beobachten:

1. Sie müssen das Blatt sorgfältig außerhalb ihres Hauses vor der Polizei verwahren;
2. sie dürfen es nur an treue Freunde mittheilen;
3. denen, welchen sie nicht trauen, wie sich selbst, dürfen sie es nur heimlich hinlegen;
4. würde das Blatt dennoch bei Einem gefunden, der es gelesen hat, so muß er gestehen, daß er es eben dem Kreisrath habe bringen wollen;
5. wer das Blatt nicht gelesen hat, wenn man es bei ihm findet, der ist natürlich ohne Schuld.

### **Friede den Hütten! Krieg den Pallästen!**

Im Jahr 1834 siehet es aus, als würde die Bibel Lügen gestraft. Es sieht aus, als hätte Gott die Bauern und Handwerker am 5ten Tage, und die Fürsten und Vornehmen am 6ten gemacht, und als hätte der Herr zu diesen gesagt: Herrschet über alles Gethier, das auf Erden kriecht, und hätte die Bauern und Bürger zum Gewürm gezählt. Das Leben der Vornehmen ist ein langer Sonntag, sie wohnen in schönen Häusern, sie tragen zierliche Kleider, sie haben feiste Gesichter und reden eine eigne Sprache; das Volk aber liegt vor ihnen wie Dünger auf dem Acker. Der Bauer geht hinter dem Pflug, der Vornehme aber geht hinter ihm und dem Pflug und treibt ihm mit den Ochsen am Pflug, er nimmt das Korn und läßt ihm die Stoppeln. Das Leben des Bauern ist ein langer Werktag; Fremde verzehren seine Aecker vor seinen Augen, sein Leib ist eine Schwiele, sein Schweiß ist das Salz auf dem Tische des Vornehmen.

Im Großherzogthum Hessen sind 718,373 Einwohner, die geben an den Staat jährlich an 6,363,364 Gulden, als

1) Direkte Steuern	2,128,131 fl. <sup>1)</sup>
2) Indirecte Steuern	2,478,264 „
3) Domänen <sup>2)</sup>	1,547,394 „
4) Regalien <sup>3)</sup>	46,938 „
5) Geldstrafen	98,511 „
6) Verschiedene Quellen	64,198 „
	<hr/>
	6,363,363 fl.

Dies Geld ist der Blutzehnte, der von dem Leib des Volkes genommen wird. An 700,000 Menschen schwitzen, stöhnen und hungern dafür. Im Namen des Staates wird es erpreßt, die Presser berufen sich auf die Regierung und die Regierung sagt, das sey nöthig die Ordnung im Staat zu erhalten. Was ist denn nun das für gewaltiges Ding: der Staat? Wohnt *eine* Anzahl Menschen in einem Land und es sind Verordnungen oder Gesetze vorhanden, nach denen jeder sich richten muß, so sagt man, sie bilden einen Staat. Der Staat also sind *Alle*; die Ordner im Staate sind die Gesetze, durch welche das Wohl *Aller* gesichert wird, und die aus dem Wohl *Aller* hervorgehen sollen. Seht nun, was man in dem Großherzogthum aus dem Staat gemacht hat; seht was es heißt: die Ordnung im Staate erhalten!

700,000 Menschen bezahlen dafür 6 Millionen, d. h. sie werden zu Ackergäulen und Pflugstieren gemacht, damit sie in Ordnung leben. In Ordnung leben heißt hungern und geschunden werden.

Wer sind denn die, welche diese Ordnung gemacht haben, und die wachen, diese Ordnung zu erhalten? Das ist die Großherzogliche Regierung. Die Regierung wird gebildet von dem Großherzog und seinen obersten Beamten. Die anderen Beamten sind Männer, die von der Regierung berufen werden, um jene Ordnung in Kraft zu erhalten. Ihre Anzahl ist Legion: Staatsräthe und Regierungsräthe, Landräthe und Kreisräthe, Geistliche Räthe und Schulräthe, Finanzräthe und Forsträthe u. s. w. mit allem ihrem Heer von Secretären u. s. w. Das Volk ist ihre Herde, sie sind seine Hirten, Melker und Schinder; sie haben die Häute der Bauern an, der Raub der Armen ist in ihrem Hause; die Thränen der Wittwen und Waisen sind das Schmalz auf ihren Gesichtern; sie herrschen frei und ermahnen das Volk zur Knechtschaft. Ihnen gebt ihr 6,000,000 fl. Abgaben; sie haben dafür die Mühe, euch zu regieren; d. h. sich von euch füttern zu lassen und euch eure Menschen- und Bürgerrechte zu rauben. Sehet, was die Ernte eures Schweißes ist. [...]

Quelle: [http://de.wikisource.org/wiki/Der\\_Hessische\\_Landbote](http://de.wikisource.org/wiki/Der_Hessische_Landbote) [10.2.2012]

#### Erläuterungen:

<sup>1</sup> fl. = Abkürzung für *Gulden* (der teilweise auch *Florin* genannt wurde)

<sup>2</sup> Domäne = Landgut

<sup>3</sup> Regalien = königliche Sonderrechte, wie Zoll- oder Münzrechte

# Liebe

11./12. Schulstufe

## Lehrplanhinweis/-zitat:

- *Texte in sprachlicher Hinsicht analysieren, sprachliche Erscheinungen in Texten beschreiben und ihre Funktion erkennen; [...] semantische, syntaktische, rhetorische, stilistische Analysen durchführen*
- *Texte entsprechend der jeweiligen Kommunikationssituation, Absicht und Textsorte gestalten und stilistische Mittel gezielt einsetzen*

## Welche Kompetenzen werden mit diesen Aufgaben überprüft?

- *Lesekompetenz/Textkompetenz*
- *Interpretationskompetenz*
- *schriftliche Kompetenz*
- *Argumentationskompetenz*
- *Sachkompetenz*

## Aufgabe<sup>1</sup>:

Situation: Sie beschäftigen sich im Rahmen eines Unterrichtsprojektes mit verschiedenen Facetten von „Liebe“.

### a) Schreibauftrag 1: Zusammenfassung

Lesen Sie das Interview *Wir sind alle Liebenichtse* mit Sven Hillenkamp (Textvorlage 1) und schreiben Sie die Zusammenfassung. Bearbeiten Sie dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Geben Sie die Kernaussagen des Interviews wieder.
- Erklären Sie den Begriff *Liebenichtse*, wie ihn Hillenkamp definiert.
- Beschreiben Sie die Ursachen für die Unmöglichkeit der Liebe, wie sie Hillenkamp ortet. Gehen Sie dabei auf mindestens drei von ihm beschriebene Gründe ein.

Schreiben Sie 250 bis 300 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

<sup>1</sup> Beide Schreibaufträge können im Rahmen einer Hausübung oder im Rahmen einer zweitägigen Schularbeit zum Einsatz kommen. Im Falle der Schularbeit wäre die Anzahl der Gedichte zu reduzieren.

## b) Schreibauftrag 2: Empfehlung

Lesen Sie nun die Gedichte (Textvorlage 2). Geben Sie eine Empfehlung ab, welches Gedicht/welche Gedichte die Vorstellungen von Liebe, wie sie Hillenkamp formuliert, am besten spiegeln. Bearbeiten Sie dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Analysieren Sie dazu das entsprechende Gedicht/die entsprechenden Gedichte inhaltlich.
- Stellen Sie einen Zusammenhang mit Hillenkamps Idee von der Unmöglichkeit der Liebe her.
- Erörtern Sie abschließend Ihre eigene Vorstellung von Liebe.

Schreiben Sie 400 bis 450 Wörter. Markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

## Textvorlage 1:

Literatur:

### „Wir sind alle Liebenichtse“

*Schriftsteller Sven Hillenkamp hält romantische Liebe für eine Fiktion. Liebeskummer bleibt uns aber trotzdem nicht erspart.*

Von Georg Eckelsberger

Sven Hillenkamp hat sich eine Auszeit genommen. Es ist mittlerweile zwei Jahren her, dass der deutsche Journalist („Die Zeit“) und Schriftsteller in seinem Buch „Das Ende der Liebe“ die Idee der romantischen Liebe für tot erklärte. Nach der Veröffentlichung seines Erzählbands „Fußabdrücke eines Fliegenden“ befindet sich der 41-jährige Autor im Moment in Elternzeit, die er in seiner Wahlheimat Stockholm verbringt. Mit DATUM spricht er über unerfüllbare Erwartungen, falschen Liebeskummer und Minderwertigkeitsgefühle – und warum es für uns kein Entkommen aus dem Unglück gibt. [...]

**DATUM:** *Vor zwei Jahren haben Sie das Ende der Liebe ausgerufen und sich den Ruf als Liebesskeptiker verdient. Wie sind Sie mit der Bezeichnung zufrieden?*

**Hillenkamp:** Ich stehe der Liebe nicht skeptisch gegenüber, zweifle nicht bloß an ihr, denn ich beschreibe ja eine tatsächliche Beobachtung und Erfahrung: die Unmöglichkeit der Liebe. Ich habe versucht, zu beschreiben, was mit Menschen geschieht, die in allen Lebensbereichen dem Unbegrenzten ausgesetzt sind. Das ist zum ersten Mal in der Geschichte der Fall. Der Einzelne kann zum Beispiel nicht mehr absehen, wo seine Entwicklungs- und Erfolgsmöglichkeiten ein Ende haben, und er nimmt eine unabsehbare Zahl möglicher Partner wahr.

**DATUM:** *Meinen Sie wirklich das Ende der Liebe oder nur der langfristigen Partnerschaften?*

**Hillenkamp:** Es geht mir darum, eine Struktur zu beschreiben, die das Gefühl der Liebe von Anfang an unmöglich macht: Einen Zustand schmerzlicher Sehnsucht und Scham, bei dem die Enttäuschung gleichzeitig mit der Begegnung eintrifft. Sie kommt nicht erst nach ein, zwei Jahren, das wäre ja der klassische Fall der Romantik. Die Unverträglichkeit von Liebe und Alltag. In der Welt, die ich beschreibe, kommt überhaupt keine Liebe mehr zustande, weil der Mensch etwas viel Größeres erwartet. Menschen begegnen in ihrem Leben so vielen Anderen und versuchen dann, all diese Anderen in jeder Begegnung wiederzufinden. Sie kreieren aus Verlusten und Hoffnungen ein unendliches Wesen, eine Hydra der Liebe und Erregung. Dass eine reale Person dem Vergleich mit dieser Hydra nicht standhalten kann, ist klar. Liebe bedeutet ja absolute Bejahung und nicht das Gefühl, das Eigentliche müsste noch kommen.

**DATUM:** *Wenn diese absolute Bejahung nicht mehr passiert, relativieren sich damit auch die negativen Seiten der Liebe? Eifersucht? Das Gefühl der Ablehnung? Die Fallhöhe ist schließlich geringer, wenn man nie wirklich Liebe empfindet.*

**Hillenkamp:** Das glaube ich nicht. Man geht auch ohne diese intensive Liebesempfindung Beziehungen ein und erlebt, wenn man verlassen wird, einen tiefen Fall. Obwohl keine Liebe da ist, bindet man seinen persönlichen Wert, sein sogenanntes Selbstwertgefühl an den Anderen. Wenn der Partner eine Affäre hat oder einen tatsächlich wegen eines Dritten verlässt, bedeutet das für einen selbst, dass man nichts wert ist, dass man nicht interessant, erotisch, aufregend genug ist. Früher gab es so etwas wie Selbstwert oder Selbstwertgefühl nicht: Der Wert der Person wurde dadurch gemessen, dass man Mitglied einer angesehenen Familie war, Teil einer Religionsgemeinschaft oder einer Nation. Das ist heute so gut wie weg. Der Wert eines Menschen ergibt sich nicht mehr aus der Mitgliedschaft in Kollektiven oder daraus, dass er ein Geschöpf Gottes ist, sondern er hängt am Du, an dem Anderen. Egal ob bei der Arbeit, wo ich mich vor meinem Chef beweisen muss, oder in der Beziehung, in der der eigene Wert am Partner hängt. Wenn dieses Du sich zurückzieht und sagt: „Ich habe jemanden gefunden, mit dem ich lieber zusammen bin“, dann ist der Sturz genauso tief. Das ist das Paradoxe: In dem Moment, wo man verlassen wird, führt man sich so auf, als hätte man geliebt, obwohl dieses Gefühl vielleicht nie da war.

**DATUM:** *Der eigene Wert wird vom Anderen gemessen, man muss sich sozusagen am Markt verkaufen. Ist der Kapitalismus an allem schuld?*

**Hillenkamp:** Nein, sich verkaufen würde ja bedeuten, dass man dem Anderen eine Fassade vorspiegelt, sich selbst als Produkt sieht. Natürlich gibt es das auch: Wo große Konkurrenz herrscht, muss ich mich selbst darstellen, mich verkaufen. Das gilt aber auch für das 19. Jahrhundert, als der Mann einen bestimmten Status haben, Erfolg im Leben vorweisen musste, um eine sogenannte gute Partie zu sein. Der Umstand, dass der Selbstwert vom Anderen abhängt, geht aber tiefer als solche Marktmechanismen. Es wird heute erwartet, dass man das Urteil der Anderen – „Du bist überheblich. Du hörst mir nicht zu. usw.“ – permanent in sein Selbstbild einbe-

zieht und sich entsprechend verändert. Auch in der Arbeitswelt wird nun jeder Leistung mit Lob oder Kritik, mit Aufmerksamkeit oder Ignoranz begegnet. Auf alles, was das Ich macht, antwortet ein Du oder eine große Zahl von Dus – eine Struktur, die früher nur Künstler kannten. Auf die Weise also bekommt das moderne Subjekt seinen Wert. Daran ist nicht der Kapitalismus schuld. Es geht aus einer Struktur hervor, wo der Wert des Einzelnen nicht mehr in Kollektiven immer schon festgesetzt ist, sondern pausenlos aus persönlichen Ich-Du-Beziehungen hervorgeht. Mit diesen Beziehungen steht und fällt er. Damit verhält sich das Selbstwertgefühl allerdings so volatil wie Aktien am Markt: morgens hoch, abends runter.

**DATUM:** Sie schreiben, dass diejenigen, die wirklich lieben, eine Minderheit werden, und die Mehrheit das Ideal einer glücklichen Liebesbeziehung zwar anstrebt, aber nicht verwirklicht. Die meisten bleiben also unglücklich. Ist das nicht sehr deprimierend?

**Hillenkamp:** Natürlich ist das deprimierend. Ich glaube, das Ideal der romantischen Liebe, das heute fast alle haben, ist eine Fiktion. Es ist aber keine persönliche Illusion, keine Naivität von Einzelnen, die nur der Aufklärung bedürfte. Es ist eine notwendige Fiktion, die von den Strukturen, in denen wir existieren, erzeugt wird. Man kann sich als Individuum von diesem Ideal ebenso wenig verabschieden wie vom allgemeinen Schönheitsideal.

**DATUM:** Es ist eine Fiktion, die wir in Filmen, in Büchern oder in der Musik ständig vorgeführt bekommen – nicht einmal Krimis kommen ohne Liebesgeschichte aus.

**Hillenkamp:** Wir erwarten heute vieles, was in anderen Epochen überhaupt nicht selbstverständlich war. Der Partner soll schön sein, der Sex soll selbstverständlich auch stimmen, der Andere soll zu einem passen und ähnliche Interessen haben. Auf der anderen Seite soll er auch ganz anders sein, uns dadurch inspirieren und herausfordern. Er soll leidenschaftlich und spontan sein, zugleich vernünftig und zuverlässig. Die Dinge, die uns heute selbstverständlich erscheinen, sind, wenn man es genau betrachtet, höchste Ansprüche, von denen wir auch nicht ablassen können. All das ist so tief in der gesellschaftlichen Struktur verankert, dass kein einzelnes Individuum sagen kann: Ich verzichte auf attraktives Aussehen, auf Sex, auf richtige Gespräche, das spielt für mich keine Rolle. Genauso wenig kann man in dieser Gesellschaft sagen: Ich verzichte darauf, dass wir zueinander passen, wir uns intellektuell auf Augenhöhe begegnen. Unsere Großeltern hatten diese Erwartungen nicht.

**DATUM:** Wir sind heute einfach zu anspruchsvoll?

**Hillenkamp:** Das würde bedeuten, dass das Problem bei den Individuen liegt, bei ihren Ansprüchen, über die sie auch noch Herr sein sollen. Dann kommt entsprechend die Forderung: „Wir müssen unsere Ansprüche reduzieren!“ Als seien wir keine sozialen Wesen. Abgesehen davon liegt das Problem nicht allein bei all diesen Eigenschaften, die der Partner heute haben soll. Solange wir Eigenschaften aufzählen, wie es auch die Profile der Partneragenturen tun, nehmen wir den Anderen nur als Ding wahr, als in sich abgeschlossenes Objekt, das eben gewisse Eigenschaften hat. Der Mensch, dem wir in einer Beziehung begegnen, ist aber nicht ein solches Objekt, sondern zwischen ihm und uns entsteht eine extreme Dynamik der Gefühle, des Handelns, der Konflikte. Erst durch diese einzigartige Dynamik, die der Andere gerade mit uns entwickelt, offenbart sich der wahre Andere, den kein Profil uns zeigt. Beide Menschen prallen mit ihren jeweiligen Schwächen aufeinander, deshalb ist jede Beziehung extrem schwierig. Man könnte polemisieren und sagen: Jede Beziehung, jeder Partner ist unerträglich. Jeder Mensch, den wir treffen, hat Seiten – oder entwickelt solche in der Dynamik der Beziehung –, die wir einfach nicht aushalten. Das lässt sich mit dem Bild romantischer Liebe nicht vereinbaren. Und selbst wenn man einer Person begegnet, die viele Erwartungen erfüllt, hat man immer Menschen in Aussicht, die das vielleicht noch übertreffen. Da kommt diese Unendlichkeitserfahrung dazu.

**DATUM:** Diese unendliche Freiheit ist für Sie ein zersetzendes Element, das die Liebe unmöglich macht. Unsere Freiheiten sind in den vergangenen Jahren geringer geworden – staatliche Überwachung oder die Wirtschaftskrise haben uns unfreier gemacht. Sind das Voraussetzungen für eine Renaissance der Liebe?

**Hillenkamp:** Auf keinen Fall. Staatliche Überwachung ändert nichts daran, dass wir unabsehbar vielen Menschen begegnen und mit ihnen Affären oder Beziehungsanfänge erleben können. Die Wirtschaftskrise hat an unserer Vorstellung der unendlichen Erfolgsmöglichkeiten auch nichts geändert. Es gibt schließlich auch Menschen, die mitten in der Krise Karriere machen, reich und berühmt werden. Der Einzelne kann sich trotz Krise Hoffnung machen. Soziologisch betrachtet müsste viel mehr passieren: Es bräuchte einen langen Zeitraum, über mehrere Jahrzehnte, in dem jegliche Aufstiegschancen verbaut sind. Man ist, was man ist, und wird es auch bleiben. So wie man früher unwiderruflich Bauer war oder kleiner Angestellter. Vorübergehende Krisen reichen dagegen nicht aus, um Normen zu ändern, Erwartungen und Hoffnungen aufzuheben.

**DATUM:** Wir hinterfragen in Beziehungen also permanent, ob wir auch die richtige Entscheidung getroffen haben, ob es nicht noch besser geht. Gibt es einen Ausweg aus dieser permanenten Unzufriedenheit?

**Hillenkamp:** Beziehungen sind einfach so schwierig, dass wir mit vielem unzufrieden sind und sie infrage stellen. Man kann mit keinem Mittel, keinem Therapeuten, keinem Ratgeberbuch verhindern, dass Partnerschaften voller Konflikte und Mängel, also frustrierend sind. Es gibt auch keinen Ausweg aus der Wahrnehmung der

Unendlichkeit. Wenn ich einen Partner habe, mit dem ich kein wirkliches Gespräch führen kann, weiß ich, dass ich jemanden finden könnte, mit dem das möglich wäre. Dieses Wissen kann mir keiner nehmen.

**DATUM:** *Wie gehen Sie persönlich damit um?*

**Hillenkamp:** Ich habe versucht, die neuen Freiheitszwänge zu beschreiben und zu analysieren. Mein Buch ist auch ein Akt der Wut, des Widerstands, der positiven Energie, die ein bisschen Distanz zu diesen Phänomenen ermöglichen soll. Man muss sich bewusst machen, dass der Schmerz, die Unzufriedenheit, nicht aus der individuellen Psyche hervorgehen – es nicht daran liegt, dass man neurotisch oder unreif ist, sondern daran, dass wir in einer gesellschaftlichen Struktur leben, in der die Sehnsucht und die Scham, dass man nicht alles, was man sich vorstellen kann, erreicht hat, zum Leben dazugehören. Unabhängig von deiner psychischen Verfassung und Kindheit. Es ist nicht deine Schuld, dein individuelles Versagen. Wenn man das weiß, kann man vielleicht ein bisschen anders agieren. Auf die Partnerschaft übersetzt, kann man sich bewusst machen, dass Beziehungen eben sehr schwierig sind. Man kann sich bemühen, sich nicht sofort zu trennen, denn die Sehnsucht wird immer bleiben. Das heißt aber nicht, dass Trennungen grundsätzlich schlecht sind: In vielen Fällen muss man sich trennen. Es gibt da keine Faustregel, man kann keine Verhaltenstipps geben, wie es die Selbsthilfeindustrie tut. Vielleicht trifft man nach einer Trennung jemanden, mit dem es viel besser funktioniert. Vielleicht ist man aber auch sieben, acht Jahre allein und hält diese Einsamkeit überhaupt nicht aus, trifft danach jemanden, mit dem man noch unzufriedener ist.

**DATUM:** *Sie selbst sind Schriftsteller, leben in Berlin und Stockholm, zwei junge, hippe Städte. Sind das alles Probleme junger, moderner Städter oder auch deren Eltern?*

**Hillenkamp:** Ich glaube, dass die Problemstellungen in dem Ausmaß erst seit den 70er, 80er Jahren auftreten. Das hat viel mit der Rolle der Frau zu tun. Eine Unendlichkeit möglicher Partner können beide Geschlechter nur wahrnehmen, wenn die Frauen sich in der Öffentlichkeit bewegen, berufstätig sind, sich jederzeit trennen können. Auch Schwule und Lesben können sich erst seit wenigen Jahrzehnten massenhaft in der Öffentlichkeit begegnen. Das sind also sicher Erfahrungen, die bei den heute Mitte 30- bis 40-Jährigen angefangen haben und nun alle folgenden Generationen betreffen. Es ist auch nicht absehbar, dass sich das ändert. Natürlich kann man sagen, dass Großstädte eher betroffen sind, aber auch in kleineren Städten gibt es ein Nachtleben, Frauen in der Arbeitswelt oder schwul-lesbische Strukturen. Großraumdiskos und Internet gibt es auch am Land.

**DATUM:** *Was halten Sie von Modellen wie Polyamorie – die Abkehr von der klassischen Zweierbeziehung hin zur Liebe zwischen drei und mehr Menschen. Ein möglicher Ausweg aus dem Dilemma?*

**Hillenkamp:** Meine Beobachtungen und Erfahrungen beschränken sich auf Beziehungen von zwei Menschen. Ich nehme aber an, dass in der polyamourösen Praxis dieselben Mechanismen einsetzen, wenn man sich erst einmal bindet: Es gibt trotzdem die Angst, dass jemand meinen Platz einnimmt, mich verdrängt – man kann schließlich auch aus einem Dreierensemble fliegen. Die Angst, den Anderen und seine Anerkennung zu verlieren, bleibt. Auch das Problem der Unendlichkeit kann man durch Polyamorie nicht lösen. Zwei oder drei Partner werden schließlich zur ebenso vertrauten, begrenzenden und frustrierenden Realität wie ein einziger. Mathematisch ausgedrückt: Ob man einen oder drei Partner hat – beides ist im Verhältnis zur Unendlichkeit ein Nichts. Die Versuchung besteht stets in dem, was man nicht hat. In der Arbeit befreit uns ja auch nicht ein Mehr an Erfolg von der Sehnsucht auf noch größeren Erfolg. Wo die Erfolgsmöglichkeiten unendliche sind, bleiben wir immer Versager vor unseren Möglichkeiten. Und so bleiben wir auch immer – angesichts unendlicher Liebesmöglichkeiten – erotische Habenichtse, Liebenichtse.

*Quelle: <http://www.datum.at/artikel/wir-sind-alle-liebenichtse/seite/alle/> [21.05.2012]*

## Textvorlage 2:

Erich Kästner: *Sachliche Romanze*

Als sie einander acht Jahre kannten  
(und man darf sagen: sie kannten sich gut),  
kam ihre Liebe plötzlich abhanden.  
Wie andern Leuten ein Stock oder Hut.

Sie waren traurig, betrugten sich heiter,  
versuchten Küsse, als ob nichts sei,  
und sahen sich an und wußten nicht weiter.  
Da weinte sie schließlich. Und er stand dabei.

Vom Fenster aus konnte man Schiffen winken.  
Er sagte, es wäre schon Viertel nach vier  
und Zeit, irgendwo Kaffee zu trinken.  
Nebenan übte ein Mensch Klavier.

Sie gingen ins kleinste Café am Ort  
und rührten in ihren Tassen.  
Am Abend saßen sie immer noch dort.  
Sie saßen allein, und sie sprachen kein Wort  
und konnten es einfach nicht fassen.

Quelle: Braun, S. & Lobentanzer, H. (Hrsg.): *Deutsche Liebesgedichte. Arbeitstexte für den Unterricht.*  
Stuttgart: Reclam, 1985. S. 47.

## Reiner Kunze: *Die Liebe*

Die liebe  
ist eine wilde rose in uns  
Sie schlägt ihre wurzeln  
in den augen,  
wenn sie dem blick des geliebten begegnen  
Sie schlägt ihre wurzeln  
in den wangen,  
wenn sie den hauch des geliebten spüren  
Sie schlägt ihre wurzeln  
in der haut des armes,  
wenn ihn die hand des geliebten berührt  
Sie schlägt ihre wurzeln,  
wächst wuchert  
und eines abends  
oder eines morgens  
fühlen wir nur:  
sie verlangt  
raum in uns

Die liebe  
ist eine wilde rose in uns,  
unerforschbar vom verstand  
und ihm nicht untertan  
Aber der verstand  
ist ein messer in uns

Der verstand  
ist ein messer in uns,  
zu schneiden der rose  
durch hundert zweige  
einen himmel

Quelle: Braun, S. & Lobentanzer, H. (Hrsg.): *Deutsche Liebesgedichte. Arbeitstexte für den Unterricht.* Stuttgart: Reclam, 1985. S. 54–55.

Erich Fried: *Was es ist*

Es ist Unsinn  
sagt die Vernunft  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Es ist Unglück  
sagt die Berechnung  
Es ist nichts als Schmerz  
sagt die Angst  
Es ist aussichtslos  
sagt die Einsicht  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Es ist lächerlich  
sagt der Stolz  
Es ist leichtsinnig  
sagt die Vorsicht  
Es ist unmöglich  
sagt die Erfahrung  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Was es ist

Es ist Unsinn  
sagt die Vernunft  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Es ist Unglück  
sagt die Berechnung  
Es ist nichts als Schmerz  
sagt die Angst  
Es ist aussichtslos  
sagt die Einsicht  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Es ist lächerlich  
sagt der Stolz  
Es ist leichtsinnig  
sagt die Vorsicht  
Es ist unmöglich  
sagt die Erfahrung  
Es ist was es ist  
sagt die Liebe

Erich Fried

Quelle: Erich Fried: *Es ist was es ist. Liebesgedichte, Angstgedichte, Zorngedichte.*  
Berlin: Wagenbach, 1983.

Karoline von Günderrode: *Die eine Klage*

Wer die tiefste aller Wunden  
Hat in Geist und Sinn empfunden  
Bitterer Trennung Schmerz;  
Wer geliebt was er verloren,  
Lassen muss was er erkoren,  
Das geliebte Herz,

Der versteht in Lust die Tränen  
Und der Liebe ewig Sehnen  
Eins in Zwei zu sein,  
Eins im Andern sich zu finden,  
Dass der Zweiheit Grenzen schwinden  
Und des Daseins Pein.

Wer so ganz in Herz und Sinnen  
Konnt' ein Wesen liebgewinnen  
O! den tröstet's nicht  
Dass für Freuden, die verloren,  
Neue werden neu geboren:  
Jene sind's doch nicht.

Das geliebte, süße Leben,  
Dieses Nehmen und dies Geben,  
Wort und Sinn und Blick,  
Dieses Suchen und dies Finden,  
Dieses Denken und Empfinden  
Gibt kein Gott zurück.

Quelle: <http://www.liebesgedichte-romantik.de/trennungsgedichte.php#5> [29.06.2012]

# Schriftsteller/innen im Exil

## 11./12. Schulstufe

### *Lehrplanhinweis/-zitat:*

- *Der Deutschunterricht trägt [...] zur Friedenserziehung und einer [...] den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei.*
- *den Einfluss von Entstehungsbedingungen auf die Gestaltung von Texten erkennen*
- *Texte [...] analysieren, Interpretationen entwickeln*
- *den Einfluss persönlicher Wertvorstellungen auf das Urteil erfassen*
- *moralische, ethische Fragen differenziert erfassen*
- *multikulturelle Bezüge ([...] Exil [...]) kennen lernen*
- *neue Formen der [...] Lyrik [...] als neue Formen des Weltverständnisses verstehen*
- *zu einem begründeten Urteil kommen*

### *Welche Kompetenzen werden mit diesen Aufgaben überprüft?*

- *Lesekompetenz/Textkompetenz*
- *Interpretationskompetenz*
- *Sachkompetenz*
- *schriftliche Kompetenz*

### *Unterrichtseinbettung:*

*Anhand eines Textes über die brasilianische Stefan-Zweig-Gedenkstätte kann in das Thema „Exilliteratur“ bzw. „Schriftsteller/innen im Exil“ eingestiegen werden. Der Text eignet sich auch als biografische Einleitung zur „Schachnovelle“ oder zur „Welt von Gestern“.*

*Anhand von zwei Textbeispielen (B. Brecht, H. Sahl) wird das Thema in lyrischer Form beleuchtet. Es wäre natürlich auch möglich, die Textbeilagen getrennt voneinander einzusetzen.*

*Variante: Zusätzliche Lektüre und Interpretation der Kurzgeschichte „Unsichere Zeiten“ von H. Sahl, in Herbert Schnierle-Lutz (Hrsg.): Schlaglichter. Zwei Dutzend Kurzgeschichten. Stuttgart: Klett, 2008. S. 67–70.*

## Schreibauftrag 1: Zusammenfassung

Situation: Im Rahmen Ihres Deutschunterrichts zum Thema *Schriftsteller/innen im Exil* planen Sie ein Referat zu Stefan Zweig. Darin wollen Sie auch auf das tragische Emigrantenschicksal des Schriftstellers eingehen. Der Text, den Sie dafür vorbereiten, wird außerdem in Ihrem dazugehörigen Literaturportfolio aufscheinen.

Lesen Sie die Textvorlage 1 und schreiben Sie die Zusammenfassung. Beachten Sie dabei folgende Arbeitsaufträge:

- Geben Sie die Fakten zu Stefan Zweigs Biografie, die Sie dem Text entnehmen können, geordnet wieder. (Ergänzen Sie sie gegebenenfalls durch Erkenntnisse aus eigener Recherche, wenn diese Ihnen wichtig erscheinen.)
- Beschreiben Sie nun, durch wen und in welcher Form heute noch Stefan Zweig in Brasilien gedacht wird, und fassen Sie diese Informationen zusammen.

Schreiben Sie 220 bis 300 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

## Schreibauftrag 2: Gedichtinterpretation

Situation: Für Ihr Literaturportfolio zum Thema *Exilliteratur – Schriftsteller/innen im Exil* wollen Sie auch eine Gedichtinterpretation verfassen.

Lesen Sie dazu die beiden Gedichte von Bertolt Brecht und Hans Sahl (Textvorlage 2) und wählen Sie eines davon aus. Schreiben Sie nun die Interpretation des gewählten Gedichts und beachten Sie folgende Arbeitsaufträge:

- Fassen Sie kurz die gedanklichen Leitlinien des von Ihnen gewählten Gedichts zusammen.
- Setzen Sie sie mit den biografischen Daten des Verfassers, die Sie vorher recherchiert haben, in Zusammenhang.
- Interpretieren Sie den Text nach sprachlichen und formalen Kriterien.
- Kommentieren Sie abschließend die Aussage(n) des Textes aus persönlicher Sicht und begründen Sie, warum Sie dieses Gedicht ausgewählt haben.

Schreiben Sie 420 bis 500 Wörter und markieren Sie Absätze mittels Leerzeilen.

## Textvorlage 1:

### Petrópolis: Stefan Zweigs letzte Heimat

Von René J. Lagistorfer (Die Presse)

**Am 23. Februar jährt sich der Todestag von Stefan Zweig zum 70. Mal. Ein Lokalauschein in Petrópolis, wo er die letzten Monate vor seinem Freitod verbrachte.**

Petrópolis, eine gute Autostunde nördlich der brasilianischen Millionenmetropole Rio de Janeiro. Hier ist die natürliche Grenze zwischen der Küstenregion und dem bergigen Hinterland. 1825 von Tiroler Auswanderern auf 840 Metern Seehöhe gegründet, führen heute schwindelerregende Serpentinien über die vom atlantischen Urwald bedeckten Berge in die Gebirgsstadt. Um das klimatisch gemäßigttere Hochland hinter der damaligen Hauptstadt zu besiedeln, hat die aus Österreich stammende brasilianische Kaiserin Leopoldine Habsburg ihre Landsleute nach Übersee gerufen. Benannt nach ihrem portugiesischen Ehemann, Pedro I., lockt die „Petersstadt“ Touristen vor allem mit der ehemaligen Sommerresidenz der brasilianischen Herrscher an.

Diese Querverbindungen zu Österreich spielten für Stefan Zweig keine große Rolle bei der Wahl seines nächsten Fluchortes. 1941 ist er zusammen mit seiner zweiten Frau Lotte Altmann vor den Nationalsozialisten nach Petrópolis geflohen, weil er den Angriff Hitler-Deutschlands weder auf sein englisches Exil in Bath noch auf die darauffolgende Station New York für unmöglich gehalten hat. Kein anderes Volk ist ihm während seiner ausgedehnten Reisen durch Lateinamerika vertrauter, fröhlicher und friedfertiger erschienen als das brasilianische. Kein anderer Ort hat ihn damals mehr an den heimlichen Semmering erinnert als Petrópolis. In einem bescheidenen Haus in der Rua Gonçalves Dias 34 hat sich Zweig zwei Kilometer außerhalb des historischen Stadtzentrums eingemietet, um Kräfte zu sammeln und seine letzten literarischen Arbeiten, darunter sein Meisterwerk, die „Schachnovelle“, seine Autobiografie „Die Welt von Gestern“ und die Hommage an seine Fluchtheimat, „Brasilien - ein Land der Zukunft“, fertigzustellen.

**Acht Monate.** Bei Sonnenaufgang um sechs Uhr früh beginnt der Brasilianer Eugenio Geninho wie jeden Morgen seinen Job. Der 44-Jährige leitet die Bauarbeiten am in die Jahre gekommenen Wohnhaus von Zweig. Er, der sein ganzes Leben in Petrópolis verbracht hat, erzählt, dass zwar viele Einheimische von dem gerade einmal achtmonatigen Aufenthalt des österreichischen Schriftstellers in

ihrer Stadt wissen. Die ganze tragische Geschichte aber kennen nur die wenigsten.

Für die Renovierung des auf einem steilen Abhang stehenden Hauses ist der gemeinnützige Verein „Casa Stefan Zweig“ (CSZ) verantwortlich. Er wurde 2005 vom brasilianischen Journalisten Alberto Dines gegründet, um in jenem Gebäude, in dem Zweig wohnte und starb, ein Museum einzurichten. „Als ich zehn Jahre alt war, hat Zweig meine Schule in Rio de Janeiro besucht und mir eine persönliche Widmung geschrieben. Dieses frühe Erlebnis hat mich mein ganzes späteres Leben nicht mehr losgelassen“, sagt der heute 80-jährige Autor der Biografie „Tod im Paradies – Die Tragödie des Stefan Zweig“.

**Kleines Museum.** Gemeinsam mit anderen Bewunderern von Zweig hat Dines das Grundstück im Westen von Petrópolis gekauft und mit der Wiederinstandsetzung und dem Umbau des Hauses in ein kleines Museum begonnen. Dieses wird eine Bibliothek mit allen Werken von und über Zweig sowie eine Ausstellung über sein Leben beherbergen. „Die CSZ wird eine Gedenkstätte des Exils für alle Schriftsteller, Künstler und Wissenschaftler sein, die in Brasilien vor und während des Zweiten Weltkriegs Zuflucht vor den Nationalsozialisten gesucht und ihre Spuren in der Kultur, Kunst und Wissenschaft des Landes hinterlassen haben“, sagt die zweisprachig aufgewachsene Brasilianerin Kristina Michahelles, die schon einige Werke Zweigs vom Original ins Portugiesische übertragen hat.

Bis zur Eröffnung des Museums sind es nur noch wenige Monate: „Im Juli werden die Bauarbeiten beendet sein, und die Casa Stefan Zweig wird eingeweiht werden“, sagt Geninho. „Noch habe ich kein Zweig-Buch gelesen, obwohl mir schon viele Freunde zu einer Auseinandersetzung mit seinem Werk geraten haben“, gesteht er.

Während im nahen Rio de Janeiro wie jedes Jahr ausgelassen Karneval gefeiert wurde, hat sich das Ehepaar Zweig am 23. Februar 1942 im Schlafzimmer in Petrópolis das Leben genommen. Eine Erklärung für den Selbstmord ist, dass Zweig wegen der Zerstörung seiner geistigen Heimat Europa durch das NS-Regime verzweifelt war und die Perspektivenlosigkeit im Exil das Übrige getan hat.

Ganz in der Nähe des Sterbeorts befindet sich der Friedhof von Petrópolis, wo beide begraben sind. „Es kommen Menschen aus aller Welt zu uns, um

sich nach dem Grab der Zweigs zu erkundigen“, sagt Javier Fontes von der Friedhofsverwaltung. Bescheiden und schlicht wie der Autor, der von seiner Wahlheimat Brasilien mit einem Staatsbegräbnis verabschiedet wurde, liegt das einfache Doppelgrab von einer Reihe prunkvoller Ruhestätten umgeben. Auf Englisch ist der Geburtsort Wien vermerkt, zusätzlich sind alle Grabinschriften in hebräischen Schriftzeichen angeführt, denn Zweig war nicht nur überzeugter Österreicher und glühender Europäer, sondern auch Jude.

**Zweig-Schulen.** Zweigs Botschaft an die Nachwelt wird auch von jenen Kindern weitergetragen, die eine der drei nach ihm benannten Schulen in

Deutschland und Brasilien besuchen. Eine von ihnen steht in Petrópolis und wurde 2006 eröffnet. Wieder ist es Dines gewesen, der sich für die Namensgebung eingesetzt hat. 650 Schüler zählt der Ziegelbau mit herrlichem Ausblick über die Bergwelt Petrópolis'. Weniger rosig ist das Umfeld, aus dem die Kinder stammen, denn die Schule liegt in einem Armenviertel.

Es ist Abend geworden. Nach einem langen Tag auf der Baustelle sagt Geninho zum Abschied: „Ich werde jetzt das Zweig-Buch ‚Brasilien – Land der Zukunft‘ lesen. Schließlich interessiert es mich, was Zweig über meine Heimat Brasilien zu sagen hatte. Außerdem will man ja wissen, für wen man arbeitet“, sagt er und lächelt.

Quelle: [http://diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/733327/Petrpolis\\_Stefan-Zweigs-letzte-Heimat](http://diepresse.com/home/politik/zeitgeschichte/733327/Petrpolis_Stefan-Zweigs-letzte-Heimat)  
[18.02.2012]

## Textvorlage 2:

### Bertolt Brecht: *Über die Bezeichnung Emigranten* (1937)

Immer fand ich den Namen falsch, den man uns gab: Emigranten.  
Das heißt doch Auswanderer. Aber wir  
Wanderten doch nicht aus, nach freiem Entschluss  
Wählend ein anderes Land. Wanderten wir doch auch nicht  
Ein in ein Land, dort zu bleiben, womöglich für immer.  
Sondern wir flohen. Vertriebene sind wir, Verbannte.  
Und kein Heim, ein Exil soll das Land sein, das uns da aufnahm.  
Unruhig sitzen wir so, möglichst nahe den Grenzen  
Wartend des Tags der Rückkehr, jede kleinste Veränderung  
Jenseits der Grenze beobachtend, jeden Ankömmling  
Eifrig befragend, nichts vergessend und nichts aufgebend  
Und auch verzeihend nichts, was geschah, nichts verzeihend.  
Ach, die Stille der Sunde täuscht uns nicht! Wir hören die Schreie  
Aus ihren Lagern bis hierher. Sind wir doch selber  
Fast wie Gerüchte von Untaten, die da entkamen  
Über die Grenzen. Jeder von uns  
Der mit zerrissenen Schuhn durch die Menge geht  
Zeugt von der Schande, die jetzt unser Land befleckt.  
Aber keiner von uns  
Wird hier bleiben. Das letzte Wort  
Ist noch nicht gesprochen.

*Quelle: Bertolt Brecht: Gesammelte Gedichte. Band 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976. S. 718.*

### Hans Sahl: *Vom Brot der Sprache* (1942)

Kein deutsches Wort hab ich so lang gesprochen.  
Ich gehe schweigend durch das fremde Land.  
Vom Brot der Sprache blieben nur die Brocken,  
Die ich verstreut in meinen Taschen fand.

Verstummt sind sie, die mütterlichen Laute,  
Die staunend ich von ihren Lippen las,  
Milch, Baum und Bach, die Katze, die miaute,  
Mond und Gestirn, das Einmaleins der Nacht.

Es hat der Wald noch nie so fremd gerochen.  
Kein Märchen ruft mich, keine gute Fee.  
Kein deutsches Wort hab ich so lang gesprochen.  
Bald hüllt Vergessenheit mich ein wie Schnee.

*Quelle: Klaus Klöckner: Texte und Zeiten. Deutsche Literaturgeschichte. Berlin: Cornelsen, 1995. S. 293.*

Schularbeit (12. Schulstufe / 5. Jahrgang)

## Thematische Klammer: Meinungsfreiheit und Medien

Schreibauftrag 1		Schreibauftrag 2	
Textsorte: Kommentar	Wortanzahl: 480–575	Textsorte: Leserbrief	Wortanzahl: 270–325
<p><b>Situation:</b> Im Rahmen eines Internetdiskussionsforums zum Thema <i>Meinungsfreiheit und Medien in modernen Demokratien</i> beteiligen Sie sich als Leser/in mit einem Beitrag an <a href="mailto:debatte@diepresse.com">debatte@diepresse.com</a>.</p>		<p><b>Situation:</b> Als Vertreter/in der jungen Generation, die regelmäßig das Internet nutzt, fühlen Sie sich von dem Kommentar von Nikolaus Jlich direkt angesprochen und schreiben daher einen Leserbrief an den Autor des Kommentars.</p>	
<p><b>Textvorlage 1:</b> <i>Von den Untergrundzeitungen zu den Internetrevolutionen</i> (Jerzy Buzek)</p>		<p><b>Textvorlage 2:</b> <i>Freies Netz für freie Menschen</i> (Nikolaus Jlich)</p>	
<p><b>Schreibauftrag:</b> Lesen Sie den Artikel von Jerzy Buzek und bearbeiten Sie dann folgende Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Arbeiten Sie zunächst die wichtigsten Informationen und Standpunkte des Autors heraus.</li> <li>▪ Erläutern Sie daran anschließend auch aus eigener Sicht die Rolle, die Medien beim Erhalt bzw. bei der Erlangung von demokratischen Grundwerten spielen, und gehen Sie dabei jedenfalls auf den im Artikel angesprochenen technischen Wandel der Mediennutzung ein.</li> <li>▪ Bewerten Sie abschließend sowohl Möglichkeiten und Chancen als auch demokratiepolitische Gefahren, die mit der Nutzung von Medien verbunden sind.</li> <li>▪ Schließen Sie mit einem (demokratischen) Appell an Ihre Leserschaft.</li> </ul>		<p><b>Schreibauftrag:</b> Lesen Sie den Kommentar von Nikolaus Jlich und bearbeiten Sie folgende Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Nennen Sie die Hauptthesen des Artikels.</li> <li>▪ Analysieren Sie den Zusammenhang zwischen dem darin angesprochenen Generationenkonflikt und dem dargestellten Problem aus Ihrer Sicht.</li> <li>▪ Erörtern und bewerten Sie die Problematik anhand von Beispielen aus Ihrem Erfahrungsbereich.</li> </ul>	

## Textvorlage 1:

### Von den Untergrundzeitungen zu den Internet-Revolutionen

JERZY BUZEK (Die Presse)

**Der Kampf um Freiheit, Menschenrechte und ein Leben in Würde geht vielerorts weiter. Anders geworden ist die Vorgangsweise.**

Neun Tage nach dem Sturz des libyschen Diktators Gaddafi ging ich durch die Straßen von Tripolis. Ein Mann mittleren Alters kam auf mich zu und sagte: „Mein Freund, wir brauchen eure Hilfe, wir sind bereit für eure Hilfe.“

Die Hoffnung und Leidenschaft, die aus seinen Augen sprachen, berührten und beeindruckten mich. Er weckte intensive Erinnerungen an mein Heimatland Polen vor 22 Jahren, als auch wir für unsere Freiheit kämpfen mussten.

Diese Begegnung stärkte meine innerste Überzeugung, dass wir alle die gleichen Träume haben – egal, ob wir aus Libyen, Polen oder aus einer anderen Ecke der Welt kommen. Überall auf der Welt wollen die Menschen in Demokratien leben, die Geschicke ihres Landes selbst in die Hand nehmen und ihren Kindern eine sichere Zukunft bieten.

Während meines Besuchs in Libyen musste ich immer wieder an das Leid Ahmed al-Sanasis denken, des am längsten inhaftierten politischen Gefangenen des Landes. Er verbrachte über 30 Jahre in libyschen Gefängnissen und bezahlte damit einen hohen Preis für den Versuch, das Gaddafi-Regime zu stürzen.

#### **Kampfgeist, Opferbereitschaft**

Ich empfand Demut und Ehre bei dem Gedanken, was dieser mutige Mann für seine Überzeugungen ertragen hat. Gleichzeitig war ich aber auch stolz, dass das Europäische Parlament sein persönliches Opfer anerkannt hat, indem es ihm den Sacharow-Preis für geistige Freiheit 2011 verlieh.

Er teilt sich den Preis mit vier anderen Vertretern des Arabischen Frühlings, die alle für den Mut, den Kampfgeist und die Opferbereitschaft derjenigen stehen, die nach Würde und Freiheit und einer verantwortungsvollen und aufgeschlossenen Regierungsführung streben.

Dieser Preis, der nach dem bekannten sowjetischen Physiker und politischen Dissidenten Andrej Sacharow benannt ist, wird vom Europäischen Parlament seit 1988 jedes Jahr an Personen oder Organisationen verliehen, die einen bedeutenden Beitrag im Kampf für Menschenrechte und Demokratie geleistet haben.

Das Europäische Parlament ist der Auffassung, dass zu den Grundrechten nicht nur das Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit gehört, sondern auch die Meinungs- und Pressefreiheit. Diese Freiheiten sind wesentliche Kriterien, um zu beurteilen, inwieweit eine Gesellschaft als offen und demokratisch anzusehen ist.

In Polen haben wir vor 30 Jahren, versteckt in kalten, dunklen Kellern, heimlich Untergrundzeitungen gemacht. Sie wurden unter hohem persönlichem Risiko an Mitbürger verteilt, die wie wir auf ein würdevolleres Leben hofften. Wir haben außerdem Informationsnetze mit anderen Dissidenten aus den kommunistischen Staaten Tschechoslowakei, Ungarn und den damaligen Sowjetrepubliken Litauen und Lettland und Ungarn geknüpft. Im Rückblick erscheinen unsere Untergrundaktivitäten vielleicht wie Szenen aus einem Spionagethriller. Für viele aber ist unsere Geschichte jedoch keine Fiktion: Es ist ihre derzeitige Realität.

Zu diesen couragierten Menschen gehören auch die diesjährigen Gewinner des Sacharow-Preises - zum Beispiel die Frauen Asmaa Mahfus aus Ägypten und Rasan Saitunch aus Syrien. Sie haben mit ihren Protesten in Blogs, auf YouTube, Facebook und Twitter die Organisation von Streiks für Grundrechte unterstützt.

In Ägypten haben diese Mitteilungen die Menschen motiviert, auf dem Tahrir-Platz für ihre Rechte einzutreten. In Syrien berichtet Rasan Saitunch über die Grausamkeiten in ihrem Land – ihre Mitteilungen sind eine wichtige Informationsquelle für die internationalen Medien geworden.

#### **Mutige und stolze Frauen**

Und eines sollten wir nicht vergessen: Frauen haben in diesen Revolutionen von Anfang an Seite an Seite mit den Männern gestanden. Nach langen Zeiten der Diskriminierung zeigten sie ebenso viel Mut und Stolz und verwandelten in ihren Ländern die Funken der Revolution in Flammen der Freiheit.

Egal, ob früher im damals kommunistischen Teil Europas oder jetzt im Arabischen Frühling – wir alle streben nach derselben Freiheit. Nur die Vorgehensweise unterscheidet sich.

Beim Arabischen Frühling wurde deutlich, dass sich die Art und Weise unseres Freiheitskampfes grundlegend geändert hat. Die Printmedien aus dem Untergrund wurden durch das Internet und soziale Netze ersetzt. Wir leben in Zeiten des Umbruchs und erleben neuartige „Internet-Revolutionen“, in

denen Menschen online Verknüpfungen und Netze erstellen und sich mithilfe der neuen Technologie zusammenschließen und so gemeinsame Ziele und Erfahrungen teilen. Wir sollten diese Ereignisse nicht vorbeiziehen lassen, ohne daraus zu lernen.

Das Europäische Parlament hält heute in Brüssel eine hochrangige Sacharow-Menschenrechtskonferenz ab, um weithin sichtbar und auf hochrangiger Ebene auf die Menschenrechte und die Rolle der EU bei deren Förderung und Verteidigung hinzuweisen.

#### **Ein neuer Blick auf Brüssel**

Die Konferenz findet gerade im richtigen Moment statt, um auch das große Potenzial neuer Technologien im Kampf für Menschenrechte zu erörtern. Außerdem bietet sie eine günstige Gelegenheit, einen Blick auf die Menschenrechtslage in Schwellenländern zu werfen, insbesondere im Licht der derzeitigen internationalen Entwicklungen wie des Arabischen Frühlings.

Auf der Konferenz kommen Sacharow-Preisträger, international anerkannte Personen der Öffentlichkeit, Menschenrechtsaktivisten und -verteidiger, NGOs und Mitglieder des Europäischen Parlaments zusammen. Menschenrechtsfragen stehen auf der Agenda des Parlaments stets ganz oben. Als einziges demokratisch und unmittelbar gewähltes Organ der EU sorgt das Europäische Parlament dafür, dass die Rechte und Freiheiten innerhalb und außerhalb der Union geschützt und gefördert werden.

Wir wollen, dass diejenigen, die sich rund um die Welt für Menschenrechte einsetzen, Brüssel nicht

nur als die Hauptstadt der EU ansehen, sondern auch als ein Zentrum der Menschenrechte.

#### **Solidarität hat Priorität**

Deshalb wollen wir es nicht bei dieser einen Konferenz belassen, sondern unser eigenes Netz – das Netz der Sacharow-Preisträger – festigen. Ich weiß aus den Erfahrungen meines eigenen Landes, wie schwierig es sein kann, demokratische Strukturen und Institutionen von Grund auf wiederaufzubauen. Ich weiß auch, wie wichtig es ist, Netzwerke von Menschen aufzubauen, auf deren Erfahrung und Unterstützung man zählen kann. Und ich weiß, dass Solidarität immer an oberster Stelle stehen muss.

Zurück zu meiner Begegnung in Tripolis. Zu diesem Mann kann ich nun sagen: Wir in der EU stehen euch und allen Menschen bei, die rund um die Welt nach Freiheit streben. Menschenrechte und deren Verteidigung sind uns oberstes Anliegen und höchste Pflicht.

E-Mails an: [debatte@diepresse.com](mailto:debatte@diepresse.com)

#### **Zum Autor**

Jerzy Buzek (\* 3.7.1940 in Smilowitz) ist ausgebildeter Chemieingenieur. 1980/81 Solidarność-Aktivist, 1997–2001 polnischer Ministerpräsident, seit 2004 Abgeordneter im Europäischen Parlament, seit Juli 2009 Präsident des Europäischen Parlaments. Buzek trat bei Erscheinen des Artikels bei einer hochrangigen Menschenrechtskonferenz in Brüssel als Redner auf. [Reuters]

*Quelle: Die Presse, 23.11.2011*

## Textvorlage 2:

### Freies Netz für freie Menschen

NIKOLAUS JILCH (Die Presse)

#### **Der Kampf um das Internet ist ein Generationenkonflikt, den die Jungen gewinnen werden.**

Für (Meinungs-)Freiheit und Bürgerrechte gilt eine simple Faustregel: Sie müssen lang und mühsam erkämpft werden, gehen aber sehr schnell wieder verloren – wenn man sie als selbstverständlich erachtet und nicht angemessen verteidigt.

Das Internet hat diese Regel zumindest zur Hälfte widerlegt. Die weltweite Vernetzung der Computer hat innerhalb kürzester Zeit und mit wenig Aufwand zu einer Vervielfachung der Meinungs- und Kommunikationsfreiheit auf der Welt geführt.

Der zweite Teil der Regel gilt aber auch beim Internet: Freiheit ist nicht selbstverständlich – sie muss verteidigt werden. Auch heute. Die politischen Führer der „freien“ westlichen Welt arbeiten fieberhaft an der Zensur des Netzes. Motto: Meinungsfreiheit ist gut, Kontrolle ist besser.

Derzeit muss wieder der „Urheberschutz“ erhalten: Auch die österreichische Regierung will noch diese Woche das internationale „Antipiraterie-Abkommen“ Acta<sup>1</sup> unterzeichnen. Ohne viel Medienrummel, denn die alten politischen Eliten haben Angst, den Generationenkonflikt um das Netz zu verlieren. Zu Recht, wollen sie doch klammheimlich zurück in die Vergangenheit. Aber die Jungen verstehen das Netz und sein volles wirtschaftliches und gesellschaftliches Potenzial viel besser. Sie sehen im freien Internet die Zukunft und werden so lange kämpfen, bis auch Acta ad acta gelegt ist.

nikolaus.jilch@diepresse.com

Quelle: Die Presse, 25.1.2012

<sup>1</sup> Das Anti-Counterfeiting Trade Agreement, kurz ACTA, (dt. *Anti-Produktpiraterie-Handelsabkommen*) ist ein geplantes multilaterales Handelsabkommen auf völkerrechtlicher Ebene. Die teilnehmenden Nationen bzw. Staatenbünde wollen mit ACTA internationale Standards im Kampf gegen Produktpiraterie und Urheberrechtsverletzungen etablieren; in Deutschland wird es deshalb entsprechend der englischen Bezeichnung auch häufig als Anti-Piraterie-Abkommen bezeichnet. [Wikipedia, 20.2.2012]

Schularbeit zwei-/dreistündig (11./12. Schulstufe)

## Thematische Klammer: Rollenklischees

Schreibauftrag 1		Schreibauftrag 2	
Textsorte: offener Brief	Wortanzahl: 400–480	Textsorte: Empfehlung	Wortanzahl: 270–330
<p><b>Situation:</b></p> <p>Die Firma Lego veranstaltet einen Aufsatzwettbewerb für 14- bis 18-jährige Jugendliche zu dem Thema <i>Lego ist für Mädchen und Buben – Spielzeug als Spiegel der Gesellschaft</i> und möchte auf diese Art und Weise von jungen Menschen, die „mit Lego aufgewachsen“ und vertraut sind, Rückmeldungen zu ihren Produkten erhalten. Die interessantesten Texte werden auf der Website der Firma veröffentlicht, und als Hauptpreis winkt eine Reise nach Dänemark. Sie beschließen, an diesem Wettbewerb teilzunehmen, und verfassen einen offenen Brief an die Firma.</p>		<p><b>Situation:</b></p> <p>Sie entdecken an einer Bushaltestelle den Aufruf von Sebastian Bevers und beschließen spontan, diesem noch eine Empfehlung hinzuzufügen, die Sie ihm per E-Mail zukommen lassen wollen, um seinen Aufruf zu unterstützen.</p>	
<p><b>Textvorlage 1: Lego-Freundinnen in der Backstube</b></p> <p><b>Schreibauftrag:</b></p> <p>Lesen Sie die Textvorlage 1 und bearbeiten Sie folgende Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Charakterisieren Sie das im Text angesprochene Phänomen der männlichen und weiblichen Rollen, die sich in dem beschriebenen Spielzeug widerspiegeln.</li> <li>▪ Nehmen Sie dazu Stellung, indem Sie diese Klischees analysieren und anhand Ihrer persönlichen Erfahrung bewerten.</li> <li>▪ Deuten Sie diese Rollenklischees, indem Sie sie einerseits auf ihre Richtigkeit und andererseits auf ihre möglichen Auswirkungen überprüfen, und entwerfen Sie abschließend einen möglichen Produktvorschlag für die Firma Lego.</li> </ul>		<p><b>Textvorlage 2: Männer für Kitas gesucht</b></p> <p><b>Schreibauftrag:</b></p> <p>Lesen Sie die Textvorlage 2 und bearbeiten Sie folgende Arbeitsaufträge:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stellen Sie kurz das im Text beschriebene Problem dar.</li> <li>▪ Erläutern und analysieren Sie die darin angesprochenen Gründe für den Mangel an männlichen Erziehern. Stellen Sie dabei auch einen Zusammenhang mit Ihren persönlichen Erfahrungen her.</li> <li>▪ Begründen Sie abschließend, warum es aus Ihrer Sicht gesellschaftlich und pädagogisch sinnvoll wäre, dass auch Männer in einem „typischen Frauenberuf“ wie Erzieher/in tätig werden sollten. Beenden Sie Ihren Text mit einem appellierenden Schlusswort.</li> </ul>	

## Textvorlage 1:

### Lego-Freundinnen in der Backstube

EVA STEINDORFER

**Die dänische Firma Lego erforschte jahrelang, was Mädchen wollen. Ergebnis: Sie legen mehr Wert auf Geschichten, und sie finden gelbe Lego-Männchen hässlich. Rechtfertigt das eine Neubelebung alter Rollenklischees?**

Fünf beste Freundinnen treffen sich in „Heart Lake City“ beim Schönheitssalon, veranstalten eine Gartenparty oder backen Muffins. Die Werbeunterlagen für „Lego Friends“ wirken wie eine biedere Version von „Sex and the City“. Diese neue Produktpalette der Firma Lego soll sich gezielt an Mädchen richten. „Wir möchten die Hand nach den anderen 50 Prozent der Kinder auf der Welt ausstrecken“, verkündete Jørgen Vig Knudsdorp, CEO der Lego-Gruppe, in der Dezemberausgabe der Zeitschrift „Bloomberg Businessweek“: „Lego Friends ist die wichtigste Marktoffensive seit einem Jahrzehnt.“ In den USA und Großbritannien kommt die Produktlinie für Mädchen am 26. Dezember auf den Markt, in Österreich und Deutschland erst Anfang März.

#### Mädchen suchen die Ich-Perspektive

Mit Serien wie „Lego Star Wars“, „Lego Alien Conquest“ oder dem von Martial Arts inspirierten „Lego Ninjago“ hat sich das dänische Unternehmen in den letzten Jahren sehr stark am Geschmack von Buben orientiert. Dabei hatte Godtfred Kirk Christiansen, der Sohn des Lego-Gründers, 1963 in den „Zehn Charakteristiken von Lego“ festgehalten: „Lego ist für Buben und Mädchen.“

Ein Team von Produktdesignern, Pädagogen und Marketingstrategen hat in über drei Jahren Feldforschung für Lego erforscht, was Mädchen wollen. Mit folgenden Ergebnissen: Mädchen finden das ikonische, quadratisch-gelbe Lego-Männchen mit dem aufgepinselten Gesicht einfach hässlich. Sie identifizieren sich mehr mit ihrem Spielzeug und möchten, dass Figuren ihnen ähneln. Während Buben dazu neigen, mit den Figuren in der dritten Person zu spielen, wählen Mädchen beim Spielen die Ich-Perspektive. „Ich will schrumpfen und da unten sein“, hörten die Spielzeugforscher oft. Zweites Ergebnis: Mädchen bauen anders als Buben. Buben bauen „linear“, sie wollen ein Set möglichst schnell fertigstellen, damit es aussieht wie auf der Schachtel. Ihnen ist Meisterschaft wichtig, bei den Mädchen ist der Weg das Ziel. Sie mögen Baustopps zwischendurch, um sich Geschichten auszudenken, und sie legen großen Wert auf stimmige Details.

„Lego Friends“ vereinigt diese Erkenntnisse nun in einem Produkt – und bedient sich dabei etlicher Stereotype. Jede der kulleräugigen, langhaarigen Protagonistinnen entspricht perfekt den westlichen Schönheitsidealen. Talente und Eigenschaften der Figuren gibt Lego vor: Die Palette der Identifikationsangebote reicht von der tierlieben Bodenständigen bis zur Eventmanagerin.

#### Barbie mochte Mathematik nicht

Immerhin: Auch eine mathematikbegabte Problemlöserin (Olivia) ist dabei – Lego hat offenbar aus den Fehlern von Barbie-Hersteller Mattel gelernt, der 1992 einer Puppe die Worte „Mathe ist schwierig“ in den Mund legte und damit einen Proteststurm entfachte. Die „Barbie Liberation Front“ vertauschte die Sprachchips von Barbies und Soldatpuppen, aus „Lass uns shoppen gehen“ wurde „Die Rache ist mein“ und vice versa.

Die Vorstellung, dass Mädchen für Mathematik und Naturwissenschaften weniger begabt seien, ist ja durchaus nicht aus allen Köpfen verschwunden. So erklärte Harvard-Präsident Harry Summers 2004 auf einer Konferenz, Frauen seien „genetisch nicht so geeignet für die naturwissenschaftliche Forschung“. Ein PR-Debakel, das zu seinem vorzeitigen Rücktritt führte. Was ist wirklich dran an der Idee unterschiedlicher wissenschaftlicher Begabung der Geschlechter? Nach vielen Studien ist nur eines erwiesen: Frauen tun sich – im Durchschnitt! – schwerer mit „mentaler Rotation“, also der Drehung von Objekten im Kopf. Das könnte ein Grund dafür sein, dass Bauen und Konstruieren bei Mädchen weniger beliebt ist als bei Buben. Dazu kommt natürlich die Prägung durch Erziehung und Kultur. Die PR-Fotos von „Lego Friends“ vermitteln aber den Eindruck, dass Bauen den Mädchen schon sehr leicht gemacht wird. Vorgefertigte Module führen in wenigen Bauschritten schon zu einem Ergebnis, von den klassischen Lego-Bausteinen sieht man relativ wenig.

„Das, was Lego eigentlich ausmacht, nämlich kreativ mit Bausteinen zu spielen und dabei fantasievolle Objekte zu gestalten, geht hier verloren“, sagt Elisabeth Menasse-Wiesbauer, Direktorin des Wiener Kindermuseums Zoom, das sich in dem Projekt „Gender and Science“ mit der Frage befasst, wie man Ausstellungen und Aktivitäten für Kinder geschlechtergerecht gestalten kann. Wichtig sei es, dass Mädchen auch Dinge tun, die normalerweise eher Buben zugeschrieben werden. Derzeit läuft im Zoom die Mitmachausstellung „Achtung Baustelle!“. Die Kinder rühren Mörtel an und setzen Pflaster-

tersteine ein. „Mädchen sind da anfangs vielleicht etwas vorsichtiger, aber wenn man sie einmal zum Mitmachen motiviert hat, dann packen sie ordentlich an und finden es sehr lustig.“

Auch Rosemarie Ortner, Projektkoordinatorin am Institut für Bildungs- und Erziehungswissenschaften in Graz, zeigt sich befremdet vom Frauenbild von „Lego Friends“: „Hier ist alles sehr stark nor-

miert. Besser wären verschiedene Körperformen oder etwa ein Mädchen mit kurzen Haaren.“ Lego-Kommunikationschefin Katharina Sutch dagegen ist überzeugt: „Kinder spielen gerne nach, was sie im echten Leben sehen.“ Dieses besteht allerdings auch für Mädchen nicht nur aus Schönheitssalons, Backstuben und Gartenpartys.

*Quelle: Die Presse, 24.12.2011*

## Textvorlage 2:

### Männer für Kitas gesucht

Von Michael Klitzsch

**Sebastian Bevers Bild hängt in Hamburg an vielen Bushaltestellen. Es wirbt dafür, dass mehr Männer Erzieher werden. Sie werden gebraucht.**



*Erzieher Sebastian Bevers bei der Arbeit* © Michael Klitzsch

Der dreijährige Willo hat noch ein paar Fragen. Er kuschelt sich tiefer in den Arm seines Erziehers Sebastian Bever und zeigt in ein Bilderbuch vor ihm: „Was macht der Mann da?“ „Der baut eine Mauer. Er schmiert Zement zwischen die Steine. Der wirkt wie Kleber und hält sie zusammen“, erklärt Bever, der in der Hamburger Kindertagesstätte<sup>1</sup> Scheplerstraße arbeitet. Willo verstummt zufrieden.

Männliche Erzieher wie Bever sind immer noch eine Seltenheit. Weil das nicht so bleiben soll, wirbt der 27-Jährige in der Kampagne „Vielfalt, Mann!“ vom Paritätischen Wohlfahrtsverband Hamburg für seinen Beruf. Sein Bild hängt derzeit auf großen Plakaten an Bushaltestellen und in U-Bahn-Stationen.

Die Zahl der Männer in deutschen Kitas hat sich seit 1998 zwar auf gut 17.000 verdoppelt, dennoch bilden sie damit nur 3,8 Prozent aller pädagogischen Fachkräfte. Der Psychologe Tim Rohrmann betreut das Programm „Mehr Männer in Kitas“. Er koordiniert 16 Modellprojekte mit rund 1.300 beteiligten Kitas in ganz Deutschland. Sie planen Werbekampagnen wie die in Hamburg, Kooperationen mit Schulen und Arbeitsagenturen, Mentoring-Programme für Praktikanten. Der Europäische Sozialfonds und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend stecken rund 13,5 Millionen Euro in das Programm.

#### **Kitas können nicht auf Männer verzichten**

Aus zahlreichen Interview-Studien weiß Rohrmann: Eltern und Erzieherinnen wollen mehr Männer in Kitas. Er begründet das ganz pragmatisch: In der professionellen Kinderbetreuung sollte sich wider-

spiegeln, dass Erziehung auch Männersache ist. Väter übernehmen in modernen Familien schließlich auch mehr Verantwortung. Außerdem werde Fachpersonal dringend gebraucht. Durch den Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz ab 2013 könnten es sich Kitas nicht leisten, auf Männer zu verzichten.

Eltern und Erzieherinnen nennen gern noch einen anderen Grund: Willos Mutter Carolin Benatzky erzählt, sie habe darauf bestanden, dass ihr Sohn in Bevers Gruppe kommt, weil er dort auch toben und Fußball spielen könne und weil dort ein „klarerer Ton“ herrsche. Rohrmann kennt diese Rollenklischees. Er will nicht, dass das Erzieherbild darauf reduziert wird, dass Männer gut kicken, werkeln und toben können und den Jungs als Vorbild dienen sollen. Zwar glaubt auch Rohrmann, dass sich Männer anders verhalten als Frauen und die Kinderbetreuung damit bereichern. Er räumt aber ein: „Es ist bisher wissenschaftlich nicht belegt, dass Männer in Kitas tatsächlich einen Unterschied machen.“



*Das Plakat der Aktion „Männer in Kitas“* © Männer in Kitas

Holger Brandes, Professor für Psychologie an der evangelischen Hochschule Dresden, arbeitet derzeit daran, diesen weißen Fleck in der Forschung zu beseitigen. Er hat Erzieherinnen und Erzieher während der Arbeit gefilmt: 20 Tandems aus jeweils einer Frau und einem Mann, als Kontrollgruppe 10 Frau-Frau-Tandems. Was er schon nach dem Sichten der ersten Sequenzen sagen kann: „Es gibt auffällige Unterschiede. Männer machen nichts besser, aber vieles anders als Frauen.“ So berichtet Brandes etwa davon, dass ein Erzieher beim Bau

einer Ritterburg einen Jungen im Flüsterton dazu ermutigte, aus einer Papprolle eine Kanone zu basteln. Eine Erzieherin in einer ähnlichen Situation übergibt hingegen einen derartigen Vorschlag eines Jungen einfach.

Solche kleinen Hinweise führen Brandes schon jetzt zu der Annahme, dass ein möglichst ausgewogenes Verhältnis von Frauen und Männern gerade in Kindertagesstätten gut für die Kinder wäre. Das ist allerdings gar nicht so einfach herzustellen. Anette Döhl ist seit 17 Jahren Leiterin der Kindertagesstätte Scheplerstraße, in der 24 Pädagogen 130 Kinder betreuen. In dieser Zeit hat die 46-Jährige insgesamt vier Erzieher erlebt.

Am Männermangel ist unter anderem das eingefahrene Rollenverständnis schuld: Frauen sind für die Kinderbetreuung zuständig, Männer ernähren die Familie. Ein Erzieher verdient in einer Vollzeitstelle nach der Ausbildung zwischen 1.950 und 2.100 Euro. Da jedoch oft nur Teilzeitstellen vergeben werden, verdient ein Erzieher wenig. Was allerdings für Männer wie Frauen gleichermaßen ein Problem ist.

Und dann ist da noch die Sache mit dem Missbrauchsverdacht. Leiterin Döhl hat es in ihrer eige-

nen Einrichtung erlebt: Ende 2005 gab es den Verdacht, dass ein Dreijähriger, der die Kita Scheplerstraße besuchte, missbraucht worden war. Das Team konnte zwar schnell entlastet werden, ein Bekannter einer anderen Familie wurde angeklagt. Aber: „Ein Mann als Erzieher ist nach diesem Vorfall fürs Erste nicht mehr denkbar gewesen“, gibt Döhl zu.

Im Februar 2011 stellte die Kita-Chefin mit Bever erstmals wieder einen Mann ein. Schon im Bewerbungsgespräch wies sie ihn darauf hin, er müsse sensibel mit dem Thema Missbrauch umgehen. Bever sagt: „Ich habe am Anfang schon viel darüber nachgedacht, wie nah ich den Kindern kommen kann.“ Auf pädagogische Übungen mit intensivem Körperkontakt verzichtet er auch heute noch.

Einzelne Eltern hätten noch immer Angst vor Missbrauch; die **große** Mehrheit habe aber Vertrauen in Erzieher wie Bever, berichtet Leiterin Döhl. Auch Willos Mutter sagt: „Das Thema Missbrauch ist für mich hier gänzlich ausgeschlossen.“

Bever ist froh, dass er sich gegen einen Bürojob entschieden hat: „Jeder Tag ist hier anders. Der Spaß mit den Kindern entschädigt für vieles.“

Quelle: <http://www.zeit.de/gesellschaft/familie/2012-01/maenner-kita-erzieher/komplettansicht>  
(13.01.2012)

<sup>1</sup> Mit Kindertagesstätte (KITA, Kita), auch Kinderhort, in Österreich auch Ganztagskindergarten, wird in Deutschland eine Einrichtung der Kindertagesbetreuung bezeichnet. [Wikipedia, 20.2.2012]

## 6 Lebende Fremdsprachen

### 6.1 Bewertungsraster B1 und Begleittext

bifie | standardisierte

# reifeprüfung

## Bewertungsraster B1 und Begleittext



Information für Lehrer/innen



Bundesinstitut  
**bifie**  
Wien | Zentrum für  
Innovation & Qualitätsentwicklung

# Impressum

**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: 2012

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 2012

# Inhalt

## I Basisinformation

### II Der Bewertungsraster

- 1 Allgemeine Beschreibung des Bewertungsrasters
- 2 Allgemeine Beschreibung der vier Kriterien
- 3 Allgemeine Hinweise zur Vorgangsweise beim Bewerten mit dem Raster
- 4 Weitere Hinweise zu einzelnen Deskriptoren

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



