

Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung / Reife- und Diplomprüfung in der Unterrichtssprache Deutsch (SRDP)

Stand: 2011

Der folgende Text stellt die grundlegende theoretische Basis der Arbeit der Arbeitsgruppe *Schriftliche Reife- und Diplomprüfung Deutsch (AHS und BHS)* dar. Er definiert den Kompetenzbegriff mit speziellem Blick auf die schriftliche Reife- und Diplomprüfung, beschreibt die relevanten Kompetenzbereiche und Teilkompetenzen. Auftragsgemäß handelt es sich um einen wissenschaftlichen Text, nicht um die Vorlage für einen Gesetzestext oder zur unmittelbaren Kommunikation mit den Deutschlehrerinnen und -lehrern.

Mit diesem Text als Grundlage kann die Arbeitsgruppe nun daran gehen, konkrete Aufgabenstellungen zu erarbeiten und zu testen. Im Zuge dieser Arbeiten werden – in einem dialektischen Prozess – die Beschreibungen der Teilkompetenzen, den empirischen Erfahrungen entsprechend, verfeinert und revidiert.

Im Kontext der AHS gilt die Bezeichnung „Reifeprüfung“, im Kontext der BHS die Bezeichnung „Reife- und Diplomprüfung“. Im Text wird vereinfachend von der „Reife- und Diplomprüfung“ bzw. „SRDP“ gesprochen, wobei stets beide Schultypen gemeint sind.

Inhalt

1. Zum Kompetenzbegriff.....	2
2. Kompetenzen in der neuen Reife- und Diplomprüfung	3
3. Kompetenzen in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung	7
4. Beschreibung der Kompetenzbereiche	9
5. Detaillierte Beschreibung der Teilkompetenzen.....	14
6. Die Reife- und Diplomprüfung aus testtheoretischer Sicht.....	16
Arbeitsgruppe Deutsch	18
Literatur.....	19

Im Folgenden geht es um die Einführung der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung im Klausurfach Deutsch. Diese Einführung umfasst Grundsätze und Prozesse des Prüfens, deren Ziel die Sicherstellung von Fairness und Transparenz ist. Zur Erreichung dieses Ziels müssen die Testgütekriterien der Reliabilität und Validität erfüllt werden. Dies bedingt folgende Neuerungen:

- a) die Fokussierung auf *Kompetenzen* und ihre Überprüfbarkeit und
- b) die *Zentralisierung* der (schriftlichen) Prüfung.

1. Zum Kompetenzbegriff

Grundsätzlich ist im Hinblick auf den für die Fundierung der Prüfung nötigen Kompetenzbegriff festzuhalten: Schulisches Lehren und Lernen ebenso wie Prüfen haben sich schon immer an *Zielen* (Bildungs-/ Lernzielen) orientiert und zielen einerseits auf die Vermittlung/ den Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Einstellungen und Haltungen ab, andererseits auf den Erwerb von Kenntnissen und Wissen. Beim Lehren und Lernen dienen diese Ziele dem fördernden Bewerten, beim Prüfen dem vergleichenden Urteil.

Für den Deutschunterricht der AHS sind die Ziele im Lehrplan formuliert (vgl. unten, Abschnitt 2), die Einführung der Reifeprüfung berührt und verändert diese Ziele inhaltlich nicht. Für den Deutschunterricht der BHS gelten neben den Lehrplänen die Bildungsstandards in der Berufsbildung Deutsch für die 13. Schulstufe, die schulartenübergreifend für alle berufsbildenden Schulen entwickelt wurden und einen großen gemeinsamen Kern an grundlegenden Kompetenzen beinhalten.¹

Vermittelt und geprüft werden sollen künftig – durchaus orientiert an den Zielen – verstärkt *Kompetenzen*.² Mit dieser Zielsetzung ist eine Neuorientierung verbunden, deren Konsequenzen erkannt und bedacht werden müssen:

- Es gibt in der erziehungswissenschaftlichen und didaktischen Diskussion im Augenblick keinen einheitlichen Kompetenzbegriff. Das gilt auch für die Deutschdidaktik. Im Zusammenhang mit unserer Arbeit stützen wir uns unter Berücksichtigung der wissenschaftlichen Literatur³ im Folgenden auf einen Arbeitsbegriff von „Kompetenzen“, der sich am geltenden Lehrplan Deutsch für die Sekundarstufe II der AHS bzw. an den Bildungsstandards Deutsch D13 für die BHS orientiert. Dieser Kompetenzbegriff lässt sich auf die spezifischen Ziele der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung Deutsch anwenden. So verstehen wir Kompetenzen in einem ersten Ansatz als bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Problemlösung sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, auftretende Probleme in variablen Situationen erfolgreich und selbstverantwortlich zu lösen.⁴

¹ <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at> [18.04.2012]

² zur entsprechenden fachdidaktischen Diskussion über Kompetenzen im Sprach- und Literaturunterricht vgl. Rösch (2008), Abraham, Baurmann, Feilke et al. (2007) und Böhnisch (2008)

³ vgl. die im Literaturverzeichnis genannten Quellen

⁴ vgl. zu dieser Sichtweise programmatisch BMBF (2003)

- Kompetenzen sind Konstrukte von Dispositionen und Fähigkeiten, die man nicht empirisch gewinnen, nicht in „Handlungen“ *beobachten*, sondern auf die man nur aus dem Erfolg von Handlungen in Form von „Produkten“ schließen kann. Hier lassen sich methodische Probleme nicht leugnen: Wie weit ist der Schluss von einem nicht vollkommenen „Produkt“ auf eine fehlerhafte „Handlung“ erlaubt? Die Aufgabe, kompetenzorientiert zu lehren und vor allem zu prüfen, ist unter diesen Umständen nicht leicht. Es ist selbstverständlich, dass hier in der konkreten Arbeit der Schule Anspruch auf Hilfe besteht.
- Von Kompetenzen kann man in einem weiteren und in einem engeren Sinn sprechen. Zu den Kompetenzen in einem weiteren Sinn gehören etwa Fähigkeiten wie *Weltoffenheit* oder *Toleranz, interkulturelles Verhalten*; zu den Kompetenzen im engeren Sinne beispielsweise zählen das *normbewusste und kommunikative Schreiben, die Fähigkeit, Textsorten zu erkennen und zu produzieren*. Die Schule braucht beide Kompetenzbegriffe, den weiteren in der Unterrichtspraxis, den engeren als Maßstab bei der Überprüfung von Leistungen.

Während sich die Arbeit im (Deutsch-)Unterricht der Sekundarstufe II durchaus auch an einem Kompetenzbegriff im weiteren Sinn orientieren sollte, verlangt die Überprüfbarkeit von Leistungen in der Reife- und Diplomprüfung tendenziell eher den engeren Begriff: Es ist zu betonen, dass auch und gerade eine kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung nicht alles prüfen und beurteilen kann, was im Unterricht an (auf Sprache, Literatur und Medien bezogenen) Kenntnissen und Fähigkeiten erworben wurde. Es wäre pädagogisch sinnlos und unverantwortlich, nur solche Ziele zu verfolgen, deren Erreichen sich gut überprüfen lässt, und das Verfolgen höherwertiger, jedoch schwerer überprüfbarer Ziele zu vernachlässigen.⁵

Allgemein formuliert lassen sich als konstitutive Merkmale eines solchen Begriffs benennen:

- Kompetenzen sind an *bestimmte Domänen* (wie z. B. sprachliches Lernen) gebunden und bilden sich im Umgang mit diesen aus; sie sind nur begrenzt auf andere Gegenstände oder Domänen des Lernens übertragbar.
- Prinzipiell können durch *Testverfahren* Rückschlüsse auf Kompetenzen gebildet werden. Allerdings gilt das nur, wenn die jeweilige Könnenserwartung *in geeignete Aufgaben umgesetzt* wird.

2. Kompetenzen in der neuen Reife- und Diplomprüfung

Die Reife- und Diplomprüfung ist der Abschluss von allgemeinbildenden und berufsbildenden höheren Schulen. An berufsbildenden höheren Schulen bietet sie laut Schulorganisationsgesetz⁶ eine Doppelqualifikation mit allgemeinem Hochschulzugang und Berufsberechtigungen (volle berufliche Qualifikationen für gehobene Berufe).⁷

Die mit der Kompetenzorientierung verbundene Neuregelung der Reife- und Diplomprüfung

⁵ zum Stand dieser Diskussion in der Literaturdidaktik vgl. Kammler (2006) und Winkler, Masanek & Abraham (2010)

⁶ Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 1993, ausgegeben am 30. Juli 1993, 15. Schulorganisationsgesetz- Novelle. Verfügbar unter http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1993_512_0/1993_512_0.pdf [21.03.2011].

⁷ <http://www.europass.at> [18.04.2012]

fördert die ziel- und kompetenzorientierte Unterrichtspraxis. Nicht alles jedoch, was gelernt wird, wird *geprüft*, nicht alles, was geprüft wird, wird in der *Reife- und Diplomprüfung* geprüft und nicht alles, was hier geprüft wird, wird in der *schriftlichen Reife- und Diplomprüfung* geprüft. In der AHS steht die schriftliche Prüfung neben der *mündlichen Prüfung Deutsch* und der *vorwissenschaftlichen Arbeit*. In der BHS ist die Klausurprüfung im Fach Deutsch in einem Schultyp, nämlich in der HTL, nicht verpflichtend, sie kann durch eine mündliche Prüfung ersetzt werden. Neben der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung gibt es die Diplomarbeit, die für alle Kandidatinnen und Kandidaten in einem typenbildenden Schwerpunktfach verpflichtend ist. Für das mündliche Wahlfach *Deutsch* gibt es in den verschiedenen Schultypen unterschiedliche Regelungen. Die einzelnen Teilprüfungen dienen der Überprüfung unterschiedlicher Kompetenzen, die im Fach erworben werden sollen, decken aber nicht alle Bereiche ab.

Im Fach Deutsch mit seiner konstitutiven Offenheit „zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung“⁸ werden Gegenstände gelehrt und Kompetenzen erworben, die man (1) als im engeren Sinne fachspezifisch verstehen kann, die (2) in einem weiteren Sinne dem Fach zuzuordnen sind, und – oft implizit – (3) solche, die von vornherein als fachübergreifend anzusehen sind. Für alle gilt die Frage, inwieweit sie überprüfbar sind.

2.1. Fachspezifische Kompetenzen im engeren Sinne

Im Folgenden werden die fachspezifischen Kompetenzen für die **Reifeprüfung an AHS** und die **Reife- und Diplomprüfung an BHS** näher erläutert.

Als allgemeiner Konsens in der deutschdidaktischen Debatte⁹ lässt sich zunächst – in etwas globaler Formulierung – festhalten: Insgesamt sollten Schüler/innen im Deutschunterricht bis zur Reife- und Diplomprüfung erlernt haben können,

- aus vorgefundenen oder selbst gewählten (dis-)kontinuierlichen Texten zu einem sozialen, kulturellen, politischen oder literarischen Thema sowohl eine Informationsbasis als auch einen eigenen Deutungsansatz oder Standpunkt zu gewinnen und diesen darstellen zu können, mündlich wie schriftlich;
- für die Rezeption und eigene Produktion sowohl pragmatischer als auch ästhetischer Texte prinzipiell alle Medien als Lieferanten von Information, aber auch von ästhetischen Impulsen und Anregungen zu nutzen und in Bezug auf diese Medien wahrnehmungs- und genussfähig zu sein;
- nicht nur mit – aus der Geschichte und Gegenwart der Literatur – bekannten, sondern auch für sie neuen literarischen Texten etwas anfangen zu können, dies im Sinne der Fähigkeit, sich analytisch, interpretativ und (wert-)urteilend darüber zu äußern, mündlich wie schriftlich.

Die berufsfeldbezogenen Kernkompetenzen sowie die allgemeinbildenden Kernkompetenzen befähigen zum lebensbegleitenden Lernen und zur aktiven Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.¹⁰

⁸ vgl. Witte, Garbe, Holle et al. (2000)

⁹ vgl. im Kontext der Zentralisierung der Reifeprüfung in deutschen Bundesländern Kammler (2010)

¹⁰ vgl. <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at> [18.04.2012]

2.2. Fachspezifische Kompetenzen im weiteren Sinn

Die hier definierten Kompetenzen sind bereits in den Bestimmungen für allgemeinbildende höhere Schulen und in den Bildungsstandards D₁₃ für berufsbildende höhere Schulen grundgelegt.¹¹

Die AHS-Lehrpläne¹² formulieren – bezüglich fachspezifischer wie fachübergreifender Lernziele (und Kompetenzen): „Der Deutschunterricht trägt im Umgang mit Sprache als Medium, als Untersuchungsgegenstand und als ästhetisches Gestaltungsmittel zur Erreichung aller Ziele dieses Bildungsbereiches bei.“ (Lehrplan AHS-Sekundarstufe: *Sprache und Kommunikation*). Sie benennen neben fachspezifischen Kompetenzen im engeren Sinn („Textkompetenz und Medienkompetenz“, vgl. Abschnitt 2.1), v. a. im Bereich „Mündliche Kompetenz“, deutlich Kompetenzen im weiteren Sinn: „Sicherung einer differenzierten Dialog- und Kooperationsfähigkeit sowie Sozialkompetenz“. Im Bereich der literarischen Bildung geht es nicht nur um Wissen, sondern es werden „Orientierungswissen und Rezeptionsfähigkeiten ausgebildet, die zur Selbstfindung beitragen“. Literatur wird gesehen als „Medium des kollektiven Gedächtnisses, in dem elementare gesellschaftskonstituierende Ideen wie die der Humanität verankert sind.“ (Lehrplan AHS-Oberstufe: *Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule*). Nicht nur im ästhetischen, auch im pragmatischen Bereich sehen die Lehrplanangaben fachspezifische Ziele in Zusammenhang mit überfachlichen: „Der Deutschunterricht trägt mittels Ausbildung von Kommunikationskompetenz zur Friedenserziehung und zu den Grundwerten einer pluralistischen und den Menschenrechten verpflichteten demokratischen Gesellschaft bei.“ (Lehrplan AHS-Oberstufe: *Mensch und Gesellschaft*). Insbesondere betont er „Wege, sich mit Sinnfragen der eigenen Existenz auseinander zu setzen. Die Identifizierung des eigenen Sprechens und damit die Reflexion der eigenen Rolle und Identität schaffen auch Platz für die Akzeptanz und das Verstehen anderen Sprechens und sind tragende Elemente für den Umgang mit Sprachvarietäten und Mehrsprachigkeit.“ (Lehrplan AHS-Oberstufe: *Mensch und Gesellschaft*). Neben dem damit umschriebenen allgemeinbildenden Auftrag des Deutschunterrichts werden auch ein wissenschaftspropädeutischer sowie ein berufsvorbildender Auftrag hervorgehoben: „Durch Vermittlung fachlicher Inhalte und Methoden sowie durch den Bezug zur Lebenswelt leistet der Deutschunterricht einen wesentlichen Beitrag zum Erwerb von Grundfertigkeiten für Studium und Beruf.“ (Lehrplan AHS-Oberstufe: *Mensch und Gesellschaft*).

Die Bildungsstandards für die 13. Schulstufe der BHS¹³ zielen auf die Abschlussqualifikationen für den Beruf, die Weiterbildung und das Studium.

Die Kompetenzen, die im Unterrichtsgegenstand Deutsch erworben werden, berücksichtigen nicht nur die fachliche Ausbildung, sondern geben der Beschäftigung mit Sprache, Literatur und Medien breiten Raum und leisten damit einen wesentlichen Beitrag zur Bildung der Persönlichkeit. In diesem Sinne ist der Deutschunterricht als unabdingbare Voraussetzung für eine aktive und reflektierte Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben zu verstehen.

¹¹ Die aktuellen Lehrpläne für allgemeinbildende höhere Schulen verfügbar unter https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_abs.html [28.03.2011]

¹² vgl. die AHS-Lehrpläne in den Bereichen „Schriftliche Kompetenz“, „Textkompetenz“, „Literarische Bildung“ – und natürlich in den „Didaktischen Grundsätzen“

¹³ <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at> [18.04.2012]

2.3. Fachübergreifende Kompetenzen

Die Zielsetzung des Deutschunterrichts umfasst nicht nur den reflektierten Umgang mit geistesgeschichtlich geläufigen Themen, sondern auch den Umgang mit der Tatsache einer multikulturellen, globalisierten Gesellschaft, in der Diversität ein gesellschaftliches Faktum ist. Darüber hinaus ist zu sehen, dass die sprachliche Bewältigung gesellschaftlicher Problemstellungen in der Unterrichtssprache vielfältige Verbindungen zu Kompetenzen nahe legt, die weder fachlicher Art sind noch nur im Deutschunterricht gefördert werden. So verweist der AHS-Lehrplan beispielsweise auf die Bedeutung von sprachlicher und medialer Bildung für die Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Themen (vgl. Lehrplan AHS-Oberstufe: *Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik*).

Es liegt in der Eigenart von (zumindest in der Deutschdidaktik üblichen) Kompetenzstrukturen und -formulierungen, dass sie Fachgrenzen und Lebensbereiche überschreiten: Wissensbestände und praxisbezogene Kompetenzen, die außerhalb des Deutschunterrichts, des Unterrichts allgemein bzw. außerhalb der Schule erworben worden sind (Weltwissen und Fachwissen), kurz „fächerübergreifende Kompetenzen“, zeigen sich z. B. in der vorwissenschaftlichen Arbeit (AHS) und der Diplomarbeit (BHS). Deshalb kommt der Auseinandersetzung mit Sachtexten, dem Erwerb von wissenschaftlichem Handwerkszeug und letztlich dem wissenschaftlichen Schreiben in der Schule eine wachsende Bedeutung zu.

Im Zusammenhang damit kann man festhalten:

- **Stichwort *Allgemeinbildung*:** Das Fach Deutsch leistet einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von Allgemeinbildung.¹⁴ So wird man nicht zögern, die von der Reife- und Diplomprüfung zu attestierende Reife etwa darin zu sehen, dass die Absolventinnen und Absolventen gesellschaftspolitisch, kulturell und wirtschaftlich wichtigen Diskussionen folgen, dafür einen eigenen reflektierten Standpunkt entwickeln und diesen mit Begründungen vor ihrem Erfahrungshintergrund darstellen können. Dazu zählt insbesondere die Fähigkeit, gesellschaftspolitisch und kulturell wichtigen Diskussionen zu folgen, dazu einen eigenen Standpunkt entwickeln und diesen mit Begründungen vor ihrem Erfahrungshintergrund vortragen zu können. Welt- sowie Fachwissen müssen vorausgesetzt werden; spezifische Informationen können materialgestützt bei der Prüfung zur Verfügung gestellt werden.
- **Stichwort *Studierfähigkeit*:** Neben dem Erwerb der im engeren Sinne fachlichen Kompetenzen geht es immer auch um den Beitrag, den erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen zu einer allgemeinen Studierfähigkeit leisten. Das zeigt sich (wissenschaftspropädeutisch gedacht) in der Fähigkeit und Bereitschaft, an Phänomene hermeneutisch und empirisch heranzugehen und dafür erworbene Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen einzusetzen. In diesem Zusammenhang versteht sich die neue schriftliche Reife- und Diplomprüfung jeweils durch die Aufgabenstellung konkretisiert als Anforderungssituation, in der sich diese Fähigkeit und Bereitschaft zeigen kann.
- **Stichwort *Berufsbezogenheit*:** Nicht nur Weltwissen, sondern auch ein begründeter fachlicher Blickwinkel kann aus der Sicht der Typen der BHS bzw. aus der Sicht von Ausbildungsschwerpunkten an einzelnen Schulen innovative Impulse dokumentieren.

¹⁴ vgl. z. B. Abraham in Kammler (2010), S. 52–61

Vernetztes Denken zeigt sich als eine gedankliche Verbindung von Weltwissen und fachlichen/praktischen Kenntnissen sowie von Allgemeinbildung und Ausbildung. Sofern es die Aufgabenstellung gestattet, können Inhalte aus verschiedenen Blickwinkeln gesehen werden. So könnte beispielsweise ein Thema zur Ökologie aus technischer, wirtschaftlicher, landwirtschaftlicher, ernährungsökologischer, touristischer etc. Sicht wahrgenommen werden.

Der Schlüssel zur Bewältigung von Aufgaben in einer schriftlichen Prüfung ist jedoch die Schreibkompetenz als Ausweis der Fähigkeit, über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen zu reflektieren sowie sozial und politisch mündig an kulturellen Entwicklungen und Diskussionen teilzuhaben.

Bei aller Betonung eines auch allgemeinbildenden Anspruchs über die Studierfähigkeit hinaus ist aber festzuhalten, dass eine Orientierung an (nur) alltäglichen Formen des Schreibens am Sinn der schriftlichen Prüfung ebenso vorbeiginge wie eine ausschließliche Orientierung am wissenschaftlichen Schreiben als Zielvorstellung. Die Bereiche „Allgemeinbildung“, „Studierfähigkeit“ und „Berufsbezogenheit“ bilden den Rahmen für Aufgabenformate, die verschiedene Schreibhaltungen wie zum Beispiel das Argumentieren oder Informieren verlangen.

3. Kompetenzen in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung

In der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung steht damit die Fähigkeit, kohärente Texte zu komplexen, auf Information, Analyse und Argumentation ausgerichteten Aufgabenformaten zu verfassen und dabei eine Form zu wählen, die dem Schreibarrangement gerecht wird, auf dem Prüfstand. Ein Nachweis von Schreibkompetenz in einem umfassenden Sinn ist im Spektrum zwischen deskriptiv wiedergebenden, informierenden, argumentativ entwickelnden und interpretierenden Textsorten vorzusehen.

Diese Sichtweise ist mehrfach begründet: Sie sichert für die Absolventinnen und Absolventen die Teilhabe an der Gesellschaft²⁵, ist Teil ihrer Qualifikation zur Ausübung bestimmter Berufe und Tätigkeiten und ermöglicht ihnen die persönliche Entwicklung und Entfaltung.

Zum einen muss man, um in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung erfolgreich zu sein, Formen der Sachverhaltsdarstellung und argumentativen Auseinandersetzung mit einem gestellten Thema beherrschen. Zum anderen sind die Kandidatinnen und Kandidaten durch einen Unterricht, der von den geltenden Lehrplänen verlangt wird und von den Bildungsstandards ausgeht, darauf vorbereitet, solche Aufgabenformate zu lösen.

Im AHS-Lehrplan heißt es: „Schriftliche Kompetenz ist ein wesentlicher Faktor für die Persönlichkeitsbildung und Voraussetzung für wissenschaftliches Arbeiten, berufliche Tätigkeit und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Sie umfasst die Beschäftigung mit Schreiben für sich, Schreiben als Instrument des Lernens und mit Schreiben für andere. Die Lehrerinnen und Lehrer haben die Schreibprozesse der Schülerinnen und Schüler zu begleiten. Schreibmotivation und Freude am Schreiben sind zu fördern. Schülerinnen und Schüler sollen ler-

²⁵ im Sinne von *responsible citizenship*, wie vom Europarat definiert

nen, Verantwortung für ihren eigenen Schreibprozess in allen seinen Phasen zu übernehmen – vom Schreibvorhaben bis zum endredigierten Text. Die Auswahl der Textsorten hat sich weitgehend an der außerschulischen Wirklichkeit, darunter auch an literarischen Vorbildern, zu orientieren. Vor allem hat der Schreibunterricht textsortenübergreifend Schreibhaltungen auszubilden. Rechtschreibe-sicherheit ist dabei anzustreben.“

Diese Ausführungen zeigen, dass dem Schreibunterricht in der Sekundarstufe II zukünftig mehr Platz eingeräumt werden wird und dass beim Erstellen von Schreibaufgaben die Schreibprozesse und -strategien mitgedacht werden. Die Schreibkompetenz sollte bei der Erstellung der Schreibaufgaben, aber vor allem der Antworttexte durch die Kandidatinnen und Kandidaten im Vordergrund stehen. Das heißt, der Antworttext in seiner Gesamtheit mit einer bestimmten kommunikativen Funktion muss als Produkt eines Schreibprozesses gesehen werden.¹⁶ Hier sind die Teilkompetenzen des Schreibens wie etwa das normbewusste, kommunikative oder epistemische Schreiben¹⁷ ebenso zu berücksichtigen wie die Teilprozesse des Schreibens, also Planen, Formulieren, Aufschreiben und Revidieren.¹⁸ Die Funktionen des Schreibens stehen im Vordergrund, was die Berücksichtigung der schulischen und außerschulischen Realität der Schüler/innen unabdingbar macht. Die Textsorten sollen praxis- und produktorientiert sein (Textprodukte bzw. Antworttexte) und auch das Schreiben im Beruf, in der Weiterbildung sowie im Studium berücksichtigen.

Was die *Überprüfung* angeht, so setzt die neue Reife- und Diplomprüfung auf die nähere Bestimmung sowohl des Inputs (Textvorlagen und kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zu einem Thema) als auch des Outputs (erwartete Schreibleistungen in mehr als einer Textsorte): Die zu stellenden Schreibaufgaben sind immer an Ausgangstexte gebunden, die durch Vorgabe von Fakten, Argumenten und Standpunkten eine (schriftliche) Auseinandersetzung mit einem Thema herausfordern und erlauben. Die (unten im Einzelnen benannten) Teilkompetenzen, die dazu nötig sind, lassen sich aus der Qualität der im Rahmen der Aufgabenstellung verfassten Textprodukte erschließen.

Es geht dabei um zwei Erwartungen:

- **Zu einem vorgegebenen linearen und nichtlinearen Text sowie zu Bildmaterial eigene Texte unterschiedlicher Textsorten verfassen können:**
Die vorgegebenen Texte können jeglicher Art sein und deskriptive, argumentative und narrative Sprachverwendungsweisen repräsentieren; sie können wissenschaftlichen, berufspropädeutischen, berufs- oder alltagsrelevanten Charakter haben. Diese Voraussetzung erfüllen mehrere kulturell fixierte Formate (Texte, in denen beschrieben, informiert, analysiert, interpretiert, argumentiert, überzeugt wird).
- **Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf diese Aufgabe anwenden können:**
Dazu zählen einerseits Fähigkeiten zur Erfassung und gedanklichen Durchdringung von komplexen Texten bzw. Inhalten (Lesekompetenz) sowie Fähigkeiten der Verknüpfung von vorgegebenen Inhalten mit eigenem Welt-, Sach- und Fachwissen (Sachkompetenz)

¹⁶ Textproduktionen sind komplexe Sprachhandlungen, wobei sich Teilkompetenzen (Was kann ich?) und Teilprozesse (Was tue ich?) aufeinander beziehen lassen.

¹⁷ vgl. Bereiter (1980), S. 73–93

¹⁸ vgl. Wrobel (1995)

in einer argumentativen und interpretatorischen Weise (Argumentationskompetenz, Interpretationskompetenz, Reflexionskompetenz). Des Weiteren sind Fähigkeiten zum Abfassen unterschiedlich komplexer, im Sinne des Schreibarrangements adressatenorientierter, sprachlich und situativ angemessener Texte erforderlich wie auch die Verwendung angemessener Vertextungsstrategien sowie die Fähigkeit, unterschiedliche Textsortenmuster adäquat einzusetzen (Schriftliche Kompetenz). Erfolgreiche Schreibleistungen setzen überdies Sprachbewusstsein, hier die Fähigkeit, sprachliche Mittel strategisch zu nutzen, voraus.

Festzuhalten ist:

Kompetenzen (in einem weiteren Sinn) sind durch Sozialisation und Unterricht erworbene Dispositionen, die zur Lösung von Problemen bzw. Aufgaben in Anforderungssituationen befähigen. Dieser Anwendungsbezug ist wichtig: Wer von Kompetenz spricht, unterstellt nicht nur Fähigkeiten oder Fertigkeiten, sondern auch die Bereitschaft und Befähigung zum selbstständigen problemlösenden Handeln mit diesen.

Ohne dass sie selbst direkt beobachtbar wären, lassen sich fachspezifische Kompetenzen – im engeren Sinn – aus der Güte der Aufgabenlösungen erschließen.

Kompetenzen sind zwar theoretisch als einzelne beschreibbar und – in Grenzen – abstufbar (z. B. Lesekompetenz), werden aber in den meisten Anforderungssituationen in Kombinationen abgerufen. Die Lese-, Interpretations- und Schreibaufgaben, die der Deutschunterricht in der Sekundarstufe II erfordert, sind so komplex, dass nur im Zusammenspiel von Einzelkompetenzen, die auf Rezeption und Produktion zielen, gute Lösungen zu erreichen sind.

Die Überprüfung in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung gelingt jedoch umso besser, je besser der Input (Text- und Bildmaterial) die informatorische und gedankliche Basis für eine Auseinandersetzung mit dem Thema leistet und je genauer die Textsorten definiert sind, in denen sich diese schriftlich vollzieht. Wie bisher sind literarische Aufgabenstellungen ebenso möglich wie pragmatische.

4. Beschreibung der Kompetenzbereiche

Im Folgenden werden jene Kompetenzbereiche beschrieben, die für die Abfassung schriftlicher Klausurarbeiten im Rahmen der Reife- und Diplomprüfung im Fach Deutsch erforderlich und überprüfbar sind.

Das Kompetenzmodell

Die folgenden Ausführungen stützen sich auf den AHS-Lehrplan Deutsch¹⁹ und die Bildungsstandards D13 für berufsbildende höhere Schulen²⁰.

¹⁹ Der Begriff „Textkompetenz“ wird in diesem Zusammenhang in Übereinstimmung mit dem Lehrplan für allgemeinbildende höhere Schulen als rezeptive, nicht als produktive Kompetenz verstanden.

²⁰ <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at/> [18.04.2012]

Lesekompetenz

Ermittlung von Informationen und Positionen aus unterschiedlichen Texten und Bildern, jeweils auch die Fähigkeit und Bereitschaft, die Adressatenorientierung und Intention des Textes mitzureflektieren. Lesekompetenz kann *direkt* über die Paraphrasierung von Textinhalten nachgewiesen werden, zeigt sich jedoch auch *implizit* über die thematische Bezugnahme auf die Textvorlage (vgl. den AHS-Lehrplan Deutsch: „Textkompetenz“ und die Bildungsstandards D13 für berufsbildende höhere Schulen: „Kompetenzbereich Lesen“).

Schriftliche Kompetenz

ist neben der Fähigkeit zur Sprach- und Schreibrichtigkeit jeweils die Fähigkeit und Bereitschaft, einen der jeweiligen Aufgabe angemessenen Text unter Verwendung der dem gewählten Thema angemessenen stilistischen und textuellen Sprachmittel zu verfassen, sowie die Fähigkeit, den eigenen Text adressatengerecht zu formulieren.²¹

Schriftliche Kompetenz ist in hohem Maß formalisierbar und über die Verwendung angemessener sprachlicher Mittel auf grammatischer, stilistischer und textueller Ebene bewertbar. Hier wird schriftliche Kompetenz als Oberbegriff²² verstanden, der prozessuale Kompetenzen (Formulierung und Überarbeitung) und Kompetenzen der Vertextung/Enkodierung inkludiert (vgl. hierzu den AHS-Lehrplan Deutsch: *Schriftliche Kompetenz* und die Bildungsstandards D13 für berufsbildende höhere Schulen: *Kompetenzbereich Schreiben*).

Neben diesen im Lehrplan explizit angeführten Kompetenzen sind nun folgende **allgemeinere Kompetenzen** relevant, die sich sowohl auf Rezeption als auch auf Produktion beziehen:

Argumentationskompetenz

Die Kompetenz, zu einer gegebenen oder selbst gestellten strittigen Frage von sozialer, politischer und/oder kultureller Relevanz in Auseinandersetzung mit den Positionen anderer eine eigene Position aufzubauen sowie diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele abzusichern; weiters die Fähigkeit, nachvollziehbare und kohärente Argumentationslinien mit sprachlich angemessenen Mitteln zu realisieren.

Argumentationskompetenz ist mit linguistischen Mitteln relativ eindeutig nachzuweisen: Argumentationen werden im Regelfall mit konkreten syntaktischen, lexikalischen und grammatikalischen sprachlichen Elementen realisiert. Je angemessener diese Elemente zum Einsatz kommen, desto höher ist die entsprechende Kompetenz zu bewerten (vgl. hierzu den AHS-Lehrplan Deutsch: *Schriftliche Kompetenz* und *Textkompetenz*).

Interpretationskompetenz

Kompetenzen der Erschließung, Deutung, Beurteilung und Bewertung pragmatischer und poetischer Texte, auch Bilder; Ambiguitätstoleranz in Bezug auf widersprüchliche Deutungsmöglichkeiten (vgl. hierzu den AHS-Lehrplan Deutsch: *Literarische Bildung, Mediale Bildung* und die Bildungsstandards D13 für berufsbildende höhere Schulen: *Kompetenzbereich Reflexion über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und kreative Ausdrucksformen*.)

²¹ vgl. Schmölzer-Eibinger (2007), S. 207

²² im Sinn von Becker-Mrotzek & Böttcher (2006) sowie Becker-Mrotzek & Schindler (2007)

Interpretationskompetenz kann als Bündel mehrerer Teilprozesse dargestellt werden, die simultan wirksam sind und als kontinuierliches Zusammenspiel von textgeleiteten und wissensgeleiteten Impulsen²³ verstanden werden können. Ein Teil dieser Prozesse bezieht sich auf die Erfassung des vorgegebenen Textes und auf die Konstruktion des Bedeutungsgehaltes²⁴. Diese Teilprozesse werden im vorliegenden Schema im Kompetenzbereich *Lesekompetenz* erfasst.

Interpretationskompetenz im engeren Sinne bezeichnet in der vorliegenden Darstellung

- Kompetenzen der Transformation von erfasster Bedeutung (Stichwort „Textwelt“) in eine eigenständige Textaussage, die einen Metatext zur Textvorgabe darstellt,
- Kompetenzen der Aktivierung und Einbeziehung nichttextualisierten Wissens (Weltwissen, Sachwissen) in die Textauslegung,
- Kompetenzen der Formulierung von *Interpretationshypothesen*, die in einem nachvollziehbaren Bezug zur Textvorlage stehen.

Sach-/Fachkompetenz

Kenntnisse der relevanten Konzepte und Begriffe des jeweiligen Themas, Kenntnisse von Daten und Zusammenhängen. Sachkompetenz äußert sich über die sprachlich angemessene Darstellung von Inhalten und die korrekte Wiedergabe von inhaltlichen Zusammenhängen, sie umfasst Weltwissen im weitesten Sinn sowie Sachwissen und konkretes Fachwissen, z. B. die Kenntnis fachsprachlicher Begriffe im Fach Deutsch, den jeweiligen Lehrplänen entsprechend. Ein weiteres Merkmal von Sachkompetenz ist die kontextuelle Einbettung von Sachinformationen bzw. deren intertextuelle Verknüpfung.

Sprachbewusstsein

ist ein Element sowohl der Lese- als auch der schriftlichen Kompetenz und äußert sich in zweierlei Weise:

1. in der Fähigkeit, eine gegebene Textvorlage auf ihre sprachlichen Merkmale hin analysieren zu können (vgl. hierzu den Lehrplan Deutsch: *Sprachreflexion, Textkompetenz* und die Bildungsstandards D13 für berufsbildende höhere Schulen: Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein*),
2. in der Fähigkeit, den eigenen Text als angemessene *Sprachhandlung* (in Abhängigkeit von der Textsorte und dem kommunikativen Zusammenhang) gestalten und beurteilen zu können (adressatengerechte Textgestaltung, Aufmerksamkeitssteuerung). Insofern überschneidet sie sich teilweise mit der schriftlichen Kompetenz (vgl. hierzu den Lehrplan Deutsch: *Schriftliche Kompetenz*).

Sprachbewusstsein findet seinen Ausdruck sowohl in der Lese- als auch der schriftlichen Kompetenz und ist daher in diesen beiden Kompetenzbereichen integriert dargestellt.

²³ vgl. Scherner (2007), S. 57

²⁴ ebd., S. 60

Reflexionskompetenz

Die Reflexionskompetenz umfasst das Nachdenken über gesellschaftliche Realität, Konzepte von Realität und deren Umsetzung in sprachliche Ausdrucksformen. Dabei sollen die Selbst- sowie Metareflexion eine entscheidende Funktion übernehmen, geht es doch vor allem darum, sich Prozesse bzw. Abläufe von Handlungen strukturiert zu vergegenwärtigen. Es geht dabei u. a. um die Reflexion von Arbeitsaufträgen, Handlungsprinzipien und Handlungsinstrumenten. Die Ergebnisse dieses Nachdenkens beeinflussen das Handeln nachhaltig.

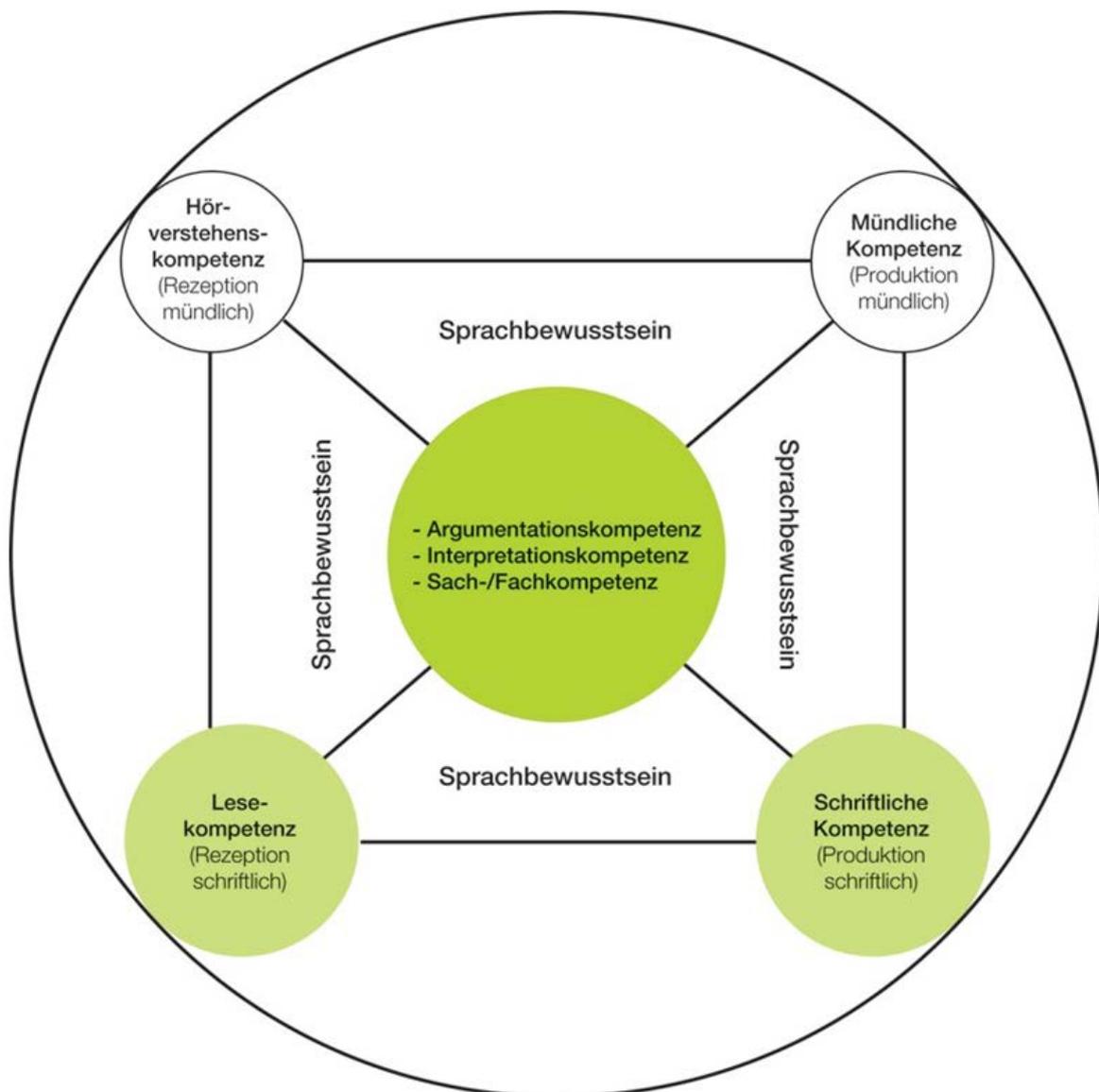
Der integrative Charakter der Reflexionskompetenz spiegelt sich in allen anderen Kompetenzbereichen wider, wodurch der Reflexionskompetenz große Bedeutung zukommt. In den Bildungsstandards D13 werden diesem Kompetenzbereich entsprechende Deskriptoren zugeordnet.²⁵

Zusammenfassung

Das Modell akzentuiert explizit und systematisch die beschriebenen Teilkompetenzen, berücksichtigt aber auch die fallweise Integration von nichtlinearen Texten (Fotos, Karikaturen, anderen künstlerischen Darstellungen) zu einem Thema und trägt damit der Tatsache Rechnung, dass Information heute selten nur sprachlich-linear kodiert ist. Das Reflektieren über Sprache und die Rolle von Sprachbewusstsein werden verstärkt berücksichtigt. Es geht nicht um das Abprüfen deklarativen Wissens z. B. über Grammatik, sondern um eine Leistung, die eingebunden ist in die Lese- und Schreibprozesse beim Lösen der Aufgaben, wenn die Textvorlagen noch anders als nur inhaltlich beschrieben, analysiert und kommentiert werden sollen.

²⁵ vgl. <http://www.bildungsstandards.berufsbildendeschulen.at> [18.04.2012]

Grafisch lassen sich die Wechselwirkungen der hier beschriebenen Kompetenzen folgendermaßen darstellen.²⁶



Die grün unterlegten Bereiche stellen jene Kompetenzbereiche dar, die speziell in der schriftlichen Reife- und Diplomprüfung überprüft werden.

Die oben beschriebenen Kompetenzen stehen in enger Wechselwirkung miteinander und haben je nach Aufgabenstellung und Art der Textvorgaben unterschiedlichen Anteil an der Textproduktion. Um sie überprüfbar zu machen, müssen einige testtheoretische Aspekte berücksichtigt werden.

²⁶ Das Modell orientiert sich grundsätzlich am Kompetenzmodell der Bildungsstandards für D13.

5. Detaillierte Beschreibung der Teilkompetenzen

Die einzelnen **Teilkompetenzen** beschreiben wesentliche Kompetenzmerkmale, die voneinander unabhängig und jeweils über einen Satz detaillierter Beschreibungen der Teilkompetenzen auf hohem Abstraktionsniveau dargestellt werden, der für die Generierung von Aufgaben und Beurteilungskriterien herangezogen werden kann. Die Teilkompetenzen stellen an sich jedoch noch *keine* Beurteilungskriterien dar!

A. Lesekompetenz

Teilkompetenzen	Beschreibung der Teilkompetenzen
1. Ermitteln von Informationen (Positionen, Standpunkten, Meinungen) der Textvorlage	<ul style="list-style-type: none"> • Texte sinnerfassend lesen, Informationen verarbeiten mit dem Ziel der inhaltlichen Texterfassung • Textaussagen paraphrasieren • Kernaussagen identifizieren • Zusammenfassen und Reduzieren wesentlicher Textaussagen • Verschiedene Techniken der Texterfassung und Textanalyse einsetzen
2. Erkennen von Besonderheiten in der Textvorgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Kritische und differenzierende Kommentare zu den Positionen der Textvorlage formulieren • Leitmerkmale hervorheben (Widersprüche, Ambiguitäten, Inkohärenzen, Tendenzen) • Textaussagen pointiert (re-)formulieren
3. Textvorlagen sprachlich analysieren und reflektieren (Sprachbewusstsein)	<ul style="list-style-type: none"> • Grammatische, • stilistische, • rhetorische und • sprachliche Mittel auffinden und erkennen sowie fachliche Termini angemessen verwenden.

B. Schriftliche Kompetenz

Teilkompetenzen	Beschreibung der Teilkompetenzen
4. Adressatenorientiert Texte verfassen (Sprachbewusstsein)	<ul style="list-style-type: none"> • Einen adressaten- und situationsangemessenen Textaufbau wählen • Eine adressaten- und situationsangemessene Wahl von sprachlichen Mitteln treffen (Wortwahl, Phraseologie) • Aufmerksamkeitssteuernde sprachliche Mittel angemessen einsetzen • Leseraufmerksamkeit sprachlich steuern
5. Textualitätskriterien berücksichtigen	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentative, appellative, narrative, berichtende und deskriptive Textelemente angemessen verwenden • Mittel der textuellen Kohäsion korrekt verwenden • Mittel der textuellen Kohärenz korrekt verwenden • Mittel der Intertextualität korrekt verwenden (Bezug zur Textvorlage und zu anderen Texten) • Angemessene Balance zwischen Komplexität und Redundanz von Informationen herstellen (Informativität)
6. Stilistik/Ausdruck	<ul style="list-style-type: none"> • Einen angemessenen Wortschatz verwenden (Fachtermini) • Satzkonstruktionen mit angemessener Komplexität verwenden (Hypo- und Parataxen) • Stilistische Mittel zur Unterstreicherung von Inhalten und Argumenten bewusst verwenden („Sprachliches Wagnis“)
7. Formale Richtigkeit, Normangemessenheit	<ul style="list-style-type: none"> • Interpunktion, • Orthographie, • Syntax und • Morphosyntax korrekt und sicher anwenden.

C. Argumentationskompetenz

Teilkompetenzen	Beschreibung der Teilkompetenzen
8. Argumentationslinien identifizieren und darstellen	<ul style="list-style-type: none"> Wesentliche Elemente der Argumentation in der Textvorlage wiedergeben
9. Argumentationslinien in der Textvorlage bewerten, in einen Kontext bringen	<ul style="list-style-type: none"> Vermutete Gründe oder Motive für die Argumentation der Textvorlage darstellen Die Textvorlage mit ähnlichen Argumentationen vergleichen Beispiele für mögliche (Gegen-)Argumente anführen, relativieren
10. Eine eigenständige Position zum Thema der Textvorlage aufbauen	<ul style="list-style-type: none"> Mögliche Gegenpositionen entwickeln Eine eigenständige Argumentationslinie entwickeln Die eigene Position mit Argumenten und Informationen stützen; kohärente, nachvollziehbare Argumentationslinien entwickeln, die im Gesamttext nachvollziehbar sind

D. Interpretationskompetenz

Teilkompetenzen	Beschreibung der Teilkompetenzen
11. Erfassen und Reflektieren der Textintentionen der Textvorgabe	<ul style="list-style-type: none"> Textvorlagen hinsichtlich ihrer Inhalte und Gedankenführung analysieren Paraphrasen der vermuteten Textintentionen formulieren Textaussagen verdichten und zusammenfassen
12. Formulieren von Interpretationshypothesen	<ul style="list-style-type: none"> Interpretationshypothesen formulieren Belege für Interpretationshypothesen in der Textvorlage identifizieren (Objektivieren der eigenen Deutung) Sprachreflexion in den argumentativen Aufbau und in die Formulierung von Interpretationen einbeziehen Interpretationshypothesen in einem die Textvorlage überschreitenden Kontext begründen

E. Sachkompetenz

Teilkompetenzen	Beschreibung der Teilkompetenzen
13. Identifizieren und Erfassen eines Themas, einer Sachlage oder eines Problems	<ul style="list-style-type: none"> Die Themenstellung bzw. die damit verbundene Problemstellung paraphrasieren Die (z. B. gesellschaftliche) Relevanz eines Themas darstellen Unterschiedliche Problemdimensionen über die Textvorlage hinaus darstellen (Problemkontext)
14. Aktivieren nichttextualisierten Wissens (Weltwissen, Sachwissen) in der Interpretation	<ul style="list-style-type: none"> Bezüge zu anderen Texten herstellen Bezüge zum eigenen Wissens- und Erfahrungssystem herstellen Unterschiedliche Weltansichten und Denkmodelle erkennen und zur Textvorlage in Beziehung setzen
15. Aktivieren und Selektieren von spezifischem Sachwissen (Fachwissen)	<ul style="list-style-type: none"> Sachlich relevante zusätzliche Informationen (unter Bezugnahme auf die Textvorgabe) wiedergeben Relevante Begriffe, Konzepte, Daten und Argumente wiedergeben und angemessen einbetten (Themenvorgabe mit eigenen Wissensbeständen verknüpfen) Informationen auswählen

6. Die Reife- und Diplomprüfung aus testtheoretischer Sicht

Je nach Ziel und Funktion einer Prüfung oder eines Tests²⁷ wird in der Testtheorie zwischen verschiedenen Testarten unterschieden. Im Bereich der schulischen Leistungsmessung und -evaluation werden v. a. Verfahren zur Messung des Lernfortschritts bzw. der schulischen Leistung (*Lernfortschritts- und Leistungstests*) eingesetzt. Sie verfolgen v. a. das Ziel, Lehrenden und Lernenden aufzuzeigen, ob und in welchem Ausmaß Fortschritte erzielt und Lernziele einer bestimmten Themeneinheit oder eines Schuljahres erreicht werden konnten. Daher beziehen sich diese Testverfahren und die daraus resultierenden Beurteilungen (Noten) in erster Linie auf die im Unterricht jeweils bearbeiteten Inhalte. Hinsichtlich der Beurteilung kommt hinzu, dass im schulischen Kontext meist *norm- oder individualorientiert* beurteilt wird.

Normorientiert bedeutet, dass – selbst bei Verwendung von (individuellen, schulinternen) Beurteilungskriterien – die Leistung einer Schülerin/eines Schülers *relativ* zur Gruppe (Mitschüler/innen in der Klasse) bzw. zum Klassendurchschnitt bewertet wird. Die jeweilige Beurteilung hängt also davon ab, wie gut die Leistungen der anderen sind.

Eine *individualorientierte* Beurteilung berücksichtigt (zusätzlich) die individuellen Faktoren von Lernenden (z. B. persönliche Schwächen und Stärken, den individuellen Leistungs- und Lernzuwachs). Beide Bezugsnormen sind aus pädagogischen und lernpsychologischen Gründen legitim und haben ihren festen Platz in schulischer Leistungsmessung. Allerdings sind die daraus resultierenden Beurteilungen (wegen ihrer Abhängigkeit von den oben genannten Faktoren) immer relativ und sagen daher nur wenig über die konkreten Fähigkeiten einer Person aus – was im Rahmen der alltäglichen schulischen Leistungsmessung auch nicht oberstes Ziel ist.

Anders ist es bei der Reife- und Diplomprüfung. Diese Prüfung soll valide und zuverlässig über die Fähigkeiten in bestimmten Prüfungsgegenständen Auskunft geben können (Berichtsfunktion), und darüber hinaus eine Prognose über die zukünftige „Bewährung“ der Prüfungskandidatinnen und -kandidaten erlauben (z. B. „Ist jemand ‚reif‘ für das Studium/eine bestimmte Arbeit?“ etc.). Die Reife- und Diplomprüfung ist somit auch ein Selektionsinstrument (Berechtigungs- und Selektionsfunktion), d. h. wichtige Entscheidungen (wie z. B. spezifische Studienplätze bzw. der allgemeine Zugang zu Universitäten oder anderen Bildungseinrichtungen, Stipendien, Auswahlverfahren am Arbeitsmarkt u. Ä.) hängen vom Bestehen bzw. den Noten bei diesen Prüfungen ab.

Die Reife- und Diplomprüfung informiert über die damit verbundenen Berechtigungen, ein weiterführendes Studium aufzunehmen (AHS und BHS), die EU-rechtliche Anerkennung von Diplomen und beruflichen Befähigungsnachweisen (BHS) bzw. ermöglicht den Zugang zum Arbeitsmarkt (AHS und BHS).

Es zeigt sich, dass die Reife- und Diplomprüfung ganz andere Ziele als die zu Beginn des Kapitels genannten (nicht standardisierten) Test- und Beurteilungsverfahren verfolgt und daher auch anderen – und höheren – Qualitätsstandards verpflichtet ist.

²⁷ Die Begriffe „Test“ und „Prüfung“ werden hier synonym verwendet.

Aus testtheoretischer Sicht entspricht die Reife- und Diplomprüfung ihren Anforderungen zufolge den Prinzipien einer standardisierten *Feststellungsprüfung* (auch: *Qualifikationstest*, *Proficiency Test*). Ein Hauptmerkmal von Feststellungsprüfungen ist, dass sie den Ausprägungsgrad von vorab definierten Fähigkeiten und Anforderungen in Bezug auf abschätzbare bzw. mögliche zukünftige Verwendungssituationen erfassen, d. h. sie beziehen sich auf vorher festgelegte Kompetenzmodelle bzw. Kompetenzbeschreibungen.

Das Kompetenzmodell bzw. die Kompetenzbeschreibungen bilden in weiterer Folge die Grundlage für die konkreten Prüfungsaufgaben sowie die Beurteilungskriterien, die für die Bewältigung der jeweiligen Aufgabe relevant sind (z. B. Erfüllung der Aufgabe, Textaufbau, formale Korrektheit).

Im Unterschied zu den im schulischen Alltag meist stärker norm- und individualorientierten Beurteilungsverfahren setzen Feststellungsprüfungen in jedem Fall eine sach- und kriterienorientierte Beurteilung voraus (Sachnorm). Das bedeutet, die Leistungen einer Schülerin/ eines Schülers müssen hauptsächlich in Relation zu den erwarteten Kompetenzen und Lernzielen gemessen (festgestellt) werden, alle anderen Faktoren (wie die Leistungen der anderen Lernenden, individuelle Vorlieben und Erwartungen von Lehrenden) sollten dabei eine möglichst geringe Rolle spielen. Zusätzlich erfordern standardisierte Feststellungsprüfungen mit hoher Berichts- und Berechtigungsfunktion wie die Reife- und Diplomprüfung die Einhaltung höchster Qualitätsstandards, die sich vor allem in den klassischen Gütekriterien Validität, Reliabilität und Objektivität zeigen. Dies setzt sowohl entsprechende arbeits- und zeitintensive Maßnahmen bei der Prüfungsentwicklung (vom Erarbeiten des Kompetenzmodells über die Erstellung von Testaufgaben und Beurteilungskriterien bis zum Beurteilungstraining) als auch bei der konkreten Prüfungsdurchführung voraus. Nur so ist eine auch für Außenstehende transparente, vergleichbare und v. a. aussagekräftige Beurteilung gewährleistet.

Gemäß diesen Anforderungen sollen im Folgenden die oben skizzierten Kompetenzen als Grundlage für die Beschreibung des Testgegenstands (Testkonstrukt) sowie die Erstellung von Aufgaben und Beurteilungskriterien in detailliertere, transparent beschriebene und somit leichter überprüfbare Teilkompetenzen ausdifferenziert werden.

Arbeitsgruppe Deutsch

Die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung (BIFIE) mit der Grundkonzeption der Reife- und Diplomprüfung in Deutsch betraute Arbeitsgruppe umfasst folgende Mitglieder:

Leitung

- Werner Wintersteiner (Professor am Österreichischen Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt)

Leitungsteam

- Ulf Abraham (Professor für Deutschdidaktik, Universität Bamberg)
- Karl Blüml (Stadtschulrat für Wien)
- Stefan Krammer (Deutschdidaktiker, Institut für Germanistik, Universität Wien)
- Annemarie Saxalber-Tetter (Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften)
- Horst Sitta (Professor emeritus für Deutschdidaktik und Linguistik, Universitäten Zürich und Bozen)
- Jürgen Struger (Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker, Österreichisches Kompetenzzentrum für Deutschdidaktik, Universität Klagenfurt)
- Claudia Kreutel (Schreibdidaktikerin, Institut für Germanistik, Universität Wien, BHAK Wien 10, BIFIE Wien)

Lehrer/innen-Koordination

- Claudia Kreutel (Schreibdidaktikerin, Institut für Germanistik, Universität Wien, BHAK Wien 10, BIFIE Wien)
 - Wolfgang Taubinger (Stiftsgymnasium Melk, ARGE-Deutsch, NÖ, ARGE Standards, PH Niederösterreich)
 - Herbert Staud (GRg Wien 2, Universität Wien, ARGE Standards, PH OÖ)
 - Birgit Kahlig (HBLWM Annahof)
 - Brigitte Wipp-Braun (BHAK Wien 10, Qualität in der Berufsbildung)
 - Christine Raschauer-Andrecs (H-Chem LA Wien 17, Bildungsstandards D 13)

Koordination von 5 Item-Writers (BHS)

- Brigitte Wipp-Braun (BHAK Wien 10, Qualität in der Berufsbildung)
- Christine Raschauer-Andrecs (H-Chem LA Wien 17, Bildungsstandards D 13)

Testerstellung

- Manuela Glaboniat und Günther Sigott (Universität Klagenfurt)

Literatur

- Abraham, U., Baurmann, J., Feilke, H. et al. (2007). Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. In *Praxis Deutsch* 203. S. 6–15.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, M. & Schindler, K. (Hrsg.) (2007). *Texte schreiben* (= Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 5). Duisburg: Gilles & Francke.
- Bereiter, C. (1980). Development in Writing. In Gregg, L. W. & Steinberg, E. R. (Hrsg.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, S. 73–93.
- Bildungsstandards in der Berufsbildung DEUTSCH, 13. Schulstufe*. Version 2009 (Überarbeitung nach der Pilotphase 2008). Verfügbar unter http://www.bildungsstandards.berufsbildende-schulen.at/fileadmin/content/bbs/AGBroschueren/Deutsch_0309.pdf [01.06.10].
- Böhnisch, M. (Hrsg.) (2008). *Didaktik Deutsch*. Sonderheft zum 16. Symposium Deutschdidaktik „Kompetenzen im Deutschunterricht“. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Expertise. Bonn.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB.
- Glaboniat M. (1999). Auf der Suche nach Objektivität – Zur Benotung und Bewertung schriftlicher Textproduktionen. In *Fremdsprache Deutsch* 19. S. 20–23.
- Glaboniat, M. (2006). Das Papier nicht wert ... Zum Problem schulischer Leistungsmessung und Benotung und neue Chancen durch Qualitäts- und Leistungsstandards. In *ide* 4/2006. S. 32–51.
- Kammler, C. (Hrsg.) (2006). *Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht*. Seelze: Kallmeyer.
- Kammler, C. (Hrsg.) (2010). *Zentralabitur Deutsch. Der Deutschunterricht* 1/2010.
- Ortner, H. (2007). Die (schriftliche) Darstellung von Sachverhalten als Stimulus für die Denk-, Sprach- und Schreibentwicklung. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. S. 113–140.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2008). *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Scherner, M. (2007). „Interpretationskompetenz“: ein text- und textverarbeitungstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. S. 57–68.

Schmölzer-Eibinger, S. (2007). Auf dem Weg zur literalen Didaktik. In Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hrsg.). *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr. S. 207–222.

Winkler, I. (2003). *Argumentierendes Schreiben im Deutschunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Winkler, I., Masanek, N. & Abraham, U. (Hrsg.) (2010). Poetisches Verstehen. *Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht*. Hohengehren: Schneider.

Witte, H., Garbe, C., Holle, K. et al. (Hrsg.) (2000). *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Hohengehren: Schneider.

Wrobel, A. (1995). Schreiben als Handlung. *Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.