

Förderung von Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht als Herausforderung

Diplomarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Naturwissenschaften

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Alexandra OSWALD, BA

am Institut für Geographie und Raumforschung

Begutachter: Ao.Univ.-Prof. Mag.phil. Dr.rer.nat. Gerhard Lieb

Graz, 2014

~ 1 ~

Nichts ist schrecklicher als ein Lehrer,
der nicht mehr weiß als das,
was die Schüler wissen sollen.
(Johann Wolfgang von Goethe)

Ich, Alexandra Oswald, erkläre hiermit ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den verwendeten Quellen wörtlich oder sinngemäß entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, März 2014

Alexandra Oswald

Vorwort

Ich habe mich früh für eine Diplomarbeit im Bereich der Fachdidaktik entschieden, wollte jedoch meine beiden Unterrichtsfächer, Geographie und Wirtschaftskunde sowie Deutsch, in diese Arbeit integrieren. Durch die Unterstützung von Herrn Prof. Lieb konnte rasch ein geeignetes Thema gefunden werden: Die „Förderung von Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht als Herausforderung“. Auf diesem Weg möchte ich mich bei Herrn Prof. Lieb für die intensive Betreuung bedanken.

Dank gebührt auch Frau Prof. Schmölder-Eibinger, da der Grundstein des Schulprojektes, welches den empirischen Teil dieser Diplomarbeit bildet, in einem von ihr geleiteten Seminar gelegt wurde. Des Weiteren möchte ich Herrn Mag. Sonnleitner vom Gymnasium der Ursulinen meinen Dank aussprechen, da er es mir ermöglicht hat, dieses Schulprojekt in zwei 4. Klassen durchzuführen.

Der größte Dank gilt jedoch meiner Familie, welche mich immer unterstützt und es mir so ermöglicht hat, meine Studien erfolgreich zu absolvieren. Meinen Eltern bin ich besonders dankbar für ihre Geduld, ihren Zuspruch und ihren Glauben an mich. Danke Mama und Papa, dass ihr immer für mich da seid!

Ganz besonders möchte ich aber auch meinem Freund Sebastian danken, der mich stets motiviert und unterstützt hat. Er ist in den stressigen Zeiten meines Studiums mit Rat und viel Verständnis zu mir gestanden. Seine aufbauenden und beruhigenden Worte waren es, die mich gestärkt haben und die mir geholfen haben, zahlreiche Prüfungen und Arbeiten positiv zu absolvieren. Danke Sebastian für deine Unterstützung!

Aber auch Freundinnen und Studienkolleginnen hatten ihren Anteil am positiven Abschluss meines Studiums, da sie immer für mich da waren und stets ein offenes Ohr für meine kleineren und größeren Probleme hatten, mit Tipps und Tricks zur Stelle waren und auch das Korrekturlesen übernommen haben: Tatiana, Barbara und Lisa – danke für eure Freundschaft!

Zusammenfassung

Die Kompetenzorientierung ist in aller Munde und wird in Fachkreisen stark diskutiert. Hier soll ein besonderes Augenmerk auf die Textkompetenz gelegt werden und die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht wird speziell unter dem fächerübergreifenden Aspekt betrachtet. Dazu werden die Begriffe Kompetenz und Textkompetenz näher definiert, um danach die Lehrpläne sowie auch die verschiedenen Kompetenzmodelle der Fächer Deutsch sowie Geographie und Wirtschaftskunde auf Anknüpfungspunkte für die Förderung der Textkompetenz zu untersuchen.

Verschiedene Beispiele zur Förderung der Textkompetenz, und wie diese konkret im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht umgesetzt werden können, veranschaulichen die theoretischen Ausführungen, welche auf einer intensiven Literaturrecherche beruhen.

Eine empirische Studie im Rahmen eines Schulprojektes untersucht, ob die Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht gefördert werden kann. Dies kann eindeutig bejaht werden, da es zahlreiche Anknüpfungspunkte zwischen den beiden Fächern gibt, welche genutzt werden können, um die Arbeit mit Texten zu forcieren. Für das Schulprojekt wurden zwei Arbeitsanweisungen für die Schülerinnen und Schüler ausgearbeitet, um das Schreiben einer Zusammenfassung anzuleiten. Die dadurch entstandenen Texte wurden detailliert ausgewertet und nach zehn Kriterien analysiert. Diese Ergebnisse wurden grafisch veranschaulicht und detailliert beschrieben.

Die theoretischen Ausführungen und die empirische Studie im Rahmen des Schulprojektes lassen den Schluss zu, dass die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht nicht nur möglich ist, sondern auch ausdrücklich in Lehrplänen, Kompetenzmodellen und Fachliteratur verlangt wird. Durch das Schulprojekt wurde offensichtlich, dass die Arbeit mit Texten eine sinnvolle Ergänzung des Unterrichts darstellt und von den Schülerinnen und Schülern gut aufgenommen wurde. Die Zusammenfassungen, welche im Rahmen dieses Projektes entstanden, beweisen, dass sowohl das Lesen als auch das Schreiben von Texten ideal in den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht integriert werden können und dadurch die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert werden kann.

Abstract: The challenge of encouraging text competence in Geography and Economics classes

Competence orientation has increasingly become the focus of attention and is highly discussed among experts. This thesis is devoted to text competence and the encouragement of text competence in Geography and Economics classes through multidisciplinary approaches. For this purpose, definitions of the terms competence and text competence will be given, followed by a study of the curricula, as well as of the various competence models of the subjects German and Geography and Economics with regard of the connecting factors for encouraging text competence.

Various examples for the encouragement of text competence and their implementation in Geography and Economics classes illustrate the theoretical foundations, which are based on an extensive literature research.

An empirical study was conducted within the scope of a school project to determine whether text competence can be encouraged in Geography and Economics classes. The answer is affirmative, given the fact that numerous connecting factors existing between the two subjects can be used to enhance working with texts. For the school project, two instructions were created for the students in order to present guidelines for writing a summary. The texts generated by students were evaluated in detail and analyzed following ten criteria. Afterwards, the results were graphically illustrated and precisely described.

The theoretical foundations and the empirical study within the school project demonstrate that the encouragement of text competence in Geography and Economics classes is not only possible but explicitly required in the curricula, competence models and specialist literature. It is evident from the school project that working with texts constitutes a meaningful supplement to classes and was well received by the students. The summaries created in the course of the project prove that reading, as well as text writing can be ideally integrated in Geography and Economics classes, which encourages the students' text competence.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
1.1 Problemstellung und Zielsetzung	9
1.2 Konzeption der Arbeit und Methodik	9
2 Begriffsdefinitionen	10
2.1 Theoretische Annäherungen zum Diskurs „um Kompetenzen“	10
2.2 Der Kompetenzbegriff	13
2.3 Begriffsdefinition: Textkompetenz	17
3 Kompetenzen und Modelle	26
3.1 Kompetenzen im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht	26
3.1.1 Kompetenzmodell im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung	27
3.1.2 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe	30
3.1.3 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Oberstufe	33
3.1.4 Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen	36
3.2 Kompetenzen im Deutschunterricht	37
3.2.1 Kompetenzen bis zur 8. Schulstufe	37
3.2.2 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe	43
3.2.3 Kompetenzen bis zur SRDP Deutsch	44
3.3 Kompetenzen beurteilen	47
4 Textkompetenz fördern an konkreten Beispielen	48
4.1 Textkonstruktion	49
4.2 Textrekonstruktion	50
4.3 Textbearbeitung	52
4.4 Kooperatives Schreiben	54
4.5 Überarbeiten von Texten	56
5 Die Förderung von Textkompetenz am Beispiel eines Schulprojektes	57
5.1 Theoretische Überlegungen	58
5.1.1 Kompetenzorientierte Aufgabenstellung	59
5.1.2 Die Arbeit mit Texten im Unterricht	60
5.1.3 Arbeit mit Texten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht	62

5.1.4 Sachtext und Sachtextzusammenfassung	64
5.2 Das Schreibsetting	68
5.2.1 Der Originaltext	69
5.2.2 Die Arbeitsanweisungen	70
5.2.3 Das Untersuchungssetting	71
5.2.4 Die Umsetzung des Schreibsettings	74
5.3 Analysen und Ergebnisse des Schulprojektes	75
5.3.1 Markierte Wörter im Originaltext	76
5.3.2 Definitionen des Begriffs „Globalisierung“	77
5.3.3 Anzahl der Wörter auf den Stichwortkärtchen	78
5.3.4 Überschriften der Zusammenfassungen	79
5.3.5 Textlänge der Zusammenfassungen	80
5.3.6 Verhältnis zwischen Fehler und Textlänge bei den Zusammenfassungen	81
5.3.7 Phrasen direkt aus dem Originaltext übernommen	83
5.3.8 Integration des Vorwissens	83
5.3.9 Richtigkeit der Informationen in den Zusammenfassungen	84
5.3.10 Eignung der Zusammenfassung zum Lernen für einen Test	85
5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Schulprojektes	87
6 Zusammenschau und Schlussfolgerung	88
6.1 Diskussion	90
6.2 Fazit	91
7 Arbeitsgrundlagen	93
Abbildungsverzeichnis	
Abb. 1: Textkompetenz im weiteren Sinn	20
Abb. 2: Die zwei Seiten der Textkompetenz	21
Abb. 3: Teilkompetenzen des Schreibens	23
Abb. 4: Kompetenzmodell für Geographie und Wirtschaftskunde	28
Abb. 5 Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe	38
Abb. 6: Kompetenzen der schriftlichen SRDP Deutsch	46

Abb. 7: Textsortentypologie der Sachtexte	66
Abb. 8: Anzahl der markierten Wörter: Gruppe A und B	77
Abb. 9: Definitionen „Globalisierung“: Gruppe A	77
Abb. 10: Definitionen „Globalisierung“: Gruppe B	78
Abb. 11: Stichwörter pro Kärtchen: Gruppe A	79
Abb. 12: Überschrift der Zusammenfassung: Gruppe A und B	79
Abb. 13: Wörteranzahl der Zusammenfassung: Gruppe A und B im Vergleich	81
Abb. 14: Anzahl der Fehler in der Zusammenfassung: Gruppe A	82
Abb. 15: Anzahl der Fehler in der Zusammenfassung: Gruppe B	82
Abb. 16: Phrasen direkt aus dem Originaltext übernommen: Gruppe B	83
Abb. 17: Integration des Vorwissens in die Zusammenfassung: Gruppe A und B	84
Abb. 18: Falsch verwendete Informationen in der Zusammenfassung: Gruppe A und B	85
Abb. 19: Eignung des Textes zum Lernen für einen Test: Gruppe A	86
Abb. 20: Eignung des Textes zum Lernen für einen Test: Gruppe B	86

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Gegenüberstellung von Kompetenz- und Qualifikationsbegriff	12
Tab. 2: Kompetenzschemata im Vergleich	16
Tab. 3: Eigenschaften der textbasierten Kommunikation	18
Tab. 4: Kompetenzen im GW-Unterricht am Ende der 8. Schulstufe	33
Tab. 5: Anzustrebende Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe	35
Tab. 6: Kompetenzen im Bereich Sprechen und Zuhören	40
Tab. 7: Kompetenzen/Deskriptoren: Schreiben	41
Tab. 8: Kompetenzen/Deskriptoren: Lesen	42
Tab. 9: Auflistung der Kompetenzen bei der schriftlichen SRDP	45
Tab. 10: Kommunikative Grundfunktionen und Textsortenklassen	65

1 Einleitung

1.1 Problemstellung und Zielsetzung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der „Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht als Herausforderung“, wobei hier klar herausgestellt wird, dass es nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts ist, den Erwerb der Textkompetenz zu fördern und auch zu fordern, sondern, dass dies ein Anliegen aller Unterrichtsfächer sein sollte.

Die Kompetenzorientierung gilt als Postulat von Fachdidaktik und Bildungspolitik, im speziellen beschäftigt sich diese Arbeit jedoch mit einer konkreten Kompetenz: der Textkompetenz und deren fächerübergreifender Förderung. Aus diesem Grund wird hier in einem Schulprojekt der Versuch unternommen, die Schülerinnen und Schüler auch im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht Texte schreiben zu lassen – in diesem Fall wird eine Zusammenfassung zum Thema „Globalisierung“ unter detaillierter Anleitung verfasst. Dieses Schulprojekt soll die theoretischen Ausführungen und Erläuterungen praktisch untermauern.

Dieser Arbeit liegt die Hypothese zugrunde, dass es möglich ist, die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht fördern zu können. Dies wurde im Rahmen des Schulprojektes mit einer Schreibstudie in zwei Klassen der 8. Schulstufe am Gymnasium der Ursulinen in Graz erprobt. Um diese Hypothese zu verifizieren bzw. zu falsifizieren, befindet sich im Kapitel 5 die vollständige Studie samt Evaluierung und Ergebnissen.

1.2 Konzeption der Arbeit und Methodik

Um sich dem Thema der Förderung von Kompetenzen zu nähern, wird im Kapitel 2 eine theoretische Annäherung an den Kompetenzbegriff vorgenommen, der Kompetenzbegriff wird definiert und der Begriff der Textkompetenz erläutert. Dazu wurde eine umfassende interdisziplinäre Literaturrecherche durchgeführt. Im anschließenden Kapitel werden Kompetenzen und Modelle aus dem Unterrichtsfach Deutsch sowie aus dem Geographie und Wirtschaftskundeunterricht vorgestellt, welche auch mit den derzeit gültigen Lehrplänen verglichen werden. Dadurch soll erkannt werden, dass ein fächerübergreifender Ansatz sinnvoll ist und die Förderung der Textkompetenz auch in anderen Fächern, in diesem Fall im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht, umsetzbar ist. Im Kapitel 4 werden diverse Möglichkeiten zur Förderung der Textkompetenz vorgestellt, welche auf den Geographie und

Wirtschaftskundeunterricht übertragen werden und somit konkrete Beispiele dafür sind, wie die Förderung von Textkompetenz im Fachunterricht aussehen kann. Diese Beispiele stammen aus der Fachliteratur, sowie aus diversen Seminaren und Vorlesungen zum Thema. Im anschließenden Kapitel 5 wird das von mir konzipierte und durchgeführte Schulprojekt vorgestellt, theoretische Überlegungen zum Verfassen einer Sachtextzusammenfassung angestellt und die Ergebnisse der empirischen Studie samt grafischer Aufbereitung präsentiert. Für dieses Projekt wurden zwei Aufgabenstellungen zum Schreiben einer Zusammenfassung entwickelt, welche voneinander abweichen, um zu zeigen, wie die fächerübergreifende Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht am effektivsten erfolgen kann. Die Grundlage dieses Schulprojektes wurde im Seminar „Wissenschaftliche Zugänge in der Fachdidaktik“ unter der Leitung von Frau Prof. Schmölzer-Eibinger geschaffen. Idee, Konzeption, Durchführung, Evaluation sowie die Darstellung der Ergebnisse beruhen auf meiner Eigenleistung.

Abschließend erfolgt im Kapitel 6 eine Zusammenschau mit Schlussfolgerungen, welche aus den Ausführungen der vorhergehenden Kapitel abgeleitet werden können. Im Fazit werden diese auf fünf Punkte zusammengefasst, um eine komprimierte Übersicht zu erhalten.

2 Begriffsdefinitionen

2.1 Theoretische Annäherungen zum Diskurs „um Kompetenzen“

Durch gesellschaftliche Entwicklungen und die daraus resultierenden Anforderungen erhält der Kompetenzbegriff eine enorme Aufmerksamkeit. Jedoch ist die Erfassung von Kompetenzen mitunter sehr schwierig und unterliegt kontroversen Diskussionen. Daher soll ein Überblick zur theoretischen Kompetenzdebatte gegeben werden und Grundgedanken dieser Debatte skizziert werden.

Die Bildungspolitik hat, ausgelöst durch den Schock bezüglich der Ergebnisse der PISA-Studie, eine pädagogische Wende vollzogen. Damit einher ging der Grundgedanke, die Wirkung von Leistungen nachweisbar messen zu können – egal ob die Qualität der Lehrperson bzw. des Unterrichts oder die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler – alles soll vergleichbar und beurteilbar sein (HELMKE 2009, S. 16).

Somit ist die Kompetenz mittlerweile zu einer pädagogischen „Leitwährung“ geworden, jedoch führte dies bei vielen Lehrkräften zu Verunsicherungen, da zwar kompetenzorientiert

unterrichtet werden soll, genaue Vorgaben aber meist fehlen. Die Schülerinnen und Schüler werden mit zahlreichen neuen Anforderungen konfrontiert, sollen aber gleichzeitig diverse Schlüsselkompetenzen erwerben, und wenn es nach den Verantwortlichen in Wirtschaft und Wissenschaft geht, auch verschiedenste Fachkompetenzen aufweisen (KRANWISCHER 2011, S.3).

Laut KANWISCHER (2011, S. 4) ist ein ökonomischer Charakter der Kompetenzdebatte mit der Chance auf positive Veränderungen deutlich erkennbar, da vor der kompetenzorientierten Wende Lehr- und Lernziele meist fremdbestimmt waren, die Konzentration auf kognitiven Lernprozessen lag und die methodische Planung als Input-Output-Didaktik aufgefasst werden konnte. Die Vermittlung von Zahlen und Fakten steht jedoch nicht mehr im Vordergrund, denn von der Gesellschaft geht der Wunsch aus, dass in der Schule Fähigkeiten und Fertigkeiten erlernt werden, welche sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich zielführend eingesetzt werden können (vgl. ROLDAO 2013, S. 97).

Die Kompetenz-Debatte geht auf die 1970er-Jahre zurück – damals jedoch unter dem Begriff „Schlüsselqualifikation“. Unter diesen Schlüsselqualifikationen wurde vor allem selbsttätiges und selbstständiges Lernen verstanden und sie sollten einem Menschen die Voraussetzungen für ein erfolgreiches berufliches und privates Leben garantieren (RINSCHHEDE 2005, S. 157). Erst in den 1990er-Jahren setzte die viel zitierte kompetenzorientierte Wende ein und mit ihr der Wandel von einer Qualifikations- bzw. Wissensorientierung hin zu einer Kompetenzorientierung. Prägend war die Erkenntnis, dass für einen erfolgreichen Einstieg in das Arbeitsleben mehr als die bis dahin vorherrschende Qualifikationsorientierung nötig war. Durch die Bologna-Reform und den PISA-Schock in den 1990er-Jahren gelangte der Kompetenzbegriff zur Blüte (KANWISCHER 2011, S.4). Infolgedessen kam es durch die inflationäre Verwendung des Begriffs jedoch zu diversen Unschärfen, welche zu einem „Dschungel der Kompetenzen“ führten und eine klare Abgrenzung oder einheitliche Definition erschwerten (HUBER 2004, zitiert in KANWISCHER 2011, S.5).

Da sich die Arbeitsbedingungen und auch die Arbeitsanforderungen stark verändert haben, wurde ein lebenslanges, lebensbegleitendes Lernen gefordert. Dadurch wurden fächerübergreifende, soziale und methodische Fähigkeiten in den Mittelpunkt gerückt und dies führte zu einer Ergänzung des Qualifikationsbegriffs durch den Kompetenzbegriff (KAUFHOLD 2006, S. 50). Um diese Kompetenzen erwerben zu können, müssen selbstbestimmtes Lernen, Raum zur individuellen Entfaltung und die Ausweitung sozialer Erfahrungen möglich sein (RINSCHHEDE 2005, S. 157).

WEINBERG (1996, S. 213 zitiert in KAUFHOLD 2006, S. 50) beschreibt Qualifikationen als „diejenigen Fähigkeiten, über die jemand verfügt und deren Vorhandensein durch ein Zeugnis oder Zertifikat bescheinigt wird“, was die Konzentration auf den Arbeitsmarkt besonders deutlich macht und auch der Tatsache Rechnung trägt, dass die Lernenden durch die Schule auf die Arbeitswelt vorbereitet werden sollen. Die Kompetenz umfasst bei WEINBERG (ebd.) jedoch „alle Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode(n) (...), die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“ und „die den Menschen sowohl in vertrauten als auch in fremden Situationen handlungsfähig machen“. Durch diese Erweiterung des Qualifikationsbegriffs um den Kompetenzbegriff wird dieser beweglicher und somit auch variabel einsetzbar (KAUFHOLD 2006, S. 50).

Kompetenzbegriff	Qualifikationsbegriff
subjektbezogener Begriff	anforderungsbezogener Begriff
ganzheitlich auf die Person und gesellschaftlichen Werte bezogen	generalisierbare tätigkeitsbezogene Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten
betont die Selbstorganisation von Lernprozessen	hält an Fremdorganisation von Lernprozessen fest
erfasst die Vielfalt der individuellen Handlungsdispositionen	bezieht sich auf zertifizierte Elemente individueller Fähigkeiten
Handlungs-, Situations- und Sinnbezug	Bezug zu Tätigkeitsanforderungen und vermittelten Wissen und Fähigkeiten

Tab. 1: Gegenüberstellung von Kompetenz- und Qualifikationsbegriff (Grundlage: ARNOLD und STEINBACH 1998, S. 23 und ARNOLD 1997, S. 269ff. zitiert in KAUFHOLD 2006, S. 51, eigene Darstellung).

Die Tab. 1 zeigt eine Gegenüberstellung des Qualifikations- und Kompetenzbegriffs, um die Unterscheidung zu veranschaulichen. Daraus ist ersichtlich, dass sich die Begriffe Kompetenz und Qualifikation in mehreren Punkten unterscheiden, jedoch auch eine gute Ergänzung füreinander darstellen können. Oft werden Kompetenz und Qualifikation jedoch synonym verwendet, ohne eine Unterscheidung zwischen den Begriffen zu machen, was eine Unterscheidung im alltäglichen Gebrauch erschwert.

Um die Differenz dieser beiden Begriffe auf den Punkt zu bringen kann gesagt werden, dass die Kompetenz eine personengebundene Befähigung jedes Individuums zu eigenverantwortlichem Handeln sowohl in privaten, beruflichen als auch in gesellschaftlichen Bereichen ist. Der Qualifikationsbegriff hingegen bezieht sich auf die Bewältigung von konkreten Aufgaben, welche genau definiert vorliegen. Demnach verfügt eine kompetente Person über jene persönlichen Voraussetzungen, welche es ihr ermöglichen, sich auf neue Anforderungen einzustellen und über die Fähigkeiten sich selbstständig und eigenverantwortlich neue Qualifikationen innerhalb einer geringen Zeitspanne anzueignen (vgl. KAUFHOLD 2006, S. 51).

Jedoch sind Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur theoretische Überlegungen von Wissenschaftlerinnen/Wissenschaftlern und Fachdidaktikerinnen/Fachdidaktikern, sondern sie erscheinen in diversen Lehrplänen und finden auch bei Unternehmerinnen/Unternehmern, Gewerkschafterinnen/Gewerkschaftern, Lehrerinnen/Lehrern und Bildungspolitikerinnen/Bildungspolitikern Gehör. Einen weiteren Beweis dafür, dass Qualifikationen und Kompetenzen nicht nur von öffentlichem, sondern längst auch von bildungspolitischem, theoretischem und praktischem Interesse sind, geben internationale Vergleichsstudien wie PISA (Programm for International Student Assessment), die DESI-Studie (Deutsch Englische Schülerleistungen International) oder die TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study). Als gesellschaftspolitische Forderungen sind Kompetenzen gesetzlich als verbindliche Vorgaben in den unterschiedlichsten Lehrplänen der verschiedenen Schultypen fixiert (MAHLKNECHT 2004, S. 1f). Detaillierte Auszüge aus den Lehrplänen für Deutsch sowie für Geographie und Wirtschaftskunde werden im Kapitel 3 präsentiert, auf Hinweise zur Kompetenzorientierung untersucht und mit Kompetenzmodellen verglichen um anschließend Anknüpfungspunkte für eine fächerübergreifende Förderung von Kompetenzen zu finden.

2.2 Der Kompetenzbegriff

Eine allgemeine Definition des Kompetenzbegriffes enthält das Universalwörterbuch des Dudens:

„**Kom|pe|tenz**, die;- , -en [1: lat. *competentia* = Zusammentreffen; 2: engl. *competence*, nach dem amerik. Sprachwissenschaftler N. Chomsky, geboren 1928]: **1. a)** Sachverstand; Fähigkeiten: seine große fachliche, wissenschaftliche, kommunikative, soziale K.; ihre K. in Fragen der Phonetik ist unbestritten; **b)** (bes. Rechtsspr.) Zuständigkeit: bestimmte –en haben;

seine –en überschreiben; die Verteilung der –en; das liegt außerhalb meiner K.; das fällt in die K. der Behörden. 2. (Sprachw.) Summe aller sprachlichen Fähigkeiten, die ein Muttersprachler besitzt“ (DUDEN zitiert in BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER 2012 S. 43).

Aus diesem Eintrag wird deutlich, woher der Begriff Kompetenz stammt und dass er Fähigkeiten von Individuen beschreibt. Auch die sprachlichen Fähigkeiten werden in dieser Definition angesprochen. Jedoch wird aus dieser allgemeinen Definition nicht klar, was Kompetenz im Sinne der (Fach-)Didaktik tatsächlich meint, sieht man vom sehr weit gefassten Begriff Fähigkeit ab.

Obwohl bereits eine Abgrenzung der Begriffe Kompetenz, Qualifikation und Schlüsselqualifikation im Kapitel 2.1 vorgenommen wurde, herrscht im Bereich der Pädagogik und der Fachdidaktik noch keine Einigkeit darüber, ob diese Begriffe synonym bzw. parallel verwendet werden können, oder ob diese ganz spezielle inhaltliche Ausprägungen haben (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 17f).

Auch PICHLER (2013, S.15f) bestätigt dies, denn es gibt dermaßen viel Literatur zum Thema Kompetenz, dass sich damit ganze Regale füllen lassen, was einem gemeinsamen Nenner nicht zuträglich ist. Jedoch unterscheidet nicht einmal das BMUKK in diversen Aussendungen zwischen unterschiedlichen Kompetenzbegriffen und Kompetenzmodellen, was darauf schließen lässt, dass große Überschneidungen bei diesen Begriffen bestehen. Da die Bildungspolitik nicht ausreichend auf internationale pädagogische und fachdidaktische Debatten über die negativen Folgewirkungen der Ausrichtung eines Bildungssystems an Kompetenzen Rücksicht nimmt, scheitern die Bemühungen anerkannte Kompetenzdefinitionen bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen und kompetenzorientierten Lehrplänen umzusetzen (PICHLER 2013, S. 16).

Laut HOFMANN-SCHNELLER (2011, S. 18) hat sich das Ministerium für die Definition des Kompetenzbegriffes nach WEINERT (2001) entschieden, jedoch ohne Gründe dafür zu nennen, was die Nachvollziehbarkeit dieser Entscheidung enorm erschwert. Diese Definition lautet: *„Kompetenzen bezeichnen die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemstellung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (WEINERT 2001, S. 27f).

Somit sind Kompetenzen laut WEINERT (2001, S. 27f) jene Fertigkeiten und Fähigkeiten, die helfen, eine komplexe Problemstellung lösen zu können. Jedoch sind diese nicht direkt sichtbar, da es sich hierbei um bloße Konstrukte handelt. Neben den kognitiven Voraussetzungen müssen beim Lernen auch motivationale, soziale und volitionale Betrachtungsweisen beachtet werden, da diese einen unmittelbaren Einfluss darauf haben, ob das Verhalten, welches einer bestimmten Kompetenz entspricht, tatsächlich in einer konkreten Situation gezeigt wird.

Wenn man von der verschachtelten Formulierung von Weinerts Definition absieht, zeigt sich, dass die grundlegenden Begrifflichkeiten wie Individuum, Fähigkeiten, Bereitschaft und Problemlösung enthalten sind. Sucht man jedoch nach einer Definition, welche sprachlich einfacher gestaltet ist, bietet sich folgende an: *„Kompetenzen stellen die Verbindung von Wissen und Können her. Sie sind als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen.“* (KLIEME 2004, S.13 zitiert in HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 18).

Die Definition nach WEINERT (2001, S.27f) ist in Fachkreisen anerkannt und vielfach zitiert. Wenn daraus jedoch Kompetenzmodelle abgeleitet werden sollen, wird die Kompetenzdefinition verstümmelt und ein relativ trivialer Nebensatz – nämlich Kompetenz als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen – bleibt zurück (vgl. PICHLER 2013, S.16). Daher fordert PICHLER (2013, S.16) ministeriell beauftragte Handreichungen für jedes einzelne Unterrichtsfach, welche erläutern, was in diesem Fall Kompetenz im fachlichen Kontext konkret zu bedeuten hat, da es dem BMUKK noch nicht gelungen sei, dies ausreichend zu kommunizieren. Jedoch hat sich das BMUKK im Zuge der Entwicklung von Bildungsstandards auch der Definition von Weinert angeschlossen und somit hat die folgende Definition Gültigkeit für alle österreichischen Schulen: *„Kompetenzen sind psychische Dispositionen des Menschen als Ergebnis erfolgreicher Lernprozesse. Sie bestehen aus zusammenhängenden Komponenten von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten und beinhalten Aspekte von Erfahrung, Motivation und Einstellung. Sie befähigen Menschen, bestimmte Leistungen zu erbringen, d.h. Aufgaben oder Probleme in konkreten Anforderungssituationen zu bewältigen“* (BGBL 2008). Demnach bedeutet Leistung im schulischen Kontext, dass die Schülerinnen und Schüler ein Problem in einer beispielhaft konstruierten Situation lösen können. Dies kann auch als Performanz bezeichnet werden, wobei davon ausgegangen wird, dass die gezeigte Performanz auf eine Kompetenz schließen lässt (vgl. SLEPCEVIC-ZACH und TAFNER 2012, S. 34f).

Des Weiteren bestätigt auch FRIDRICH (2013, S.5), dass eine enorme Vielfalt an Kompetenzbegriffen existiert und dadurch manchmal Ziele mit Inhalten und Prozesse mit Ergebnissen verwechselt werden. Daher stellt die Tab. 2 ausgewählte kognitive Kompetenzschemata einander gegenüber und zeigt die verschiedenen Stufen dieser Schemata auf. Bei Betrachtung dieser Tabelle fällt eine Gemeinsamkeit vieler Kompetenzschemata besonders auf: die hierarchische, nach Komplexität geordneten kognitiven Kompetenzen, auch wenn diese eine unterschiedliche Anzahl von Stufen – zwischen drei und sechs – aufweisen. Gemeinsam ist den Schemata auch, dass sie bei Wissen, Verstehen und Reproduktion ansetzen und über Anwendung, Transfer/Reorganisation, bis hin zu Reflexion, Bewertung und Problemlösung führen. Teilweise wird auch, implizit oder explizit, kompetentes Handeln – zumeist außerhalb oder nach der Schule – thematisiert (FRIDRICH 2013, S. 5).

Autorinnen/ Autor	W. Sitte 2001b, S. 163	Bloom et al. 1956, S. 201ff.	DGfG 2012, S. 31	BMUKK 2012, S. 13
Bezeichnung	„Fachdidaktisches Handlungsparadigma“	„Kognitive Prozessdimensionen der Bloomschen Taxonomie“	„Anforderungsbereiche“	„Anforderungsbereiche“ für kompetenzorientierte Aufgabenstellungen zur neuen Reifeprüfung
Stufe 1	Wahrnehmen	Wissen	Reproduktion	Wiederholung, Umorganisation
Stufe 2	Verstehen	Verstehen		
Stufe 3		Anwendung	Reorganisation, Transfer	Umorganisation, Transfer
Stufe 4		Analyse		
Stufe 5	Beurteilen	Synthese	Reflexion, Problemlösung	Transfer, Problemlösung
Stufe 6	Handeln	Bewertung		

Tab. 2: Kompetenzschemata im Vergleich (Grundlage: Fridrich 2013, S. 5, eigene Darstellung, Anm.: genannte Werke werden in FRIDRICH 2013 exakt zitiert und wurden hier übernommen).

Angemerkt werden muss, dass bisher noch keine allgemeine Kompetenztheorie existiert, da die empirische Analyse der verschiedenen Kompetenzen erst am Anfang ist (BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER 2012, S. 47). Grundsätzlich kann aber gesagt werden, dass Kompetenzen Ressourcen sind und wenn man diese entwickeln und ausbauen möchte, muss

man zuerst die bereits vorhandenen Kompetenzen erkennen, um anschließend weiterentwickelnde Settings anbieten zu können. Mindestens ebenso wichtig ist es jedoch, dass jede/jeder Einzelne über persönliche Kompetenzen Bescheid weiß (ERPENBECK und WEINBERG 2004, S. 74).

Zusammenfassend kann nun gesagt werden, dass Kompetenzen aus der erfolgreichen Verbindung von Können und Wissen entstehen und somit Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, welche der Bewältigung von Problemstellungen dienen. Nach WEINERTs Definition kommt dem Aufbau von methodischen und fachlichen, aber auch überfachlichen Kompetenzen große Bedeutung zu. Jedoch sind auch die sogenannten Anschlusskompetenzen wichtig, da Haltungen, Einstellungen, Kommunikations-, Integrations- und Konfliktfähigkeiten in privaten sowie beruflichen Bereichen grundlegend sind und zu einem breiten methodischen Repertoire gehören (BIFIE 2011, S. 9).

2.3 Begriffsdefinition: Textkompetenz

Der Kompetenzbegriff wurde bereits eingehend beleuchtet, nun soll kurz erläutert werden, was unter Text verstanden wird, um danach auf den Textkompetenzbegriff einzugehen.

Texte sind dem alltagssprachlichen Verständnis zufolge schriftlich fixierte, fließende Zusammenfügungen von Sätzen, die einen inneren Zusammenhang und somit einen Sinn vermitteln. In der Textlinguistik wird diese Definition präzisiert. Demnach sind Texte begrenzte Folgen schriftlich oder mündlich mitgeteilter sprachlicher Zeichen, die in sich kohärent sind und somit als Textganzes eine erkennbare kommunikative Funktion symbolisieren (vgl. STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN 2009, S.94).

Unter dem Begriff Textkompetenz kann zunächst die Fähigkeit verstanden werden, mit Texten rezeptiv und produktiv umgehen zu können. Dies kann so erklärt werden, dass jemand, der über Textkompetenz verfügt, Texte eigenständig lesen und die dadurch erworbenen Informationen für sein weiterführendes Denken, Sprechen und auch Schreiben sinnvoll verwenden kann. Ebenso ist hier die Fähigkeit integriert, selbst Texte für andere zu verfassen und somit die eigene Intention verständlich und angemessen mitteilen zu können. Die hier beschriebene Textkompetenz wird in der Schule meist in der Arbeit mit schriftlichen Texten erworben. Die Grundlage dieser Textkompetenz ist die alltägliche Interaktionsfähigkeit, wobei die Arbeit an Texten jedoch eine Spezialisierung und Vertiefung von Teilkomponenten dieser Interaktionsfähigkeit erfordert, denn die schriftliche, textbasierte

Kommunikation kann als Sonderform der Kommunikation betrachtet werden, welche vier Eigenschaften aufweisen muss (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2002, S. 14). Diese werden in Tab. 3 veranschaulicht.

Eigenschaften der textbasierten Kommunikation	
Höchstmaß an Sprachlichkeit	<p>Texte sind arm an nonverbaler Information (Mimik, Gestik usw.)</p> <p>Durch diese Sprachlastigkeit wächst der Anspruch auf Genauigkeit und Zuverlässigkeit des sprachlichen Wissens für Rezeption und Produktion.</p>
Kontextreduktion	<p>Texte beziehen sich kaum auf unmittelbar gegebene Erfahrungssituationen der Lernenden.</p> <p>Die Verwendungssituation wird durch Textsortenzugehörigkeit, Thema und explizite sowie implizite Hinweise im Text geklärt.</p> <p>Die Kontextualisierung der Information muss von den Lesern und Leserinnen durch Wissensschemata erfolgen.</p>
Themenzentriertheit	<p>Texte sind monologisch und sie gehen auf keine bestimmte Fragestellung ein. Daher sind Aushandeln und Klärung von Verstehensproblemen nicht möglich.</p> <p>Texte verlangen oft ein spezifisches Vorwissen von den Lernenden. Besonders kommt dies beim Lesen und Schreiben von Sachtexten zum Tragen.</p>
Strukturiertheit und Formbestimmtheit	<p>Texte müssen den Anforderungen der Textlinguistik genügen (Kohärenz, Informationsauswahl usw.).</p> <p>Die spezifische Gestalt von Texten hat einen informativen Gehalt (Textsortenspezifik, Formen der Intertextualität usw.).</p>

Tab. 3: Eigenschaften der textbasierten Kommunikation (Grundlage: PORTMANN-TSELIKAS 2002, S. 14f, eigene Darstellung).

Den Punkten in Tab. 3 folgend, umfasst Textkompetenz jene Schemata, Strategien und Techniken, welche nötig sind, um den Anforderungen, welche mit textueller Kommunikation verbunden sind, gerecht werden zu können. Jedoch sind die Anforderungen nicht für jede Textsorte gleich hoch, denn manche Textsorten sind einfacher als andere. Somit entwickelt

jede/jeder im Laufe der Zeit eine Textkompetenz, welche den gestellten Anforderungen mehr oder weniger gut entspricht (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2002, S. 15).

Wenn von Textkompetenz im Bezug auf den Schulunterricht gesprochen wird, müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden. Zum einen herrschen strenge Anforderungen an die Textkompetenz, da die Lernenden ständig mit neuen Themen und Textsorten konfrontiert werden und versuchen müssen, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Auf der anderen Seite gilt die Textkompetenz als Voraussetzung für die mündliche Kommunikation. Das heißt, dass Aktivitäten im mündlichen Bereich durch Erfahrungen mit Texten geprägt werden (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2002, S. 15f). Dies stellt die Bedeutung der Textkompetenz explizit heraus, da sie nicht nur Bedeutung für schriftliche Bereiche aufweist, sondern auch für die mündliche Kommunikation wichtig ist. PORTMANN-TSELIKAS (2002, S. 23) sieht *„die Textkompetenz als zentrale Instanz an, denn die Lernenden müssen Einzelelemente miteinander und mit einem möglichen Gesamtkontext verknüpfen und andererseits von diesem Gesamtkontext her das Verstehen der einzelnen Elemente überprüfen und gegebenenfalls anpassen“*. Daran lässt sich erkennen, wie weitreichend die Textkompetenz aufgefasst werden kann und was dies für die Lernenden bedeutet.

In diesem Kontext soll auch eine Abgrenzung des Begriffes Textkompetenz erfolgen, wodurch gleichzeitig eine Schärfung der Definition erfolgt. Oft wird Textkompetenz mit Lesekompetenz gleichgesetzt, jedoch muss mittlerweile von einer ganzheitlichen Kompetenz gesprochen werden (vgl. STRUGER und WITSCHHEL 2013, S. 5). Textkompetenz kann als Lese- und Schreibkompetenz betrachtet werden, jedoch deckt sie sich mit keinem von beiden, auch nicht mit beiden zusammengenommen. Es kann aber festgestellt werden, dass die Fähigkeit zum produktiven und auch rezeptiven Umgang mit Schriftzeichen eine Voraussetzung für die Verarbeitung von Texten darstellt. Des Weiteren können die Sach- und auch die Sprachkompetenz von der Textkompetenz abgegrenzt werden. Die Erstere bezieht sich auf das (Sach-)Wissen, welches als Voraussetzung gilt, um einen Text zu einem bestimmten Thema schreiben oder lesen und verstehen zu können. Letztere meint dagegen das lexikalische und grammatische Wissen und Können, welches benötigt wird, um einen Text schreiben oder lesen zu können. Da eine Bearbeitung von Texten ohne diese Fähigkeiten jedoch nicht erfolgreich wäre, können sie nicht vollständig von der Textkompetenz getrennt werden, sondern eher als Bestandteile angesehen werden (WEIDACHER 2007, S. 40).

Drei Aspekte der Textkompetenz sind sowohl für Produzentinnen und Produzenten als auch für Rezipientinnen und Rezipienten von Texten bedeutsam: Kontextualisierung,

Konstituierung von Wissen als gestalthaftes Sinngebilde und Kohärenzbildung. Dies bedeutet, dass die Produzentin/der Produzent zuerst befähigt sein muss, ein kohärentes Sinngebilde in Form eines mentalen Modells zu erschaffen, also Informationen zu einem Wissenskomplex mit Struktur zusammenfassen. Des Weiteren muss das Sinngebilde kontextualisiert werden, was bedeutet, dass eine Anbindung an andere Wissensbestände und Wirklichkeitsvorstellungen erfolgen muss. Abschließend muss dieses Sinngebilde in Form eines sprachlichen Produkts für die Weitergabe von Wissen stabilisiert und damit verfügbar gemacht werden. Dieser Ablauf ist aber nicht chronologisch zu verstehen und kann auch parallel oder verschoben stattfinden. Aufgrund dieser Ausführungen könnte Textkompetenz im engeren Sinne auch als „Textualisierungskompetenz“ bezeichnet werden. Eine schematische Darstellung der Textkompetenz im weiteren Sinne verdeutlicht in Abb. 1 die bisherigen Ausführungen (WEIDACHER 2007, S. 43ff).

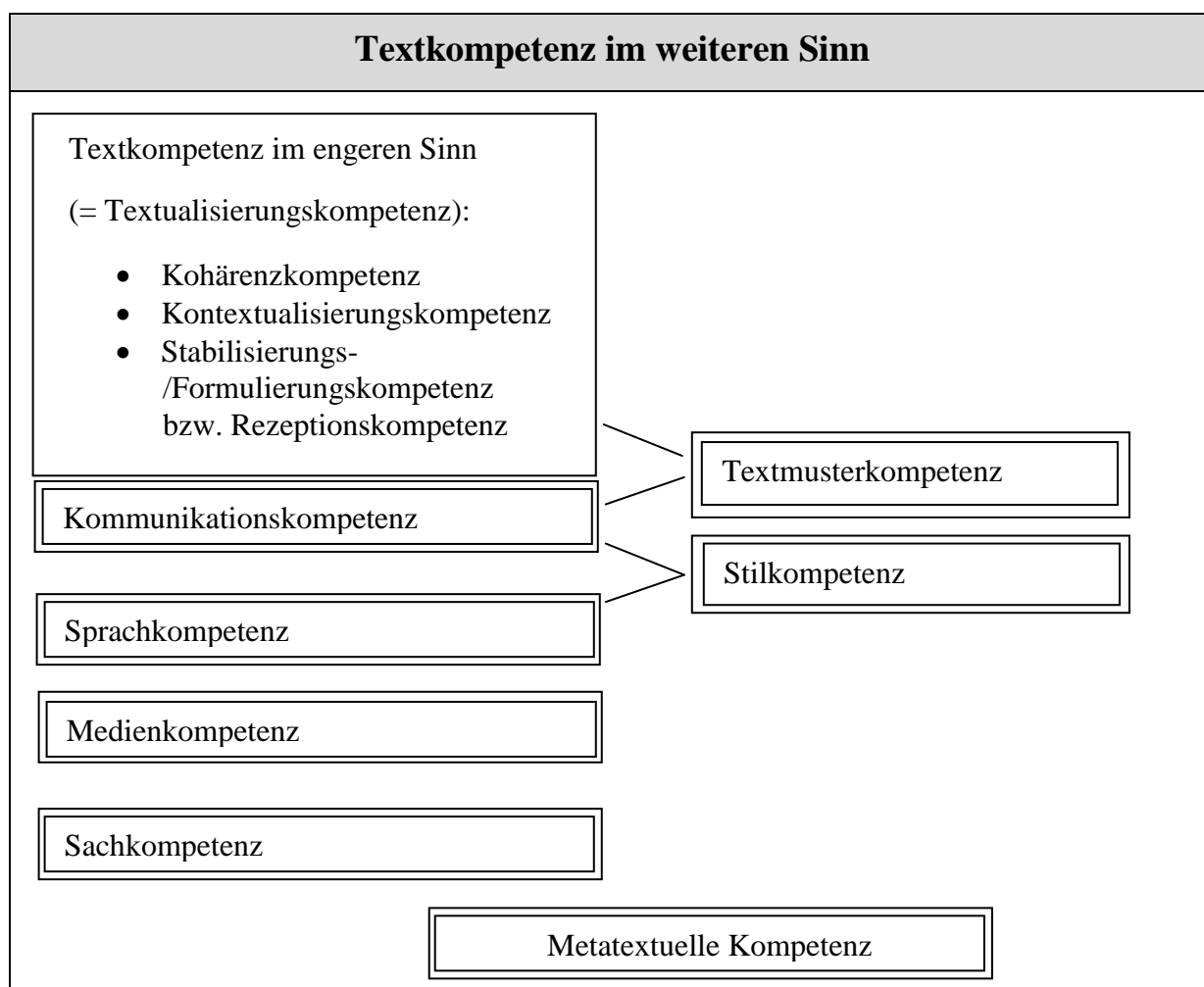


Abb. 1: Textkompetenz im weiteren Sinn (Grundlage: WEIDACHER 2007, S. 49, eigene Darstellung).

Bei Betrachtung der Abb. 1 muss auch von der Kommunikationskompetenz gesprochen werden, denn in der Regel verfolgt jeder Text, welcher produziert wird, eine Intention und dient in irgendeiner Weise der Kommunikation. Damit dies gelingt, ist Kommunikationskompetenz nötig, welche die Bereitschaft und die Befähigung der Senderin/des Senders enthält, mittels Zeichen eine Äußerung zu produzieren, welche es der Rezipientin/dem Rezipienten ermöglicht die Information der Senderin/des Senders zu interpretieren. Auch Textmuster- und Stilkompetenz gehören zur Textkompetenz im weiteren Sinn dazu. Textmuster können als Handlungsmittel zur Lösung gesellschaftlicher Standardprobleme verstanden werden. Die Stilkompetenz ist in diesem Fall nicht Teil der Sprachkompetenz, sondern steht dieser nur nahe, da sie die sprachliche Gestaltung von Texten betrifft (vgl. WEIDACHER 2007, S. 45f).

In diesem Sinne können Textrezeption und Textproduktion als die zwei Seiten einer Medaille der sprachlichen Realisation von Textkompetenz verstanden werden, welche in Abb. 2 dargestellt sind. Dies bedeutet, dass die Lernenden sowohl Texte kompetent rezipieren als auch produzieren können. Kompetent kann hier als mehr oder minder bewusst über ein angemessenes Textmusterwissen in möglichst vielen Textsorten verfügen und dieses Wissen kontextbezogen anwenden und reflektieren zu können, verstanden werden. Jedoch bedeutet kompetent auch, sich der Kulturspezifik von Textsorten bewusst zu sein und auch das Benennen von typischen Merkmalen einer Textsorte gehört dazu (HUFEISEN 2007, S. 97).



Abb. 2: Die zwei Seiten der Textkompetenz (eigene Darstellung).

Betrachtet man die Abb. 2 und versucht diese in anderen Worten zu beschreiben, kommt man schnell auf die bereits angesprochene Lese- und Schreibkompetenz. Im Prozess des Lesens rezipiert man den Text und tritt in eine Kommunikation mit dem Text. Textverständnis kann so aufgefasst werden, dass über die Entnahme von Informationen hinaus das Erfassen der Textstruktur, der Indikatoren der jeweiligen Textsorte, die Textziele und die sprachlichen

Besonderheiten erfasst werden. Daher sind komplexe kognitive Prozesse nötig, um einen Text verstehen zu können. Dazu gehören neben dem Verstehen von Wörtern das Erfassen der im Text präsentierten Aussagen und darüber hinaus auch das Erfassen der Grob- oder Makrostruktur eines Textes (STRUGER 2013, S. 8).

Auf der anderen Seite befindet sich die Produktion eines Textes, das Schreiben, welches ebenfalls kein linearer Vorgang ist, sondern hochkomplexe und mehrteilige Abläufe aufweist. So muss beim Verfassen eines Textes nicht nur die Fähigkeit zur Versprachlichung von Inhalten und Ideen vorhanden sein, sondern auch die Wahl von adäquaten Sprachmitteln und passender textsortenspezifischer Textelemente sowie die Fähigkeit, das Geschriebene ständig zu prüfen und in vielen kleinen Schritten bei Bedarf zu korrigieren und zu überarbeiten. Aus dieser Perspektive ist das Schreiben auch ein fortwährender Leseprozess. Somit ist das Lesen ein unverzichtbarer Bestandteil des Schreibens und kann nicht von diesem abgekoppelt werden (STRUGER 2013, S. 9f).

Dadurch wird ersichtlich, dass der Begriff der Textkompetenz eine komplexe Begrifflichkeit darstellt und ein ganzes Bündel von Teilkompetenzen umfasst, welche in verschiedenen Sprachverarbeitungsprozessen zum Tragen kommen und auch miteinander auf vielschichtige Weise verbunden sind. Zu diesen Teilkompetenzen, welche äußerst eng aneinander gekoppelt sind und sich teilweise auch überschneiden, zählen nach SCHMÖLZER-EIBINGER (2008, S. 52):

- Kohärenzkompetenz
- Kontextualisierungskompetenz
- Kommunikationskompetenz
- Textoptimierungskompetenz
- strategische Kompetenz
- Formulierungskompetenz
- Textgestaltungskompetenz
- Textmusterkompetenz
- Stilkompetenz

Die Abb. 3 verdeutlicht die Vielzahl an Teilkompetenzen, welche gemeinsam die Schreibkompetenz ausmachen und somit einen Teil der Textkompetenz darstellen. Diese zahlreichen Teilkompetenzen lassen sich im Laufe des Schreibprozesses jedoch nicht nacheinander abarbeiten, sondern müssen gleichzeitig beachtet werden. Dadurch ergibt sich eine komplexe Handlungsstruktur, welche nicht nur aus Fähigkeiten im Bereich einzelner Teilkompetenzen besteht, sondern aus der Verknüpfung dieser Fähigkeiten. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass zwischen den einzelnen Teilkompetenzen im Schreibprozess Interdependenz herrscht, das heißt, sie sind alle gleichwertig aufeinander bezogen. Dies zeigt sich, wenn man bedenkt, dass zum Beispiel ein Planungsprozess gleichzeitig nach Antizipations-, Überarbeitungs- oder Ausdruckskompetenz verlangt (STROMMER 2013, S. 47f).

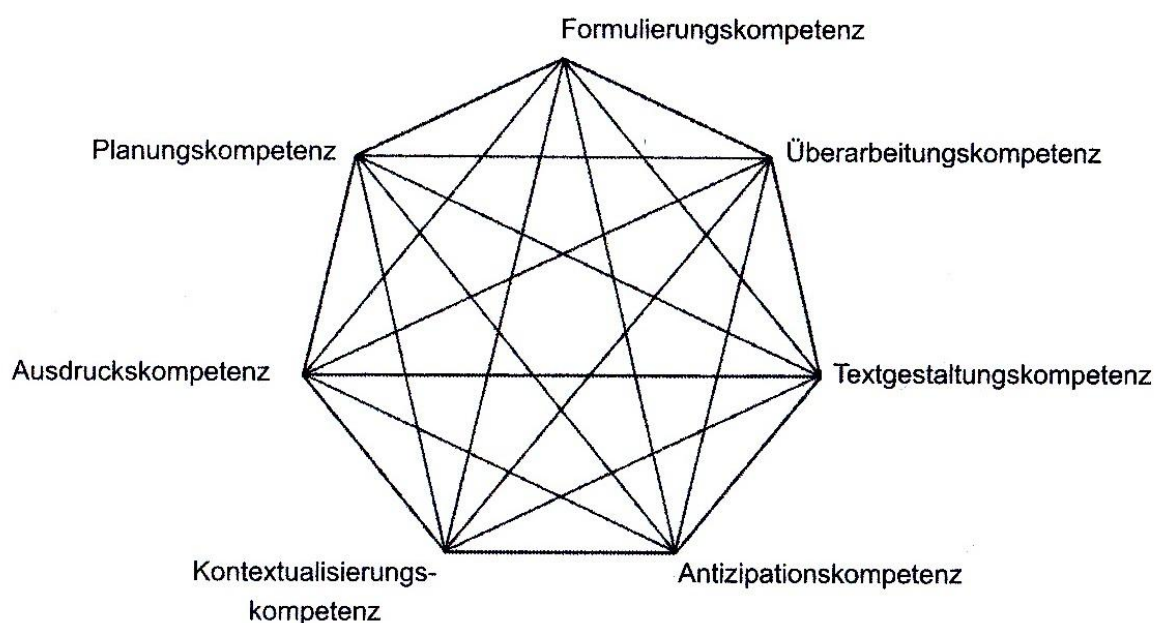


Abb. 3: Teilkompetenzen des Schreibens (STROMMER 2013b, S. 48).

Somit kann die Schreibkompetenz als die Fähigkeit verstanden werden, pragmatisches Wissen, inhaltliches Wissen, Textstrukturwissen und Sprachwissen in einem Schreibprozess gemeinsam so anzuwenden, dass ein Produkt entsteht, welches den hohen Anforderungen einer Schreibfunktion gerecht werden kann (FIX 2008, S. 33).

Ergänzend zu den vorangegangenen Definitionen und Erklärungen muss gesagt werden, dass sowohl beim Lesen als auch beim Schreiben bereits vorhandenes Vorwissen entscheidend ist und daher stets beachtet werden muss. Somit kann eine Schreibaufgabe nicht gelingen, wenn

kein domänenspezifisches oder thematisches Wissen vorhanden ist. Zwischen dem Vorwissen, welches beim Lesen eines Textes erforderlich ist und jenem, welches beim Schreibprozess nötig ist, gibt es jedoch einen Unterschied. Beim Lesen muss immer der Text selbst, also die Gesamtheit des Textes, zumindest ein Mindestmaß an Wissen mitliefern, sodass ein Verstehen möglich wird. Im Gegensatz dazu wird bei Schreibaufgaben keine Wissensbasis mitgeliefert, sondern die Schülerinnen und Schüler müssen auf internes (Vor-)Wissen zurückgreifen, welches bei jedem Lernenden größer oder kleiner ausgeprägt ist. Unter diesen Voraussetzungen muss bedacht werden, dass es Lernenden ohne Vorwissen nicht möglich ist, Schreibaufgaben zu erledigen, welche in den Lehrplänen gefordert werden. Somit kommt dem Vorwissen beim Schreibprozess eine große Bedeutung zu und muss, wenn von Textkompetenz gesprochen wird, stets mitgedacht werden (ABRAHAM, 2007b, S. 34).

In unserer (schrift)textbasierten Gesellschaft ist es von immenser Bedeutung, die zuvor besprochenen Kompetenzen zu haben, um an dieser Gesellschaft teilnehmen zu können und somit ein Teil dieser zu sein. *„Literal verfasst ist eine Gesellschaft, die ihr Wissen vor allem in Texten niederlegt und aus Texten bezieht, und die ihre Institutionen – Bildung, Religion, Wissenschaft, Recht – auf Texttraditionen und Textkritik aufbaut.“* (FEILKE 2007, S. 30 zitiert in ABRAHAM 2013a). Diese Definition ist bezeichnend für unsere Gesellschaft und stellt damit fest, dass unser öffentliches Leben durch schriftliche Kommunikation geprägt ist. Textkompetenz ist jene Fähigkeit, welche uns zur Teilhabe in dieser Welt befähigt. Daher sollte diese Fähigkeit das ganze Leben lang geschult und weiterentwickelt werden. Die Basis dafür muss aber in der Schule gelegt werden, um ein Aufbauen darauf ermöglichen zu können (ABRAHAM 2013a, S. 13f).

Wenn diese Textkompetenz jedoch bei den Lernenden nicht oder nicht ausreichend ausgebildet ist, fehlt eine entscheidende Grundlage für erfolgreiches Lernen in der Schule. Es ist von enormer Bedeutung, dass Schülerinnen und Schüler sinnerfassend lesen und selbstständig Texte verfassen können. Ist dies nicht der Fall, wird es sehr schwer, den schulischen Alltag zu bewältigen, da die Fähigkeit entscheidend ist, sich selbst mittels Texten Wissen anzueignen und dadurch neues Wissen zu gewinnen. Da die Sprache der Schule konzeptuell schriftlich ist, erfolgt ein Großteil der Informationsaufnahme über Texte: Schulbuchtexte, Notizen der Lehrperson, Mitschriften der Schülerinnen und Schüler etc. Jedoch ist die Komplexität von schriftlichen Texten auch im Mündlichen gefordert, nämlich dann, wenn Beschreibungen und Benennungen von fachbezogenen Zusammenhängen ausgedrückt werden müssen. Ist diese Textkompetenz nicht ausreichend ausgeprägt, kommt

es auch bei den mündlichen Äußerungen zu Schwierigkeiten (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 91ff).

Das Schreiben bietet die Möglichkeit einer erfolgreichen Verbindung von persönlichem und kollektivem Wissen und zusätzlich die Verarbeitung, Transformation und Gewinnung von neuem Wissen. Vor allem ist das Schreiben aber ein wirkungsvolles Instrument, um sowohl sachliche als auch sprachliche Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler zu mobilisieren und diese somit für den Unterricht brauchbar zu machen (PORTMANN-TSELIKAS 1989, S. 96 zitiert in SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 94).

Schulisches Schreiben verlangt meist expositorische Texte zu vorgegebenen Themen und Textsorten zu verfassen und einen Sachverhalt möglichst objektiv darzustellen. Dadurch entsteht ein Produkt, welches die Anforderungen von Normgerechtheit und Sachadäquatheit erfüllen soll. Dazu ist sorgfältige Planung, logisches Denken, Sachkenntnis und die Fähigkeit zur Textorganisation unerlässlich (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 95f). Oft wird der Textkompetenz im schulischen Alltag jedoch nicht die nötige Aufmerksamkeit geschenkt, da davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler mit Texten umgehen können. Wenn dies als Selbstverständlichkeit vorausgesetzt wird, bleibt jedoch das Lernangebot zum Erwerb der Textkompetenz unvollständig. Von Bedeutung wäre, wenn Texte in ihren Textwelten situiert und in ihren kommunikativen und symbolischen Funktionen nutzbar gemacht würden. Texte sollten im Rahmen dessen kritisch betrachtet, analysiert und verändert werden, um bei den Lernenden ein Gespür für Texte zu entwickeln, welches beim Verfassen eigener Texte enorm hilfreich ist (THONHAUSER 2007, S. 17).

Dass es keineswegs selbstverständlich ist, der Textkompetenz und deren Erwerb genügend Raum in der Schule zu schenken, zeigt folgende Studie, welche die Textkompetenz von Lernenden und deren Erfahrungen mit Texten im Schulunterricht untersuchte. Dazu wurden Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I befragt. Das Ergebnis erschüttert, denn 20% der Befragten gaben an, Schreiben von Aufsätzen in der Schule nicht geübt zu haben, 30% erinnern sich nicht an Korrekturen ihrer Texte und gar nur 10% berichten von nachbereitenden Besprechungen der Aufsätze. Daraus resultiert, dass 34% der Befragten glauben, Schreiben von Texten ist nicht erlernbar (vgl. MERZ-GRÖTSCH 1999, S. 361ff zitiert in BAURMANN 2000). Hier ist ein großes Defizit zu erkennen, denn wie bereits ausführlich besprochen wurde, ist es für den Erwerb von Kompetenzen, daher auch für den Erwerb von Textkompetenz, unerlässlich, dass immer wieder geübt, trainiert und wiederholt wird, um Strategien zum Schreiben und Lesen entwickeln zu können. Da dies hier scheinbar

nicht der Fall ist, fehlt den Schülerinnen und Schülern ein wichtiges Rüstzeug und viele von ihnen haben auch keine Hoffnung, jemals das Schreiben von Texten erlernen zu können. Hier muss der Unterricht und zwar nicht nur der Deutschunterricht, sondern auch jener in den Sachfächern ansetzen, um die Kompetenzen so weit zu schulen, dass es möglich ist, den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen mitzugeben, dass sie in der Lage sind Texte zu verstehen und auch selbst verfassen zu können. Dazu ist es selbstverständlich auch nötig, die Texte der Lernenden zu korrigieren und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu besprechen, denn nur so ist es möglich aus eigenen Fehlern zu lernen.

3 Kompetenzen und Modelle

In diesem Kapitel werden Kompetenzen und Modelle des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts und des Deutschunterrichts vorgestellt und mit den Lehrplänen aus der AHS Unterstufe und Oberstufe verglichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu erkennen. Daraus soll auch abgeleitet werden, ob und wenn ja, wo die Kompetenzen im Rahmen der Lehrpläne Berücksichtigung finden und wie dadurch die Förderung von Textkompetenz gerechtfertigt werden kann, bzw. ob es einen fächerübergreifenden Ansatzpunkt für diese Förderung zwischen den beiden Fächern gibt.

3.1 Kompetenzen im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht

In diesem Kapitel soll dargelegt werden, welche Kompetenzen für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht bedeutend sind und somit von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Unterrichts erworben werden sollten. Beschäftigt man sich mit diesem Thema eingehender, fällt auf, dass es ein Kompetenzmodell gibt, welches im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung konzipiert wurde und darauf ausgerichtet ist, was die Schülerinnen und Schüler bei der Neuen Matura können sollen. Das heißt, die Kompetenzen dieses Modells sollen am Ende der zwölften Schulstufe, bei Absolvierung der Sekundarstufe II, erreicht sein. Jedoch gibt es in den Lehrplänen gesonderte Kompetenzen. Im Unterstufenlehrplan der AHS sind lediglich zwei Kompetenzen angeführt, im AHS-Lehrplan der Oberstufe sind die Kompetenzen konkretisiert, da drei methodische und drei fachspezifische Kompetenzen erläutert werden.

Das Wiener Fachdidaktikzentrum GW stellt im Jahr 2011 fest, dass sich die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer nicht darüber informiert fühlt, wie sich ein kompetenzorientierter Unterricht auf den Schulalltag auswirkt. So sollen die Schülerinnen und Schüler

Kompetenzen erwerben, von denen die Lehrerinnen und Lehrer aber noch nicht in Kenntnis gesetzt wurden. Somit sei es den Lehrkräften nicht bekannt, wie dies in der Praxis ablaufen soll oder wie die Bewertung dieser Kompetenzen vonstattengehen soll. Daher könnten die Lehrkräfte an den österreichischen Schulen nicht als „kompetenzenkompetent“ bezeichnet werden, da es kein einheitliches Konzept gibt, welches für den täglichen Geographie und Wirtschaftskundeunterricht geeignet erscheint (FDZGW 2011, S.1f). Dem muss aber entgegengesetzt werden, dass sich in den letzten Jahren sehr viel im Hinblick auf die Kompetenzorientierung getan hat und die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer mittlerweile sehr gut über Kompetenzen informiert ist und dieses Wissen auch im Unterricht anwenden kann.

Im Zuge dieser Ausführungen muss aber auch bedacht werden, dass Kompetenzen nicht einfach an andere vermittelt, sondern, dass Kompetenzen nur durch ein Individuum selbst erworben werden können. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler müssen wissen, dass sie Kompetenzen erwerben sollen und vor allem auch, welche Kompetenzen. Die Lehrperson kann diesen Aneignungsprozess anregen, unterstützen und fördern – aber auch verhindern oder stören (PADBERG 2012, S. 15f).

3.1.1 Kompetenzmodell im Hinblick auf die kompetenzorientierte Reifeprüfung

Die ministerielle Arbeitsgruppe „Mündliche Reifeprüfung NEU – Geographie und Wirtschaftskunde“ wurde vom Ministerium beauftragt, ein Kompetenzmodell im Hinblick auf die neue, kompetenzorientierte Reifeprüfung, welche ab dem Haupttermin 2015 zur Anwendung gelangt, zu erstellen. Das Kompetenzmodell, welches in Abb. 4 dargestellt wird, entstand in Zusammenarbeit von Fachdidaktikerinnen/ Fachdidaktikern und Fachgeographinnen/Fachgeographen diverser österreichischer Universitäten sowie unter Mitwirkung von an der AHS tätigen GWK-Lehrerinnen und GWK-Lehrern. Es weist jene Kompetenzen auf, welche durch die Lehrkräfte im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht vermittelt werden sollen und von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe II erwartet werden (vgl. BMUKK 2012, S.7).

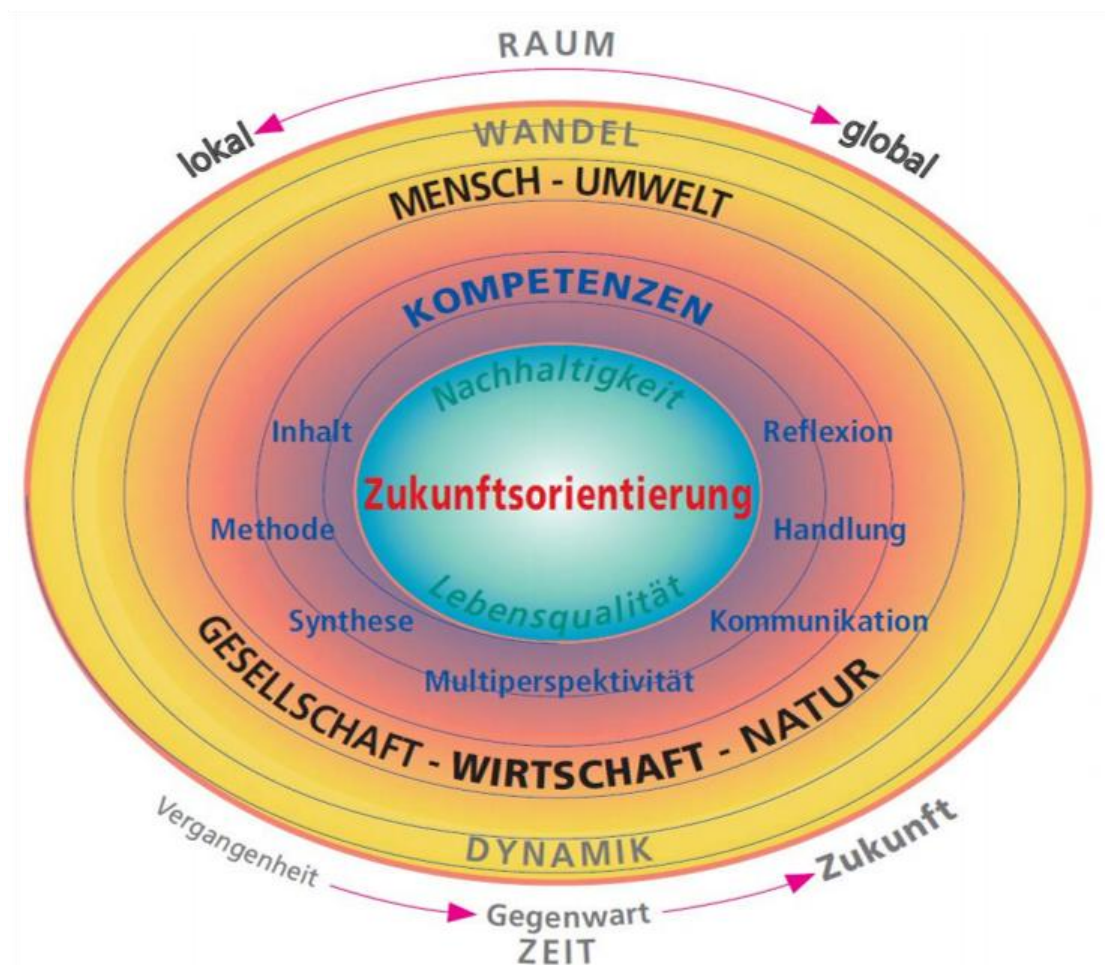


Abb. 4: Kompetenzmodell für Geographie und Wirtschaftskunde (BMUKK 2012, S. 7).

Anhand dieses Kompetenzmodells soll verdeutlicht werden, wie in Geographie und Wirtschaftskunde in Österreich mit der laufenden Kompetenzdebatte umgegangen wird und wie die geforderten Kompetenzen umgesetzt werden. Jedoch muss man sich bei Betrachtung dieses Modells die Frage stellen, ob es für die praktische, tägliche Arbeit an Schulen brauchbar ist, da wenige Hinweise auf konkrete Kompetenzen in Geographie und Wirtschaftskunde zu finden sind. Daher kann auch in diesem Zusammenhang die Forderung von KANWISCHER (2011, S.9) nochmals wiederholt werden, dass es an der Zeit wäre, den Lehrkräften etwas Konkretes in die Hand zu geben, mit dem ein Arbeiten im Schulalltag möglich ist, da dies auch im Fach Geographie und Wirtschaftskunde noch nicht existiert, aber dringend benötigt werden würde.

Mit dem Kompetenzmodell für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht, welches in Abb. 4 veranschaulicht wird, soll das Fach als Zukunftsfach repräsentiert und wahrgenommen werden (BMUKK 2012, S. 9). Im Mittelpunkt des Kompetenzmodells befindet sich das

Schlagwort Zukunftsorientierung. Dies kann so verstanden werden, dass der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht die Schülerinnen und Schüler im Umfeld des Globalen Wandels entscheidungs- und handlungsfähig machen soll. Des Weiteren sollen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben, welche sie befähigen, Herausforderungen individuell oder auf gesellschaftlicher Ebene erfolgreich zu bestehen. Um dieses Ziel erreichen zu können ist die Auseinandersetzung mit Raum und Zeit von enormer Bedeutung, denn Raum und Zeit bilden sozusagen die Umgebung dieser Kompetenzen. Wie im Modell ersichtlich, erstreckt sich die Zeit von der Vergangenheit über die Gegenwart bis hin zur Zukunft, wobei das Hauptaugenmerk auf letztgenannter liegt. Den Ausgangspunkt für einen zukunftsorientierten Unterricht bilden die aktuellen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler. Der Aspekt des Raumes soll im Dimensionenwechsel von lokal bis hin zu global verstanden werden. Auf der einen Seite geht es hier um Räumlichkeiten von Phänomenen, auf der anderen Seite spielt die Entstehung und die Wirkung von individuellen und kollektiven Vorstellungen von Räumen eine wichtige Rolle. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen soll, dass sie heutige und auch zukünftige Lebenssituationen begreifen und bewältigen können (BMUKK 2012, S. 8).

Sowohl räumliche als auch gesellschaftliche Prozesse unterliegen einem, durch ökonomische Entscheidungen angeregten, dynamischen Wandel. Dadurch ergibt sich die Herausforderung, dass die Geschwindigkeit der Abläufe im Mensch-Umwelt-System stetig ansteigt und dabei globale Dimensionen erreicht hat. Um das Mensch-Umwelt-System ausbalancieren zu können, ist ein Ausgleich hinsichtlich der drei Säulen der Nachhaltigkeit erforderlich. Die Leitgedanken der Zukunft sollen Nachhaltigkeit und Solidarität sein, da diese die Voraussetzung für eine hohe Lebensqualität sind. Die Schlüsselrollen dabei spielen die wirtschaftlichen Aktivitäten und Entwicklungen. Da sowohl Individuen und Gemeinschaften als auch Unternehmen, Staaten und supranationale Organisationen davon betroffen sind, kommt der Wirtschaftserziehung, und dem nachhaltigen Wirtschaften im Allgemeinen, eine bedeutende Rolle zu (BMUKK 2012, S.8).

Aufgrund dieser angesprochenen Herausforderungen zielen die Kompetenzen, welche im Fach Geographie und Wirtschaftskunde vermittelt werden, auf die Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ab. Darunter versteht man den kompetenten Umgang mit relevanten Fachinhalten und Fachmethoden, wobei sich diese an den Motivationen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden orientieren und auch am letzten

Stand der Erkenntnisse sein sollen. In diesem Zusammenhang tritt das selbstgesteuerte, forschende Lernen bei der Arbeit im Gelände oder bei der Verwendung von Geoinformationstools in den Vordergrund. Dazu wird ein Austausch zwischen Fachwissenschaft, Didaktik und Praxis empfohlen, um diesen hohen Ansprüchen gerecht zu werden. Um die Synthesekompetenz vollständig auszubilden, bedarf es Inhalten, welche über die statische und isolierte Betrachtungsweise hinausgehen, da Phänomene und Prozesse interdisziplinär, integrativ und in ihrer jeweiligen Dynamik und Wechselwirkung erfasst werden, denn nur dann ist die Anwendung und der Transfer garantiert.

Ziel der Multiperspektivität ist es, das Vorhandensein diverser interessen geleiteter Realitäten aufzuzeigen, zu vergleichen, zu bewerten und auch kritisch zu hinterfragen. Dabei sollen alle Ebenen, von der lokalen bis zur globalen bedacht werden, denn erst dieses Verständnis von räumlichen und ökonomischen Prozessen gewährleistet die Möglichkeit zu kompetenter Kommunikation und zu konstruktivem Handeln. Die enge Verbindung von Kommunikation und Handeln wird dadurch deutlich, dass bei demokratischen Meinungsbildungsprozessen die kommunikative Aushandlung von Rahmenbedingungen der eigentlichen Handlung vorangeht. Stets soll der Grundsatz verfolgt werden, die Lernenden zu mündiger und aktiver gesellschaftlicher Partizipation zu befähigen, zu ermutigen und auch anzuhalten. Partizipation beginnt bereits im Kleinen und soll im Sinne der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ den Schülerinnen und Schülern vorgelebt werden.

Anschließend daran befindet sich im Kompetenzmodell die Phase der Reflexion, welche auf der einen Seite der Überprüfung des Erfolges bzw. Misserfolgs von Kommunikation und Handeln dient, auf der anderen Seite beginnt durch die Dynamik des Wandels nach einer absolvierten Handlung bereits eine Neuausrichtung. Somit kann die Reflexion als Abrundung des Prozesses der Kompetenzreife betrachtet werden, welche den Prozess nicht beendet, sondern einen weiteren Durchgang auf einem höheren Niveau und unter anderen Rahmenbedingungen ermöglicht (BMUKK 2012, S. 8f).

3.1.2 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe

Wenn man den Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde der AHS-Unterstufe, welcher auch für die Neue Mittelschule Gültigkeit hat, hinsichtlich der Kompetenzorientierung untersucht, fällt schnell auf, dass nur an zwei Stellen auf Kompetenzen hingewiesen wird. Unter der großen Überschrift „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ findet man zuerst den Unterpunkt „Sprache und Kommunikation“, wo es heißt: „*Erwerb von Sprachkompetenz*

durch Auswertung von Texten, Bildern und grafischen Darstellungsformen; Einbeziehung aktueller Massenmedien; Entwicklung einer Diskussionskultur.“ (BMUKK 2000b, S. 1). Des Weiteren wird unter dem Punkt „Mensch und Gesellschaft“ unter anderem der „*Erwerb von Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenz*“ angeführt (BMUKK 2000b, S.1). Hervorzuheben ist hier, dass dezidiert auf eine Sprachkompetenz verwiesen wird und dem Sprachlernen dadurch ein konkreter Platz eingeräumt wird. Durch den Aspekt der Arbeit mit Texten ist hier der Ansatz verortet, dass auch in Sachfächern der Erwerb von Textkompetenz seinen Platz hat und somit eine gezielte Förderung dieser Kompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht von Bedeutung ist.

Des Weiteren findet sich eine Aufforderung zum Sprachlernen in der Bildungs- und Lehraufgabe, welche besagt, dass *„neben der bewussten Wahrnehmung die Beschreibung sowie die Erklärung von Sachverhalten, Zusammenhängen und Entwicklungen des menschlichen Handelns angestrebt“* wird (BMUKK 2000b, S.1). Somit sollen die Schülerinnen und Schüler im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht dazu befähigt werden, Sprachhandlungen kompetent auszuführen.

Dass jedoch nur zweimal der Begriff Kompetenz verwendet wird, kann damit erklärt werden, dass der AHS-Unterstufenlehrplan Ziele vorgibt, welche den Input darstellen, also das, was die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erlernen sollen. Die Kompetenzen im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht können jedoch als Output des Unterrichts verstanden werden, da sie das Potential sind, worüber Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe verfügen sollen. Die Tatsache, dass im Lehrplan kaum Kompetenzen genannt werden, kann aber hauptsächlich darauf zurückgeführt werden, dass der Lehrplan im Jahr 2000 erstellt wurde und der Kompetenzbegriff zu dieser Zeit noch nicht „erfunden“ war. Jedoch gibt es einen Katalog von Kompetenzen, welcher von ZEUGNER et al. (2007, S.3) im Auftrag des BMUKK erarbeitet wurde und der zeigt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten am Ende der Sekundarstufe I bei den Schülerinnen und Schülern vorhanden sein sollten.

Dieser Katalog soll dazu dienen, dass sich sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler darüber informieren können, in welchem Ausmaß bestimmte Kompetenzen erreicht wurden. Unterschieden werden hierbei drei Bereiche: methodische Kompetenzen, inhaltliche Kompetenzen sowie Bereitschafts- und Handlungskompetenzen. Unter methodischer Kompetenz wird das Beherrschen von Arbeitstechniken und Werkzeugen zum selbstständigen Arbeiten zusammengefasst. Inhaltliche Kompetenzen bezeichnen Kenntnis sowie Verständnis für räumliche, gesellschaftliche und wirtschaftliche Strukturen

und Prozesse. Die Bereitschafts- und Handlungskompetenz kann so erläutert werden, dass Haltungen, Bereitschaften und Handlungen aufgrund persönlicher Betroffenheit und Anteilnahme am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben unterstützt werden. Besonders anschaulich ist, dass der Katalog in einem gesonderten Teil auch Beispiele zur Überprüfung der Kompetenzen bietet, welche der Lehrperson helfen können, den Kompetenzerwerb oder den Fortschritt beim Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler adäquat evaluieren zu können (ZEUGNER et al. 2007, S. 3).

Diesen drei Kompetenzen, welche kurz erläutert wurden, werden von ZEUGNER et al. zwölf Kompetenzgruppen untergeordnet, welche eine Basis für sinnvolles Arbeiten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht bilden können. Dies wird in Tab. 4 veranschaulicht, wobei sofort ersichtlich wird, dass die inhaltlichen Kompetenzen die meisten, nämlich 10, Kompetenzgruppen zugewiesen bekommen haben und somit den größten Bereich ausmachen. Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass die Inhalte des Unterrichts stark mit den methodischen Kompetenzen verbunden sind. Aus diesen zwölf Kompetenzgruppen wurden wiederum Handlungsziele für Schülerinnen und Schüler abgeleitet, welche durch eine Art Checkliste eine gute Übersicht der bereits erreichten (Teil-)Kompetenzen gibt und somit auch für eine praktische Anwendung im Unterricht geeignet erscheint (vgl. ZEUGNER et al 2007, S.5ff).

Kompetenzen und Kompetenzgruppen bis zum Ende der 8. Schulstufe	
Methodische Kompetenzen	Fähigkeiten zum selbstständigen Arbeiten
Inhaltliche Kompetenzen	Topographisch arbeiten Die Naturräume der Erde beschreiben Lebensräume und Umweltqualität beurteilen Regionale Zentren und Peripherien unterscheiden Ressourcen kennen und die Nutzung kritisch betrachten Über Güterproduktion und Dienstleistungen Bescheid wissen Auseinandersetzung mit der Berufs- und Arbeitswelt Wirtschaftliche Grundbegriffe und Zusammenhänge verstehen

	Länder und Regionen nach ihrem Entwicklungsstand betrachten Vorgänge in einer globalen Welt verstehen
Bereitschafts- und Handlungskompetenzen	Fähigkeiten zum selbstständigen Handeln

Tab. 4: Kompetenzen im GW-Unterricht am Ende der 8. Schulstufe (Grundlage: ZUEGNER et al. 2007, S. 5ff, eigene Darstellung).

Obwohl dieser Katalog eine detaillierte Auflistung von Kompetenzen enthält und speziell für Lehrerinnen und Lehrer entwickelt wurde, muss auch kritisch angemerkt werden, dass dies nur eine mögliche Umsetzung darstellt. So kann festgestellt werden, dass es sich lediglich um eine Modernisierung der bekannten Fähigkeiten/Kenntnisse/Haltungen handelt, welche durch die Verwendung von Operatoren als Kompetenzen bezeichnet werden. Auch die Vollständigkeit der anzustrebenden Kompetenzen muss hinterfragt werden.

3.1.3 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Oberstufe

Im AHS-Oberstufenlehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde gibt es im Rahmen der dort definierten Bildungs- und Lehraufgaben drei fachspezifische sowie drei methodische Kompetenzen, welche in Tab. 5 näher beschrieben werden. Ebenso wie im Lehrplan der AHS-Unterstufe ist auch im Oberstufenlehrplan der Bildungsbereich „Sprache und Kommunikation“ genannt, welcher wiederum einen fächerübergreifenden Anknüpfungspunkt zur Förderung der Textkompetenz beinhaltet (BMUKK 2006b, S. 1f).

HOFMANN-SCHNELLER fasst diesen Lehrplan als Richtschnur auf, der den Lehrkräften einen Rahmen vorgibt. Für die konkrete Umsetzung bei der Unterrichtsgestaltung in allen vier Oberstufenklassen bedeutet dies, dass die domänenspezifischen Kompetenzen zum zentralen Punkt des Unterrichts gemacht werden müssen, da ihnen die Themen und Lernziele des Lehrplans zugeordnet werden. Das soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen diese Kompetenzen zu erwerben, wobei eine Steigerung vom niedrigeren auf das höchste Niveau vorgesehen ist. Die einzelnen Fallbeispiele kann man sich dazu im Sinne einer Lernspirale vorstellen, welche eine steigende Komplexität hat (HOFMANN-SCHNELLER 2011, S. 19).

Anzustrebende methodische und fachliche Kompetenzen	
1. methodische Kompetenzen	
Methodenkompetenz	<p>geographisch – wirtschaftskundliche Informationen mit Hilfe von bewährter und computergestützter Verfahren gewinnen, analysieren und zielgruppenorientiert darstellen können</p> <p>Nutzung und Auswertung topographischer und thematischer Karten sowie von Weltraumbildern</p>
Orientierungskompetenz	<p>Entwicklung der Fähigkeit, erworbenes Wissen und gewonnene Einsichten im privaten, beruflichen und öffentlichen Leben bei räumlichen, wirtschaftlichen, politischen und berufsbezogenen Entscheidungen anzuwenden</p> <p>Verdichtung und Sicherung eines weltweiten topographischen Rasters um raumbezogene Informationen selbstständig einordnen zu können</p>
Synthesekompetenz	<p>Einsicht in das Wirkungsgefüge und die Dynamik des Raumes, der Gesellschaft und der Wirtschaft sowie deren zugrundeliegenden Machtstrukturen</p> <p>die räumlichen Gegebenheiten und deren Nutzung sowie die Regelmäßigkeiten menschlichen Verhaltens in Raum, Gesellschaft und Wirtschaft aufzeigen</p> <p>die Komplexität von Beziehungsgeflechten zwischen Natur- und Humanfaktoren erkennen und zu den Auswirkungen menschlicher Eingriffe Stellung nehmen</p> <p>Raum, Gesellschaft und Wirtschaft auch fächerübergreifend mit benachbarten natur- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen betrachten</p>
2. fachliche Kompetenzen	
Umweltkompetenz	<p>die Bedeutung der Wahrnehmung und Bewertung von Umwelt im weitesten Sinn für das menschliche Handeln erkennen</p> <p>Kenntnis der Probleme des Umweltschutzes aus betriebs- und volkswirtschaftlicher Sicht unter Berücksichtigung technologischer Aspekte</p> <p>Landschaften als Lebensräume ökonomisch und ökologisch</p>

	<p>einschätzen; Interessensgegensätze bei der Nutzung von Räumen erkennen und somit auch die Notwendigkeit von Raumordnungsmaßnahmen begründen</p> <p>Festigung der Erziehung zur globalen Verantwortung für die „eine Welt“</p>
Gesellschaftskompetenz	<p>Aspekte geschlechtsspezifischer Unterschiede in verschiedenen sozioökonomischen Systemen analysieren</p> <p>die Fähigkeit erweitern, die von den Massenmedien verbreiteten politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Informationen über Österreich, Europa und die Welt kritisch zu beurteilen</p> <p>die persönliche Rolle als Konsument bzw. Konsumentin kritisch durchleuchten und die volkswirtschaftliche Bedeutung des Konsumverhaltens erkennen</p> <p>Motivation zur persönlichen Auseinandersetzung mit lokalen, regionalen und globalen Fragestellungen</p> <p>die Qualifikationen erwerben, an der Entwicklung des „Neuen Europa“ aktiv mitzuwirken</p>
Wirtschaftskompetenz	<p>Verständnis grundlegender Zusammenhänge in betriebs-, volks- und weltwirtschaftlichen Bereichen sowie Kenntnis gesamtwirtschaftlicher Gesetzmäßigkeiten, Strukturen und Probleme</p> <p>Wirtschaftspolitik als wesentlichen Bestandteil der Politik erkennen, ihre Modelle und deren reale Umsetzung in unterschiedlichen Systemen einschätzen</p> <p>Erwerb grundlegender Kenntnisse und konkreter Einblicke in innerbetriebliches Geschehen</p> <p>Einsicht in den Wandel der Produktionsprozesse und Verständnis für Veränderungen der Arbeits- und Berufswelt unter dem Einfluss wachsender Technisierung und Globalisierung</p> <p>Interesse wecken für ein selbstständiges Erwerbsleben</p>

Tab. 5: Anzustrebende Kompetenzen im GW-Unterricht in der AHS-Oberstufe (Grundlage: BMUKK, 2006b, S. 1f, eigene Darstellung).

3.1.4 Entwicklung von kompetenzorientierten Aufgabenstellungen

In diesem Kapitel soll erläutert werden, wie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen entwickelt werden können, da diese im Rahmen der Neuen Matura gefordert werden. Dieser Umstand macht es erforderlich, die Schülerinnen und Schüler so früh wie möglich mit dieser Art von Fragestellungen zu konfrontieren und wann immer es möglich ist, solche Fragestellungen zu verwenden.

Da im Kapitel 5 ein Schulprojekt zum Thema „Globalisierung“ in zwei Klassen durchgeführt wurde und dazu zwei unterschiedliche Aufgabenstellungen konzipiert wurden, wird hier nun erläutert, wie diese Fragestellung möglichst kompetenzorientiert erfolgen kann. Ebenso wurden zum Thema „Globalisierung“ vier Testfragen erarbeitet, welche mithilfe der im Rahmen des Schreibsettings erstellten Zusammenfassung der Lernenden beantwortet werden können. Auch diese Fragen sollen eine kompetenzorientierte Ausrichtung haben, da die Schülerinnen und Schüler mit dieser Art der Fragestellung, welche bei der Neuen Matura zum Einsatz kommt, konfrontiert werden sollen.

Im Fach Geographie und Wirtschaftskunde gilt für die mündliche Reifeprüfung, dass pro Schulstunde in der Sekundarstufe II jeweils drei Themenbereiche von Fachlehrerinnen und Fachlehrern der betreffenden Schule mit jeweils zwei kompetenzorientierten Aufgabenstellungen erstellt werden müssen. Natürlich müssen diese Fragestellungen lehrplankonform sein. Insgesamt entspricht dies bei sieben Schulstunden in der Sekundarstufe II 21 Themenbereichen, wobei die Obergrenze bei maximal 24 Themengebieten liegt. Die Klassenlehrerin/ der Klassenlehrer kann jedoch ein Viertel der Fragen aus diesem gemeinsam erstellten Themenpool durch selbst gewählte Themen ersetzen. Bei der Neuen Matura zieht immer eine Kandidatin/ein Kandidat zwei Themenbereiche aus diesem Themenpool, wobei ein Bereich wieder zurückgelegt werden kann. Eine Vorbereitungszeit von 30 Minuten ist vorgegeben (HOFMANN 2011, S. 1ff).

Die kompetenzorientierten Aufgaben müssen dem Kompetenzmodell entsprechen, welches in Kapitel 3.1.2 erläutert wurde und in Abb. 4 auch grafisch aufbereitet ist. Jedoch muss hier bedacht werden, dass die kompetenzorientierten Aufgaben lehrplankonform sein müssen – im Lehrplan existiert dieses Kompetenzmodell jedoch nicht.

Wichtig bei der Formulierung der kompetenzorientierten Aufgaben ist, dass Operatoren der drei verschiedenen Anforderungsbereiche verwendet werden (HOFMANN 2011, S. 3). Grundsätzlich können diese Operatoren als handlungsinitiiierende Verben bezeichnet werden,

welche verschiedene Handlungen der Lernenden in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeben. Hier ist es besonders wichtig, dass diese Operatoren auch im Schulalltag verwendet und die Lernenden damit vertraut gemacht werden. Die Lernenden müssen Schritt für Schritt erfahren, welche vordefinierten und eintrainierten Handlungsweisen von ihnen verlangt werden, um die Aufgabe korrekt lösen zu können. Daher wurden diese, soweit es das Schreibsetting zuließ, beim Schulprojekt verwendet.

Die ministerielle Arbeitsgruppe „Mündliche Reifeprüfung NEU – Geographie und Wirtschaftskunde“ hat eine Operatorenliste veröffentlicht. Diese Liste beinhaltet drei verschiedene Anforderungsbereiche, I-III, welche fließend ineinander übergehen. Der erste Anforderungsbereich fasst die Wiederholung und die einfache Umorganisation von bestehendem Wissen zusammen. Der Zweite befasst sich mit der komplexen Umorganisation von Wissen sowie der einfachen Anwendung und dem einfachen Transfer auf dem Lernenden unbekannte Performanzsituationen. Der dritte Anforderungsbereich, beschreibt die komplexe Anwendung und den komplexen Transfer und die tatsächliche Lösung von gestellten Problemstellungen (KELLER, 2009, S. 29f).

Grundlegend erscheint, dass Bewusstsein für mehrstufige Fragenarrangements bei Prüfungen geschaffen werden muss, da pro Prüfung mehrere Kompetenzniveaus angesprochen werden müssen. Daher sollen die Operatoren klären, was und auch wie etwas verlangt und welches Kompetenzniveau dabei angesprochen wird. Dieses Vorgehen muss sowohl von den Lehrerinnen und Lehrern als auch von den Schülerinnen und Schülern erlernt und vor allem erprobt werden (SITTE 2011, S. 28).

3.2 Kompetenzen im Deutschunterricht

In diesem Kapitel sollen die Kompetenzen, welche für den Deutschunterricht von Bedeutung sind, näher beleuchtet werden. Dazu wird das Kompetenzmodell für die 8. Schulstufe in Deutsch vorgestellt und mit dem Lehrplan der AHS-Unterstufe verglichen. Ebenso wird das Modell der schriftlichen SRDP Deutsch besprochen und mit dem AHS-Oberstufenlehrplan in Beziehung gebracht.

3.2.1 Kompetenzen bis zur 8. Schulstufe

Das Konzept wurde im Rahmen der österreichischen Bildungsstandards entwickelt und setzt Schwerpunkte auf den Erwerb grundlegender fachlicher Kompetenzen. Von Bedeutung bei der Entstehung des Kompetenzmodells war der Grundgedanke, dass im Deutschunterricht

Fertigkeiten und Fähigkeiten vermittelt werden sollen, welche eine Basis für alle anderen Unterrichtsgegenstände bilden, wie bereits in den einführenden Kapiteln erläutert wurde (BIFIE 2014c).

Das Kompetenzmodell in Abb. 5 zeigt, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsfach Deutsch am Ende der 8. Schulstufe erworben haben sollen und basiert auf den Prinzipien des Lehrplans. Die Kompetenzen sind in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch festgehalten und decken wesentliche Kernbereiche des Unterrichtsgegenstands ab. Die vier Kompetenzbereiche Zuhören und Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachbewusstsein umfassen somit jene Fähigkeiten, die von Schülerinnen und Schülern benötigt werden, um persönliche und berufliche Herausforderungen bewältigen zu können. Dies soll Grundlagen für ein lebenslanges Lernen schaffen. Ziel des Deutschunterrichts ist es demnach, die Kommunikations- und Handlungsfähigkeit mit und auch durch die Sprache zu fördern, einen Einblick in die Struktur und Funktion der Sprache zu bekommen sowie den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch zu festigen (vgl. BIFIE 2014c).

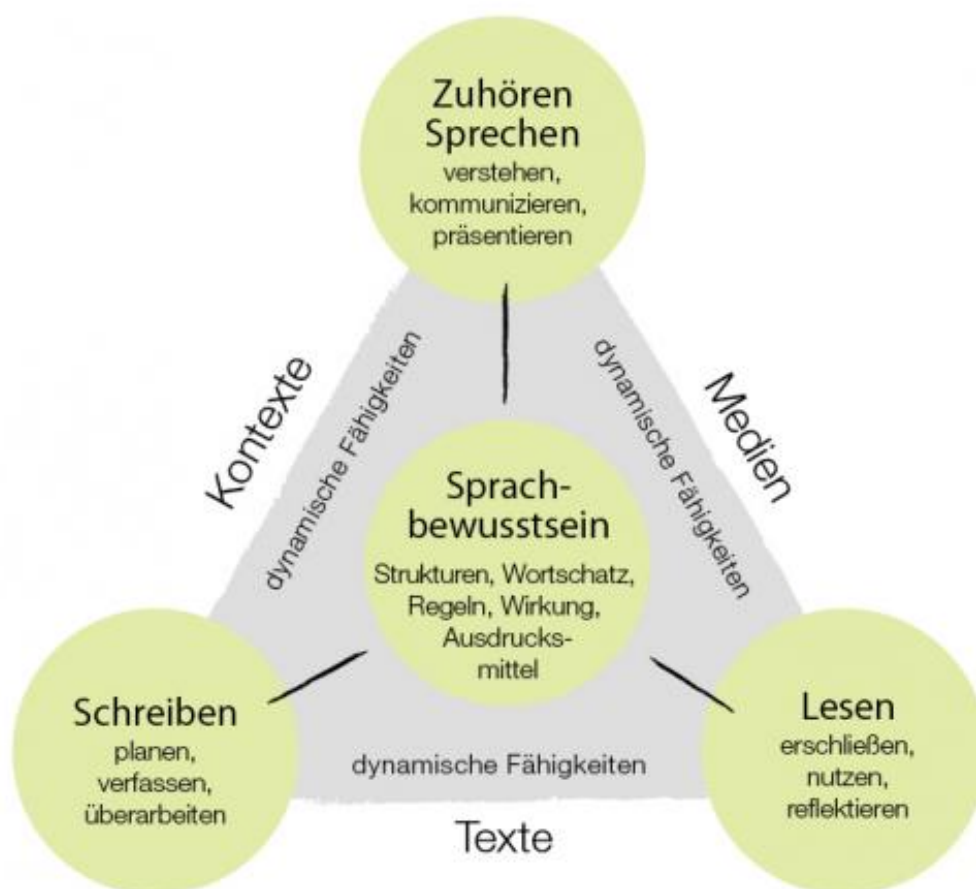


Abb. 5 Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe (BIFIE 2014a).

Um das Kompetenzmodell genauer zu beschreiben, wird mit der Komponente „Zuhören“ begonnen, da diese nicht nur Grundlage für die Allgemeinbildung ist, sondern auch für den gesamten Lernerfolg. Im schulischen Alltag ist es von großer Bedeutung, dass die Lernenden aufmerksam zuhören und aus dem Gesagten die wichtigsten Informationen herausfiltern können. Das Zuhören ist eng mit dem Sprechen und auch mit dem Verstehen verbunden, da diese Kompetenzen nicht nur für den Deutschunterricht von immenser Bedeutung sind, sondern den gesamten Schulalltag der Schülerinnen und Schüler prägen. Ebenso gehören zu diesem Bereich das Kommunizieren und das Präsentieren dazu, welche zusammen die Basis der sozialen Kommunikation bilden (BIFIE 2010a, S. 3). Dieser Bereich vereint somit alle Aspekte der Mündlichkeit, welche im schulischen Kontext von Bedeutung sind. Beispiele hierzu wären sozial-kommunikative Fähigkeiten, das Wissen um Varietäten (Dialekte), die Bereitschaft zum Führen von Gesprächen, verbale Interaktion sowie die Beherrschung der Arbeitstechniken zum Erstellen und Vortragen von Referaten und Präsentationen (vgl. BIFIE 2010a, S. 31).

Aus diesen Beschreibungen und Erläuterungen ergeben sich sechs Kompetenzen, welche für den Bereich Sprechen und Zuhören von Bedeutung sind und in Tab. 6 veranschaulicht und konkretisiert werden.

Kompetenzen im Bereich Sprechen und Zuhören	
Informationskompetenz	anderen berichten, erklären, zusammenfassen, was man weiß, erfahren oder herausgefunden hat
Erzählkompetenz	Selbsterlebtes und Erfundenes nachvollziehbar und adressatenbezogen erzählen
Gesprächskompetenz	sich an Gesprächen produktiv beteiligen, Gesprächsregeln anwenden, in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Fragen, Vorstellungsgespräch) zielorientiert sprechen
Redekompetenz	vor Zuhörerinnen und Zuhörern ein Statement abgeben, die eigene Meinung sagen, adressatengerecht ein Referat halten
Präsentationskompetenz	eigene oder fremde Texte bzw. Inhalte vortragen und präsentieren, auch mit medialer Unterstützung

Sprachgebrauchskompetenz	artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen, nonverbale und paraverbale Mittel einsetzen
---------------------------------	--

Tab. 6: Kompetenzen im Bereich Sprechen und Zuhören (Grundlage: BIFIE 2010a, S.31f, eigene Darstellung).

Für den zweiten Aspekt des Kompetenzmodells, das Schreiben, wurde ein Basiskriterienkatalog erstellt, welcher die grundlegenden Kompetenzen des Schreibens enthält. Beispiele für diese Kriterien wären unterschiedliche Texte formal und inhaltlich richtig zu verfassen, Gehörtes, Gelesenes und Erfahrenes schriftlich umzusetzen sowie elektronische Medien nutzen zu können. Insgesamt werden die Kompetenzen für das Schreiben in drei Teildimensionen gegliedert, welche dann wiederum in einzelne Kompetenzen unterteilt sind. Eine genaue Auflistung dieser befindet sich in Tab. 7 (vgl. BIFIE 2010b, S. 56f).

Kompetenzen/Deskriptoren: Schreiben	
Texte planen	<p>Lernende können Methoden der Stoffsammlung anwenden</p> <p>Lernende können die Textstruktur in Hinblick auf Textsorte und Schreibhaltung festlegen</p> <p>Lernende können ihren sprachlichen Ausdruck an Schreibhaltung und Textsorte anpassen</p> <p>Lernende berücksichtigen Textadressaten und Schreibsituation</p>
Texte verfassen	<p>Lernende können beim Schreiben eigener Texte die grundlegenden Mittel des Erzählens (Orientierung, Konfliktaufbau, Konfliktlösung) anwenden</p> <p>Lernende können Sachverhalte und Inhalte nachvollziehbar, logisch richtig und zusammenhängend formulieren</p> <p>Lernende können altersgemäße und für ein Thema relevante Argumente und Gegenargumente formulieren und sie sprachlich verknüpfen bzw. gegenüberstellen</p> <p>Lernende können formalisierte lineare Texte/nicht-lineare Texte verfassen (z. B. Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Formulare ausfüllen)</p> <p>Lernende können unter Einhaltung wesentlicher Kommunikationsregeln an einer altersgemäßen medialen Kommunikation teilnehmen (z. B. E-Mail,</p>

	<p>Leserbrief, ...)</p> <p>Lernende können das Schreiben als Hilfsmittel für ihr eigenes Lernen einsetzen (z. B. Zusammenfassung, Stichwortzettel, ...)</p>
Texte überarbeiten	<p>Lernende können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien inhaltlich optimieren</p> <p>Lernende können fremde und eigene Texte nach vorgegebenen Kriterien sprachlich und orthografisch optimieren</p> <p>Lernende können fremde und eigene Texte im Hinblick auf Erfordernisse der Textsorte optimieren</p>

Tab. 7: Kompetenzen/Deskriptoren: Schreiben (Grundlage: BIFIE 2010b, S. 56f, eigene Darstellung).

Der Kompetenzbereich Lesen gliedert sich in vier Teilbereiche, welche nicht nach Niveaustufen gereiht sind, sondern einem didaktisch-methodischen Unterrichtsverlauf angepasst wurden und einen schrittweisen Aufbau der Kompetenz möglich machen. Im Vordergrund steht das inhaltliche, reflektierende und formale Erfassen sowohl von Sachtexten als auch von literarischen Texten in diversen medialen Formen. Diese Teilbereiche gliedern sich weiter in einzelne Kompetenzen, wie in Tab. 8 ersichtlich wird (BIFIE 2010b, S. 54f).

Kompetenzen/Deskriptoren: Lesen	
allgemeines Verständnis des Textes	<p>Lernende können das Hauptthema eines Textes/eines Textabschnittes erkennen</p> <p>Lernende können die Gliederung eines Textes erkennen</p> <p>Lernende können Textsignale (Überschrift, Fettdruck, Hervorhebungen, Absätze, Einrückungen, Gliederungszeichen) zum Textverständnis nutzen</p> <p>Lernende können grundlegende nichtfiktionale Textsorten in unterschiedlicher medialer Form erkennen und ihre Textfunktion (Information, Nachricht, Meinung, Anleitung, Vorschrift, Appell, Unterhaltung) erfassen</p> <p>Lernende können epische, lyrische und dramatische Texte unterscheiden und grundlegende epische Kleinformen (Märchen, Fabel, Kurzgeschichte) und ihre wesentlichen Merkmale erkennen</p>

explizite Informationen ermitteln	<p>Lernende können zentrale und detaillierte Informationen in unterschiedlichen Texten und Textabschnitten finden</p> <p>Lernende können Informationen aus Grafiken, Tabellen, Schaubildern und Bild-Text-Kombinationen ermitteln</p> <p>Lernende können Wortbedeutungen mit Hilfe von (elektronischen) Nachschlagewerken klären</p>
textbezogene Interpretation entwickeln	<p>Lernende können Informationen aus unterschiedlichen Texten und Medien vergleichen</p> <p>Lernende können durch das Herstellen von Bezügen zwischen Textstellen die Bedeutung von Wörtern und Phrasen aus dem Kontext ableiten</p> <p>Lernende können zwischen Information, Unterhaltung und Wertung in Printtexten und anderen Medien unterscheiden</p>
Inhalt des Textes reflektieren	<p>Lernende können Intentionen und vermutliche Wirkungen von Texten und Medienangeboten reflektieren</p> <p>Lernende können Eigenschaften, Verhaltensweisen und Handlungsmotive von Figuren in altersgemäßen literarischen Texten reflektieren</p>

Tab. 8: Kompetenzen/Deskriptoren: Lesen (Grundlage: BIFIE 2010b, S. 54f, eigene Darstellung).

Im Zentrum des Modells steht der Kompetenzbereich Sprachbewusstsein, welcher für den Erwerb und die Verwendung von Sprache eine große Rolle spielt und mit den drei anderen Kompetenzbereichen stark verflochten ist. Der Fokus liegt auf den Sprachstrukturen, Sprachfunktionen und Sprachnormen, da diese die Basis für das Textverstehen bilden (vgl. BIFIE 2014b). Die Grundvoraussetzung für ein gut entwickeltes Sprachbewusstsein entsteht, wenn das System und die Struktur der Muttersprache verstanden werden. Somit steht im Zentrum des Unterrichts die Aufgabe, Sprachbewusstsein aufzubauen, um dadurch Lesen, Zuhören, Sprechen und Schreiben unterstützen zu können (vgl. BIFIE 2010a, S. 104f).

Aufgrund dieser Ausführungen wird nun das Kompetenzmodell aus Abb.5, welches nach Aussagen des BIFIE (2014c) auf den Prinzipien des Lehrplans der AHS-Unterstufe basiert, auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit den Formulierungen im Lehrplan untersucht. Jedoch wird bereits vom BIFIE (2014c) vorweggenommen, dass die Betonung beim

Kompetenzmodell mehrheitlich auf *„Kompetenzen, die Schüler/innen nachhaltig erwerben sollten, um nach der 8. Schulstufe weitgehend selbstständig mit Sprache in all ihren Erscheinungsformen umgehen zu können“*, gelegt wurde.

3.2.2 Kompetenzen im Lehrplan der AHS-Unterstufe

Wie bereits im Kapitel 3.1.2 für den Lehrplan der AHS-Unterstufe im Fach Geographie und Wirtschaftskunde angemerkt, wird auch im AHS-Unterstufenlehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch kaum auf Kompetenzen verwiesen. So wird der Begriff Kompetenz nur einmal verwendet, wenn im Kapitel *„Beiträge zu den Bildungsbereichen“* davon gesprochen wird, dass der Deutschunterricht *„Urteils- und Kritikfähigkeit, Entscheidungs- und Handlungskompetenzen weiterentwickeln“* soll (BMUKK 2000a, S.1).

Vergleicht man jedoch das Kompetenzmodell mit dem Lehrplan der Unterstufe, fällt sofort auf, dass bei den didaktischen Grundsätzen genau jene Prinzipien angeführt werden, welche auch im Modell genannt sind. So sind im Lehrplan folgende vier Punkte angeführt: Schreiben, Sprechen, Lesen und Verstehen sowie Sprachbetrachtung und Rechtschreibunterricht. Betrachtet man diese Kategorien jedoch genauer, fällt auf, dass die Begriffe im Vergleich zum Modell enger gefasst wurden. So ist beim Punkt Sprechen nur von Sprechhandlungen, Gesprächen und Sprechhemmungen die Rede. Auf das Zuhören, Verstehen und Präsentieren wird im Vergleich zum Kompetenzmodell in keinsten Weise eingegangen. Beim Punkt Schreiben sind jene Prozesse, welche im Modell angeführt sind, auch im Lehrplan explizit erwähnt. Diese wären das Planen, Verfassen und Überarbeiten von Texten. Im Lehrplan wird zusätzlich noch ein interessanter Punkt angeführt, nämlich das Veröffentlichen der Texte von Schülerinnen und Schülern, um die Wertschätzung für die entstandenen Produkte auszudrücken. Im Bereich Lesen und Verstehen wird nun das Verstehen angeführt, welches hier jedoch nur auf Leseverstehen bezogen wird. Im Modell findet man beim Punkt Lesen: erschließen, nutzen, reflektieren. Beim Lehrplan scheint die Lesefertigkeit und –fähigkeit im Vordergrund zu stehen. Auch wird hier explizit darauf verwiesen, dass mediale und lokale kulturelle Angebote in den Unterricht einbezogen werden sollen. Als vierter Punkt werden im Lehrplan die Sprachbetrachtung und der Rechtschreibunterricht angeführt, welche in die Handlungszusammenhänge des Unterrichts einzubinden sind. Dies kann mit der zentralen Stellung im Kompetenzmodell verglichen werden, jedoch heißt dieser Punkt im Kompetenzmodell Sprachbewusstsein, als Unterpunkte werden Strukturen, Wortschatz, Regeln, Wirkung, Ausdrucksmittel genannt, auf die Rechtschreibung wird nur im Lehrplan

verwiesen. Indirekt meinen jedoch beide das Gleiche: die Vermittlung von grammatischem und orthographischem Wissen (BMUKK 2000a, S. 2f).

3.2.3 Kompetenzen bis zur SRDP Deutsch

Im Bezug auf die schriftliche standardisierte kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch (in Folge kurz: SRDP) wurde von der Arbeitsgruppe SRDP eine Handreichung erstellt, welche die Grundidee sowie das Format der SRDP zusammenfasst. Es wird davon ausgegangen, dass die Schülerinnen und Schüler in der Schulzeit Kompetenzen erworben haben, diese sollen nun bei der SRDP zu Anwendung kommen. Daher ist es besonders wichtig, dass Aufgaben entwickelt werden, welche tatsächliche Kompetenz evaluieren und nicht bloßes Wissen testen. Bei der schriftlichen SRDP steht die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler gewissermaßen im Vordergrund, da es darum geht, einen kohärenten Text zu verfassen. Betrachtet man jedoch das Kompetenzmodell in Abb. 6, welches in der Handreichung veröffentlicht wurde, wird schnell deutlich, dass zahlreiche Kompetenzen von Bedeutung sind, um die SRDP erfolgreich zu bewältigen. Diese Kompetenzen für die SRDP werden in Tab. 9 genau angeführt und näher erklärt (vgl. BIFIE 2013b, S. 1ff). Beim Kompetenzmodell für die SRDP wird offensichtlich, dass es etliche Parallelen zum Kompetenzmodell für die 8. Schulstufe enthält. So wird der Bereich Zuhören/Sprechen des Kompetenzmodells für die 8. Schulstufe im Modell für die SRDP in die zwei Bereiche Hörverstehenskompetenz und mündliche Kompetenz unterteilt. Das Lesen kann mit der Lesekompetenz verglichen werden und das Schreiben mit der schriftlichen Kompetenz. In beiden Modellen bildet das Sprachbewusstsein das Zentrum, jedoch sind beim Modell der SRDP noch drei Kompetenzen innerhalb des Sprachbewusstseins angesiedelt. Diese sind die Argumentationskompetenz, die Interpretationskompetenz sowie die Sach-/Fachkompetenz, welche in dieser Weise im Modell der 8. Schulstufe nicht erwähnt werden.

Kompetenzen bei der schriftlichen SRDP	
Lesekompetenz	Ermittlung von Informationen und Positionen aus Texten und Bildern Reflexion der Adressatenorientierung und Intention eines Textes Paraphrasierung von Textinhalten thematische Bezugnahme auf Textvorlagen

Schriftliche Kompetenz	Fähigkeit zur Sprach- und Schreibrichtigkeit Verfassen eines Textes mit stilistischen und textuellen Sprachmitteln adressatengerechte Formulierung von Texten
Argumentationskompetenz	zu einer strittigen Frage eine eigene Position aufbauen und diese durch Thesen, Begründungen und Beispiele absichern nachvollziehbare und kohärente Argumentationslinien
Interpretationskompetenz	Erschließung, Deutung, Beurteilung und Bewertung von Texten und Bildern Transformation von erfasster Bedeutung zur eigenen Textaussage Formulierung von Interpretationshypothesen
Sach-/Fachkompetenz	Kenntnis von relevanten Konzepten und Begriffen sprachlich angemessene Darstellung von Inhalten korrekte Wiedergabe von Zusammenhängen Weltwissen, Sachwissen und konkretes Fachwissen
Sprachbewusstsein	Aspekt der Lese- und Schreibkompetenz Textvorlage auf sprachliche Merkmale hin kommentieren eigenen Text als angemessene Schreibhandlung gestalten und beurteilen
Reflexionskompetenz	Nachdenken über gesellschaftliche Realitäten, Konzepte und deren Umsetzung in sprachliche Ausdrucksformen Selbst- und Metareflexion zur Vergegenwärtigung von Prozessen und Abläufen von Handlungen

Tab. 9: Auflistung der Kompetenzen bei der schriftlichen SRDP (Grundlage: BIFIE 2013a, S. 4f, eigene Darstellung).

In Abb. 6 wird nun das entsprechende Kompetenzmodell der schriftlichen SRDP Deutsch dargestellt, welches die Ausführungen in Tab. 9 ergänzt und visualisiert.

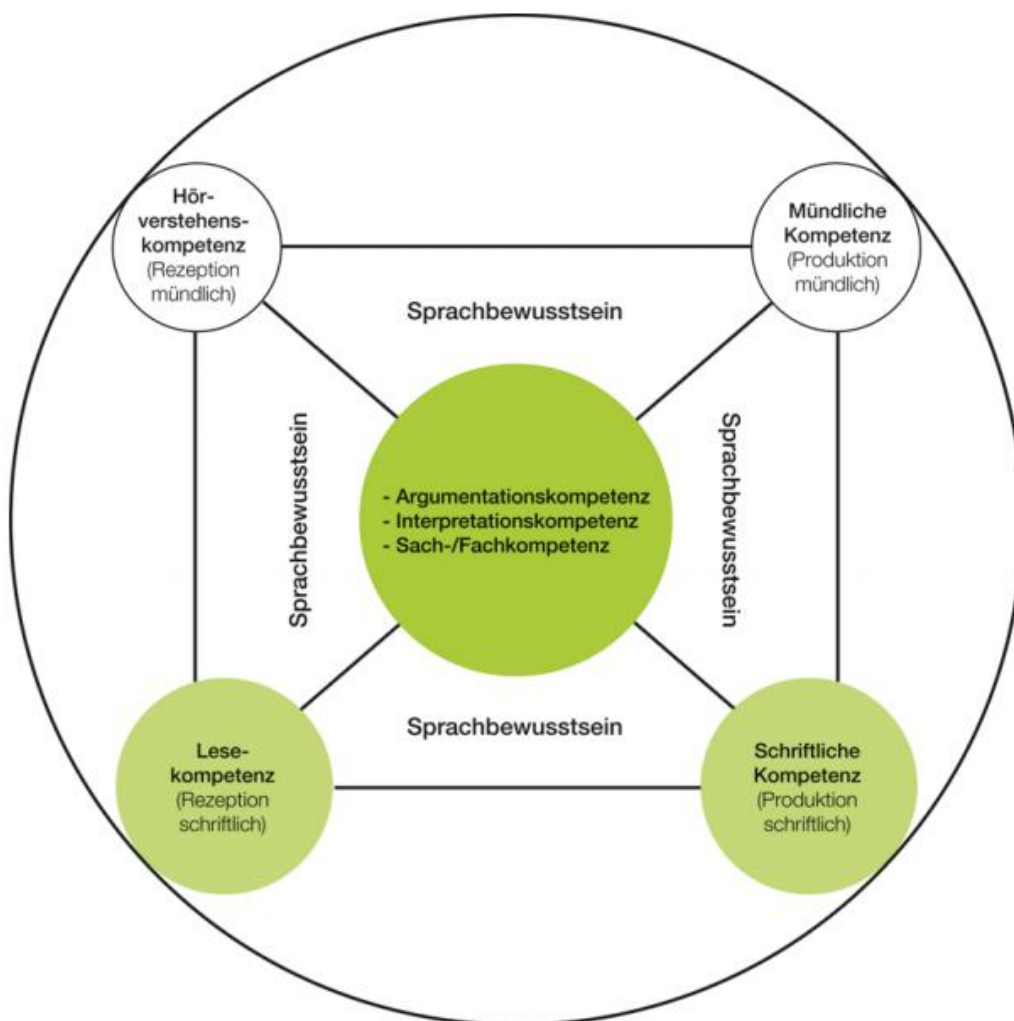


Abb. 6: Kompetenzen der schriftlichen SRDP Deutsch (BIFIE 2013a, S. 5).

Vergleicht man dieses Modell und die darin enthaltenen Kompetenzen mit dem AHS-Oberstufen-Lehrplan, fällt zuerst ins Auge, dass im Lehrplan das Wort „Kompetenz“ 23 mal verwendet wird. Im Verhältnis zum Deutsch-Lehrplan der Unterstufe aber auch zu den Lehrplänen für Geographie und Wirtschaftskunde scheint ein starker Fokus auf den Kompetenzen zu liegen. Auch die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden in den Vordergrund gestellt, so heißt es bereits in der ersten Zeile des Lehrplans: *„Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“* (BMUKK 2006a, S. 1). Im Kapitel „Beitrag zu den Aufgabenbereichen der Schule“ wird auch die Textkompetenz wörtlich genannt, wenn es heißt: *„Textkompetenz und Medienkompetenz fördern die selbstständige aktive und kritische Aneignung des Wissens“* (BMUKK 2006a, S. 1). Des Weiteren wird ausgeführt, dass Texte heute oft multimediale Produkte sind, welche

daher eine synästhetische Rezeption erforderlich machen und dadurch steigen bzw. differenzieren sich die Anforderungen an die Textkompetenz. Das Lesen von Texten wird in diesem Zusammenhang als Interaktion zwischen Sinnangeboten von Text und Welt- bzw. Textwissen der Lernenden verstanden, wobei eine aktive Auseinandersetzung auf emotionaler und auch auf argumentativer Basis mit den Texten erfolgen soll. Somit ist der AHS-Oberstufen-Lehrplan für Deutsch der einzige der analysierten Lehrpläne, welcher explizit die Textkompetenz nennt und diese sogar eingehend beschreibt (BMUKK 2006a, S. 2).

Im Vergleich zum dargestellten Kompetenzmodell in Abb. 6 kann gesagt werden, dass auch im Lehrplan von einer mündlichen Kompetenz und schriftlichen Kompetenz gesprochen wird und diese auch bei der Vorgabe des Lehrstoffes explizit genannt und detailliert aufgeschlüsselt werden. Die Textkompetenz wird im Modell nicht erwähnt, hat im Lehrplan jedoch einen sehr wichtigen Stellenwert, da auch im Lehrstoff für jede Klasse jene Teilbereiche der Textkompetenz angegeben werden, welche in der 5. und 6. Klasse bzw. in der 7. und 8. Klasse erreicht werden sollen. Ebenso kommt der Medienkompetenz und zahlreichen überfachlichen Kompetenzen ein Stellenwert im Lehrplan zu, welche im Kompetenzmodell keine Beachtung finden. Im Modell steht das Sprachbewusstsein im Zentrum, im Lehrplan wird dies Sprachreflexion genannt, beinhaltet aber mehrheitlich das Gleiche. Somit kann gesagt werden, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Lehrplan der Oberstufe eine sehr große Bedeutung erfahren und auch sehr detailliert dargestellt werden (BMUKK 2006a, S.1ff).

Gemeinsam ist allen analysierten Lehrplänen, dass sowohl in der Unterstufe als auch in der Oberstufe stets der fächerverbindende oder fächerübergreifende Aspekt genannt wird, um Themen aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchten zu können (vgl. BMUKK 2000a, 2000b 2006a, 2006b). An dieser Stelle kann auf jeden Fall angesetzt werden, um die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht zu situieren. Auch könnte damit argumentiert werden, dass die Textkompetenz eine überfachliche Kompetenz darstellt, da der Umgang mit Texten für alle Schulfächer und auch für das tägliche Leben von großer Bedeutung ist.

3.3 Kompetenzen beurteilen

Es scheint gerechtfertigt zu sagen, dass die Grundidee der Kompetenzorientierung *„ihren sichtbaren Ausdruck im Konzept der neuen Reifeprüfung, die jedoch nur den Abschluss eines Erwerbsprozesses darstellt, der in der Sekundarstufe I, genau genommen in der Primarstufe,*

beginnt, konsequenterweise auf allen Schulstufen die Basis für die Unterrichtsgestaltung darstellen soll“, findet (STRUGER 2012, S. 25). Dadurch könnte man darauf schließen, dass die Überprüfungen der Bildungsstandards in Deutsch am Ende der vierten und achten Schulstufe analog zur Reifeprüfung eine Vernetzung zwischen Lese- und Schreibkompetenzaufgaben vorsieht. Dies ist jedoch nicht der Fall. Die Feststellung, dass die Reifeprüfung den Abschluss eines Erwerbsprozesses markiert, verweist mit aller Deutlichkeit auf das Unterrichtsgeschehen mit seiner didaktischen Bedingung der Vernetzung aller Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und nicht auf das Prüfungsformat externer Kompetenzmessungen, wie es bei den Standardüberprüfungen der Fall ist (LÄNGAUER-HÖHENGABNER 2013, S. 89).

Somit zielt der Auftrag des BMUKK an das BIFIE zu externen Standardüberprüfungen nicht auf die Prüfung vernetzter Kompetenzen ab, sondern lediglich auf die Feststellung erworbener Teilkompetenzen. Dieser Umstand kann damit erklärt werden, da es nur so möglich ist, Defizite bei einzelnen Teilkompetenzen zu erkennen und diese zu benennen, um Rückmeldungen an die Schul- und Unterrichtsebene geben zu können und gezielt an Schwachstellen zu arbeiten. Somit ist das Ziel der Standardüberprüfung eine komprimierte Bestandsaufnahme über die Ausprägungen von Teilkompetenzen zu liefern, damit bei etwaigen Defiziten nachgebessert werden kann. Das Ziel der Matura ist jedoch der Nachweis erworbener Kompetenzen und Fähigkeiten und deren Vernetzung (LÄNGAUER-HÖHENGABNER 2013, S. 89ff).

Zusammengefasst kann man sagen, dass die Qualität eines Textes oder eines Produkts nicht anhand von isolierten Teilkompetenzen gemessen werden kann, sondern nur in Bezug auf die Angemessenheit an die geforderte pragmatische Funktion (FIX 2008, S. 33). Somit müssen die Schülerinnen und Schüler umfassende Kompetenzen erwerben, um hochwertige Texte verfassen zu können. Nur einzelne Teilkompetenzen reichen nicht aus, um einen guten Text schreiben zu können. Viele dieser Teilkompetenzen werden jedoch in der Textkompetenz vereint und heben damit deren Bedeutung hervor.

4 Textkompetenz fördern an konkreten Beispielen

In der Schule werden oft Schreibformen praktiziert, bei denen es sich um gedächtnisunterstützende Techniken bzw. um Schreibformen handelt, welche die Integration von Sachwissen in bereits vorhandenes Wissen der Lernenden erleichtern sollen. Beispiele hierfür sind Notizen zu einem Thema machen, Definitionen verfassen, Zusammenfassungen

schreiben, schriftliche Kommentare abgeben, Folgerungen aus Texten ziehen etc. (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 96).

Um die Textkompetenz zu fördern gibt es daher zahlreiche Vorgehensweisen, welche nicht nur im Deutschunterricht praktiziert, sondern auch auf andere Fächer übertragen werden können. Besonders dann, wenn man bedenkt, dass Sprache am besten gelernt wird, indem man Inhalte in den Mittelpunkt rückt und die Sprache eher in den Hintergrund stellt. Dieser Umstand ist in den Sachfächern gegeben, da hier zahlreiche Inhalte zu verschiedensten Themen zur Verfügung stehen, um die Sprache und auch die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Umgekehrt wäre es auch ratsam, Inhalte aus diversen Sachfächern im Deutschunterricht zu nutzen, um interessante Themen als Arbeitsgrundlage zu erhalten und nebenbei das Wissen der Schülerinnen und Schüler in den Sachfächern zu schulen (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 118). Hier sei wieder auf den fächerübergreifenden Aspekt verwiesen, der in allen Lehrplänen erwähnt wird.

Dazu sollen an dieser Stelle einige Beispiele zur Förderung der Textkompetenz angeführt und so adaptiert werden, dass ein Einsatz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht möglich wäre, um zu zeigen, wie vielfältig Texte im Unterricht genutzt werden können und wie gut diese auch geeignet sind, um damit aktiv in Kleingruppen zu arbeiten.

4.1 Textkonstruktion

Bei Aufgaben zur Textkonstruktion erhalten die Lernenden Fragmente eines Originaltextes, welche als Impulse dienen um später selbstständig Texte zu verfassen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Anfangs- und Endsätze, Schlüsselwörter, Beispiele, Überschriften, Definitionen, Texte mit fehlendem Anfang oder Ende, mit fehlenden Konjunktionen, Konnektoren etc. Durch die Reduktion der Texte wird die Phantasie der Lernenden angeregt und sie können eigene Ideen, Sichtweisen oder Argumente einbringen. Das heißt auch, dass die Lernenden an Freiraum gewinnen, je weniger Vorgaben vorhanden sind, und sie so ihre sprachlichen und textuellen Fähigkeiten entfalten können. Zum einen sind diese Textkonstruktionsaufgaben komplex und weisen hohe Anforderungen auf, zum anderen sind sie aber lernerorientiert und überfordern die Schülerinnen und Schüler nur selten. Besonders gut geeignet ist die Textkonstruktion für die Gruppenarbeit, da die Schülerinnen und Schüler sich austauschen und somit voneinander lernen können (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 101f).

Dieses Konzept der Textkonstruktion kann beispielsweise im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht verwendet werden, um die Schülerinnen und Schüler mit dem Thema Migration zu konfrontieren. Man wählt einen Text, der die Geschichte einer Migrantin/eines Migranten erzählt und schildert, wieso das Heimatland verlassen wird und welche Hoffnungen damit verbunden sind. Die Lernenden können durch diese Methode genügend Freiraum bekommen, um eigene Ideen einfließen zu lassen, produzieren aber auch einen eigenen Text und machen sich über das Thema Migration Gedanken. Dieses Thema ist sehr aktuell, fast täglich sind Berichte etwa über Flüchtlinge aus Syrien, Flüchtlingslager auf Lampedusa oder die mögliche Zuwanderung aus Rumänien und Bulgarien zu lesen. Ebenso ist dieses Thema im Lehrplan enthalten, wenn in der 8. Schulstufe über das Leben in einer vielfältigen Welt oder in einem vielfältigen Europa gesprochen wird. Somit kann der Aktualität Rechnung getragen werden, die Schülerinnen und Schüler arbeiten in Gruppen, sprechen über ein geographisches Thema, aber auch über den Text und verfassen, fast nebenbei, einen eigenen Text.

4.2 Textrekonstruktion

Unter Textrekonstruktion versteht man das Arbeiten an einzelnen, inhaltlich möglichst geschlossenen Abschnitten eines Sachtextes. Diese Arbeit mit vorstrukturierten, festgelegten Vorgaben ist mit intensiver Textarbeit und daher auch mit komplexen Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler verbunden. Daher kann es von Vorteil sein, wenn eine Gruppe gemeinsam an einer Textrekonstruktion arbeitet, weil so Fragen zum Wortschatz oder zum Textverständnis innerhalb der Gruppe besprochen und geklärt werden können (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 102).

Für eine Textrekonstruktion gibt es verschiedene Möglichkeiten. Eine davon ist das **Textpuzzle**, bei dem ein zerschnittener Text wieder von den Lernenden zusammengesetzt wird. Dadurch wird die Fähigkeit gefördert, Linearisierungen vorzunehmen, logische Abfolgen im Text zu konstruieren, Kohärenzsignale wahrzunehmen und richtig einzuordnen sowie inhaltliche Brüche im Text zu erkennen. Durch den spielerischen Charakter des Puzzles wird die Motivation der Lernenden vergrößert und stellt somit eine didaktisch weitgehend entlastete Form der Konfrontation mit Texten dar. Auch das Planungsverhalten wird durch das Textpuzzle geschult und Unterschiede zwischen dem Originaltext und dem Puzzle können im Anschluss thematisiert und analysiert werden (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 102).

Um dieses Textpuzzle im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht umzusetzen, kann jeder Sachtext verwendet werden. Es muss lediglich ein adäquater Text aus einem Schulbuch oder aus anderen Quellen kopiert werden, in einzelne Sätze oder Textabschnitte zerschnitten und anschließend foliert werden. Wenn diese Übung in einer Gruppe stattfindet, wird gleichzeitig gruppenintern über den Inhalt des Textes gesprochen, da die richtige Reihenfolge innerhalb des Textes gesucht wird und dieser so immer wieder (laut) vorgelesen und diskutiert wird. Besonders gut geeignet für ein Textpuzzle sind Texte, die einen Ablauf oder einen Aufbau eines Prozesses wiedergeben, da dieser in die richtige Reihenfolge gebracht werden muss und sich die Schülerinnen und Schüler durch die intensive Beschäftigung mit den Textteilen diesen Ablauf oder Aufbau einprägen können. Um ein konkretes Beispiel zu nennen: Beim Themenbereich „Vielfältiges Europa“ wäre sowohl die Entwicklung der EU oder auch der Wandel in Osteuropa eine Möglichkeit unter vielen, diese Methode zu realisieren.

Eine weitere Möglichkeit der Textrekonstruktion ist der **Flüsterkreis**. Hier bekommt nur eine Schülerin/ein Schüler den Originaltext oder die originale Textstelle zu lesen und gibt den Inhalt danach zusammengefasst und im Flüsterton an die Nächste/den Nächsten weiter. Da nicht immer alles verstanden wird, kommen die Lernenden öfters in sogenannte Sprachnotsituationen und sie müssen versuchen, sprachlich schnell und verständlich zu handeln. Wichtig dabei ist jedoch, dass dies in einem Klima des Verständnisses stattfindet und die Lernenden keine Angst vor Fehlern haben müssen. Dieses Klima entsteht vor allem dann, wenn die Schülerinnen und Schüler völlig auf die Aufgabe konzentriert sind und sich keine Gedanken über die Sprache machen (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 103).

Im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht kann auch dieser Flüsterkreis vielfältig eingesetzt werden, da sich fast alle Themen dafür eignen. Es muss jedoch darauf geachtet werden, dass die Textstelle nicht zu lang und leicht verständlich ist. Ebenso sollte nicht zu viel Neues im Text sein und auf Fachausdrücke, welche die Lernenden noch nicht kennen, sollte verzichtet werden. Auch hier kann wieder das Spielerische im Mittelpunkt stehen, da es die Schülerinnen und Schüler an das Kinderspiel „Stille Post“ erinnern dürfte. Obwohl diese Methode bei nahezu jedem Themenbereich eingesetzt werden könnte, wäre beispielsweise das große Thema „Europa“ im Lehrplan der 4. Klasse Unterstufe prädestiniert dafür, da hier viele verschiedene Länder und Kulturen besprochen werden. Diese Vielfalt kann in kurzen Texten herausgearbeitet werden um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Vordergrund zu stellen und die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich gleichzeitig intensiv mit Texten.

Das **Dictogloss** ist eine weitere Alternative, um Texte zu rekonstruieren. Hierbei wird den Schülerinnen und Schülern ein Text einmal, wenn nötig zweimal, vorgelesen und danach muss dieser Text aus dem Gedächtnis rekonstruiert werden. Dabei wird kein kreativer Text erschaffen, jedoch müssen Gedächtnislücken eigenständig mit inhaltlichen und sprachlichen Textgestaltungsideen gefüllt werden und mit den Textteilen in Verbindung gebracht werden, die noch in Erinnerung sind. Diese Methode eignet sich besonders gut als Gruppenarbeit, da durch diese Aufgabenstellung die sprachliche Interaktion in der Gruppe intensiviert und die Entwicklung kommunikativer Strategien geschult wird. In der Gruppe geht es um die Diskussion und das Aushandeln von Vorschlägen und Meinungen, das Formulieren von Argumenten, Ideen und Einwänden sowie das Verstehen und Akzeptieren von Redebeiträgen. Gemeinsam muss eine schriftliche Fassung gefunden werden, welche für alle Gruppenmitglieder akzeptabel ist (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 103f).

Um diese Methode umzusetzen eignen sich besonders Gruppen von vier bis fünf Schülerinnen und Schülern, da bei größeren Gruppen die Kommunikation schwieriger und die Einigung auf einen gemeinsamen Text erschwert wird. Zahlreiche Themen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts können mit dem Dictogloss bearbeitet werden, da sich beinahe jeder Text dazu eignet. Jedoch sollte auch hier darauf geachtet werden, dass wenige Fachausdrücke oder neue Begriffe vorkommen, denn die Schülerinnen und Schüler sollen den Text gut verstehen können, um ihn dann zu rekonstruieren. Bei Verständigungsproblemen leidet der Text der Lernenden, da Missverständnisse aufkommen können und Gedächtnislücken falsch gefüllt werden. Auch diese Methode kann im Unterricht sehr vielfältig angewandt werden, um nur einen konkreten Themenbereich aus dem Lehrplan der 4. Klasse Unterstufe zu nennen, wird hier der Bereich „Zentrum und Peripherie“ gewählt. Konkrete Beispiele aus Schulbüchern der 4. Klasse Unterstufe dazu wären: „Die Weltmacht USA“, „Russland“ oder auch „Die ärmsten Länder der Welt“. Zu diesen Themen gibt es zahlreiche kurze Texte in den Schulbüchern, welche von der Lehrperson vorgelesen werden und danach von den Lernenden rekonstruiert werden können. So kann diese Art der Textkonstruktion sehr gut auf Basis der Schulbuchtexte erfolgen und auch spontan in den Unterricht integriert werden.

4.3 Textbearbeitung

Die Aufgaben zur Textbearbeitung beziehen sich auf den gesamten Originaltext und können gut in den Fachunterricht, somit auch in den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht integriert werden. Eine Möglichkeit ist, dass die Lernenden in Gruppen eine reduzierte

Version eines Textes verfassen. Eine andere Gruppe verfasst aufgrund dieses reduzierten Textes wieder eine expandierte Version. Beim ersten Schritt, der Reduktion, müssen die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die wichtigsten Inhalte aufbauen und diese zusammenfassen. Im zweiten Schritt wird der Text expandiert, das heißt, dass die Lernenden die wichtigsten Informationen besitzen, diese jedoch frei mit eigenen Worten und eigenem Wissen verbinden und somit ausbauen müssen. Eine weitere Möglichkeit ist, dass die Lernenden gruppenweise Fragen zu einem Originaltext stellen, die Fragebögen mit einer anderen Gruppe austauschen und diese Fragen dann beantworten. Auch hier muss der Text wieder auf das Wesentliche reduziert werden, um die wichtigsten Inhalte herauszufiltern und danach Fragen zu diesen wesentlichen Informationen formulieren zu können. Von Bedeutung ist bei dieser Aufgabe, dass die Fragen so gestellt werden, dass eine Antwort mit Informationscharakter möglich ist und nicht Entscheidungsfragen formuliert werden. Die Fragen und Antworten sollten danach im Plenum besprochen und diskutiert werden, um einen gemeinsamen Wissensstand in der Klasse zu erzielen (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 104f). Diese Methode kann mit jedem Sachtext im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht umgesetzt werden und kann eine gute Vorstufe zum Verfassen einer Zusammenfassung sein. Da das Schreiben einer Zusammenfassung im Deutschunterricht in der 3. Klasse Unterstufe erlernt wird, wäre hier ein paralleles oder vorgelagertes Arbeiten im Fachunterricht möglich, um die Schülerinnen und Schüler vorzubereiten.

Zur Textbearbeitung gehört auch die Methode der **Wissenstransformation**, in der es um den eigenständigen Transfer des zuvor erworbenen Wissens in andere Lernkontexte geht. Dadurch soll eine Verknüpfung der vorab aktivierten Inhalte mittels spontaner Assoziation der Lernenden mit den typisch schulsprachlichen Vermittlungsformen erzielt werden. Der erste Schritt, die Aktivierung von bestehendem Wissen, kann zum Beispiel durch freies Schreiben, assoziatives Sprechen, Mindmaps oder Clustering erfolgen. Erst danach wird an der Bearbeitung eines Textes gearbeitet (SCHMÖLZER-EIBINGER 2002, S. 104ff).

Für diese Methode eignen sich besonders jene Themen, bei welchen bereits ein Vorwissen der Schülerinnen und Schüler erwartet werden kann. Möchte man zum Beispiel mit dem großen Themenbereich „Europa“ starten, kann zuerst der Auftrag an die Lernenden erfolgen, im Rahmen des freien Schreibens fünf Minuten lang alles zu notieren, was ihnen zum Themenbereich „Europa“ einfällt. Dabei werden keine Grenzen oder Vorgaben gemacht. Wichtig ist nur, dass die gesamten fünf Minuten durchgeschrieben wird, ohne Pausen zu

machen. Das dadurch aktivierte und gesammelte Wissen kann danach noch in Form von Mindmap oder Clustering dargestellt und vor der Klasse präsentiert und besprochen werden. Somit herrscht bereits zum Beginn eines neuen Themas ein breites Vorwissen, auf welchem aufgebaut werden kann. Daran anschließend wird mit Texten weitergearbeitet, wie bereits in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben wurde. Bei dieser Methode findet eine gute Mischung aus Mündlichkeit und Schriftlichkeit statt, da die Schülerinnen und Schüler für sich selbst Notizen machen, diese dann jedoch im Plenum zusammentragen und auch darüber gemeinsamen sprechen und diskutieren können.

Bei Sachtexten, welche eine besondere Hürde darstellen, kann es eine Hilfe sein, wenn der Text von den Lernenden in sinngemäße Abschnitte unterteilt und danach jedem Abschnitt eine Überschrift gegeben wird, welche den Inhalt dieses Abschnitts zusammenfasst. Dadurch wird der Text übersichtlicher, die Schülerinnen und Schüler setzen sich detailliert mit den Absätzen auseinander, sie lernen einen Text zu strukturieren und finden eigene Überschriften. Auch ist es für die Lernenden einfacher, einen kurzen Abschnitt zusammenzufassen, als den gesamten Text auf einmal zu reduzieren. Danach können die Schülerinnen und Schüler selbst zu jedem Abschnitt schriftlich oder mündlich Texte erstellen. Das heißt, dass in diesem Schritt wieder eine Textexpansion stattfindet, jedoch mit eigenen Worten. Somit wird das Textverständnis ausgebaut und die Textkompetenz im Umgang mit Sachtexten geschult (WRONS-PASSMANN 1985, S. 74f). Auch diese Methode kann beim Erarbeiten von Zusammenfassungen als erster Schritt eingesetzt werden und kann, wie die vorangegangenen Beispiele, sehr vielfältig im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht eingesetzt werden. Jeder beliebige Sachtext kann für die Schülerinnen und Schüler kopiert werden und mit dieser detaillierten Arbeitsanweisung schrittweise zusammengefasst oder später wieder expandiert werden. Somit setzen sich auch hier die Schülerinnen und Schüler intensiv mit dem Sachtext auseinander, lesen den Text, sprechen darüber und schreiben auch selbst.

4.4 Kooperatives Schreiben

Das gemeinsame Erstellen von Texten ist eine gängige Anforderung im Berufsleben, in der Schule wird es jedoch kaum praktiziert. Wie bereits in den zuvor beschriebenen Möglichkeiten zur Förderung von Textkompetenz erwähnt, ist es oft von Vorteil die Schülerinnen und Schüler in Partnerarbeit oder in Kleingruppen Texte erarbeiten zu lassen. Dieser Ansatz soll hier noch gesondert behandelt werden. Grundsätzlich versteht man unter kooperativem Schreiben das gemeinsame Schreiben von zwei oder mehreren Personen, wobei das Schreiben alle kommunikativen Tätigkeiten beschreibt, welche als Ergebnis einen Text

haben. Sowohl Entscheidungen werden gemeinsam getroffen als auch die Verantwortung auf alle verteilt. Im besten Fall schließt das kooperative Schreiben den gesamten Schreibprozess ein, das heißt von ersten Planungsideen, über gemeinsames Formulieren bis hin zur letzten Korrektur und Überarbeitung. Jedoch findet diese Form im Deutschunterricht sehr selten statt, da sie zeitintensiv ist und die Rahmenbedingungen oft nicht gegeben sind. Auch sind eine Korrektur und die Beurteilung von Texten, welche in Kooperation entstanden sind, nicht im traditionellen Sinne möglich. Deswegen ist es zielführend, wenn nur einzelne Phasen in Kooperation zwischen mehreren Lernenden entstehen und diese nicht im herkömmlichen Sinne benotet werden (STROMMER 2013a, S. 43ff).

Diesen Ausführungen folgend wird deutlich, dass kooperatives Schreiben im Schnittpunkt vieler Handlungsfelder des Unterrichts steht und insbesondere die kommunikative Kompetenz auf mehreren Ebenen fordert. Angesiedelt ist das kooperative Schreiben zwischen mündlicher und schriftlicher Kommunikation, da über die zu schreibenden Inhalte mündlich diskutiert wird, Formulierungen zuerst mündlich ausprobiert werden und erst danach ein schriftlicher Text am Papier niedergeschrieben wird. Zusammengefasst kann dieses kooperative Schreiben als Aushandlungsprozess bezeichnet werden, da die eigenen Absichten transparent kommuniziert und Begründungen abgegeben werden müssen. Anschließend stiften Erklärungen eine gemeinsame Wissensbasis und Argumente überzeugen vom eigenen Standpunkt. Somit wird wechselseitige mündliche Kommunikation zur Bedingung eines gelingenden kooperativen Schreibprozesses. Zusätzlich wirkt das gemeinsame Schreiben entlastend, da sich die Gruppenmitglieder gegenseitig unterstützen und persönliche Stärken eingebracht werden können. Inhaltlich bietet das kooperative Schreiben mehr Ideen, verschiedene Perspektiven und eine differenziertere Auseinandersetzung, wodurch die inhaltliche Qualität der Texte erhöht wird (STROMMER 2013a, S. 49ff).

Laut STROMMER (2013a, S.50) bietet sich das kooperative Schreiben besonders dann an, wenn der Aufbau von Texten relativ normiert ist und die Lektüre von Ausgangstexten eine Grundlage darstellt. Beispiele dafür wären Zusammenfassungen, Exzerpte und Ähnliches.

Aufgrund dieser Ausführungen ist der kooperative Schreibprozess auch sehr gut für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht geeignet, da das Schreiben von Zusammenfassungen von Sachtexten den Unterricht bereichern kann. Hier kann jeder beliebige Text zu einem Thema, welches gerade im Unterricht besprochen wird, herangezogen werden. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten dann im Team an einer gemeinsamen Zusammenfassung und stärken so ihre Textkompetenz und zahlreiche

Teilkompetenzen dieser. Abschließend können die Zusammenfassungen von den Lernenden präsentiert werden, um den Ergebnissen Gewicht zu geben.

4.5 Überarbeiten von Texten

Um den Schülerinnen und Schülern Fehler vor Augen zu führen und ihnen Verbesserungsvorschläge aufzuzeigen, ist es wichtig, die Lernenden selbst Texte überarbeiten zu lassen und somit eine Teilkompetenz der Textkompetenz, die Überarbeitungskompetenz, zu schulen. Obwohl es oft schwierig sein kann die Schülerinnen und Schüler zum Überarbeiten zu motivieren, sollte das Überarbeiten ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts sein. Eine Möglichkeit dazu wäre die Schreibkonferenz, wobei die Schülerinnen und Schüler in Kleingruppen Texte überarbeiten (BAURMANN 2000, S. 155f). Bei der Schreibkonferenz wird in mehreren Teilkonferenzen jeweils ein Text einer Autorin/eines Autors vorgelesen oder selbst gelesen und danach wird Feedback gegeben. Die Verfasserin/der Verfasser des Textes entscheidet dann, welche Anregungen übernommen werden und überarbeitet ihren/seinen Text dahingehend. Wichtig ist, dass die Texte danach in einer geeigneten Form veröffentlicht werden, um den Schülerinnen und Schülern den Wert ihres Textes zu vermitteln. Dazu kann eine Wandzeitung, ein Klassenportfolio gestaltet werden oder die Texte können vor der Klasse präsentiert werden (BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER 2012, S. 35f).

Eine weitere Möglichkeit ist die Schreibberatung. Bei dieser Überarbeitungsmethode können die Schreiberinnen und Schreiber während des gesamten Schreibprozesses auf die Hilfe einer Mitschülerin/eines Mitschülers zurückgreifen. Das heißt, dass sowohl beim Generieren und Planen, als auch beim Aufschreiben und Überarbeiten des Entwurfes Rückfragen gestellt werden können. Am Beginn erhalten beide Lernenden die gleichen Informationen zur Aufgabe. Während die Autorin/der Autor am Text arbeitet, bearbeitet die Beraterin/der Berater einfach strukturierte Arbeitsblätter und soll auf Nachfrage der Autorin/dem Autor als Beraterin/Berater während des gesamten Schreibprozesses zur Verfügung stehen. Nach Fertigstellung eines Textentwurfs wird der Text gemeinsam durchgegangen und überarbeitet. Zunächst wird der ganze Text von der Autorin/dem Autor vorgelesen, anschließend kann die Beraterin/der Berater Lob und erste Verbesserungsvorschläge einbringen. In einem zweiten Durchgang sollen die Lernenden Satz für Satz durchgehen, auf überarbeitungswürdige Stellen hin überprüfen und diese gegebenenfalls revidieren. Abschließend fertigt die Autorin/der Autor eine Reinschrift an (JANTZEN 2012, S. 24).

Die dritte Überarbeitungsmethode, welche noch kurz vorgestellt werden soll, ist die Textlupe. Diese kooperative Methode ermöglicht es, dass jeder Text von mehreren Schülerinnen und Schülern gelesen und mit Feedback versehen wird. Die Schülerinnen und Schüler werden in Gruppen von maximal fünf Lernenden eingeteilt und erhalten dann einen Text nach dem anderen zur Bearbeitung, die Texte gehen also reihum. Dazu gibt es Feedbacklisten, welche den Schülerinnen und Schülern helfen, gezielt Feedback geben zu können. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten. Entweder steht es den Lernenden frei, welche Aspekte des Textes sie untersuchen wollen oder jedem Team wird ein Aspekt zugewiesen, welcher unter die Lupe genommen werden soll. Wichtig ist, dass es auf diesen Feedbacklisten auch immer Platz für positive Rückmeldungen gibt und die Schülerinnen und Schüler auch konstruktive Vorschläge einbringen können. Wenn die Texte die verschiedenen Gruppen passiert haben, bekommt jede Autorin/jeder Autor ihren/seinen Text und die dazugehörige Feedbackliste zurück und hat damit eine gute Basis für eine Überarbeitung ihres/seines Textes (BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER 2012, S. 37f).

Diese drei Überarbeitungsmethoden können auch im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht angewandt werden. Vor allem die Schreibberatung scheint prädestiniert für den Fachunterricht, da eine Schülerin/ein Schüler an einem Text zu einem bestimmten Thema arbeitet, während die zweite Schülerin/der zweite Schüler zum gleichen Thema Arbeitsblätter bearbeitet. So kann ein und dasselbe Thema durch verschiedene Herangehensweisen und unter verschiedenen Aspekten bearbeitet werden, während auch die soziale Interaktion zwischen den Lernenden einer Klasse gefördert werden kann.

5 Die Förderung von Textkompetenz am Beispiel eines Schulprojektes

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zahlreiche theoretische Überlegungen aber auch konkrete Beispiele angeführt, welche nun auf ein Praxisbeispiel angewandt werden, um zu erfahren, ob die Förderung von Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskunde erfolgreich sein kann. Dazu werden im Kapitel 5.1 Überlegungen zum Schreibsetting angeführt und die Bedeutung von Texten und Sachtexten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht beleuchtet, das Schreibsetting wird in Kapitel 5.2 erläutert und in Kapitel 5.3 werden dessen Ergebnisse präsentiert.

Um zu zeigen, dass es möglich ist, im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht die Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern zu fördern, wurde ein Schreibsetting zum Thema „Globalisierung“ entwickelt, welches in zwei 4. Klassen der Sekundarstufe I des

Gymnasiums der Ursulinen in Graz durchgeführt wurde. Das Schreibsetting wurde so angelegt, dass die zwei Klassen Arbeitsanweisungen zum Verfassen einer Zusammenfassung erhielten, welche sehr detailliert angeleitet wurde und sich in einigen Punkten voneinander unterschieden. Diese Unterschiede in der Aufgabenstellung sollten zeigen, unter welchen Voraussetzungen die Zusammenfassungen besser gelingen und welche Unterschiede sich daraus ergeben.

Die Entscheidung für die Entwicklung eines Schreibsettings zum Thema Globalisierung kann so begründet werden, dass die Schülerinnen und Schüler schon viel über Europa gelernt haben, das Thema Globalisierung, welches im Unterstufenlehrplan im Themenbereich „Leben in einer Welt – Globalisierung“ enthalten ist, jedoch noch nicht besprochen wurde. Somit war das Thema für beide Klassen neu und alle Lernenden befanden sich im Bezug auf die schulische Vorbildung auf annähernd demselben Wissensstand. Des Weiteren war es wichtig ein aktuelles Thema zu wählen, um den Alltagsbezug herstellen zu können. Das Schreiben der Zusammenfassung kann so begründet werden, dass diese Textsorte von großer Bedeutung für den Fachunterricht und somit auch für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht ist, da Zusammenfassungen beim Lernen, Vorbereiten von Referaten etc. helfen können. Hier war es von Vorteil, dass das Schreiben einer Zusammenfassung bereits von beiden Klassen im Deutschunterricht intensiv geübt wurde und bereits Thema einer Schularbeit war. Für beide Klassen war es jedoch völlig neu, im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht so intensiv mit einem Text zu arbeiten, denn das Schreiben eines Textes wurde bisher von den Schülerinnen und Schülern im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts noch nicht verlangt. Somit war dieses Schulprojekt der erste Anlass zum Schreiben eines Textes im Geographie Wirtschaftskundeunterricht.

5.1 Theoretische Überlegungen

Lernende kompetent im Umgang mit Sachtexten zu machen kann nicht alleinige Aufgabe des Deutschunterrichts sein. So setzt sich seit geraumer Zeit der Gedanke durch, dass die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten Aufgabe aller Fächer ist. In vielen Fächern, so auch im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht, werden Texte gelesen, um Informationen über einen bestimmten Sachverhalt zu erlangen. Damit basieren Aneignung fachspezifischer Fertigkeiten und Kenntnissen sowie auch der Erwerb von verschiedenen Strategien zur Problemlösung zu einem großen Teil auf adäquaten Lesestrategien der Schülerinnen und Schülern (DIEKHANS 2004, S.8).

Dass Texte in der Schule allgegenwärtig sind, ist unumstritten, wichtig ist es jedoch, die gezielte und zielführende Auseinandersetzung mit einem Text zu trainieren. Dazu gehört nicht nur das bloße Lesen eines Textes, sondern die detaillierte Auseinandersetzung mit den Inhalten des Textes und anschließend die eigenständige, handlungsorientierte Produktion eines Textes, wie es im vorliegenden Schreibsetting von den Schülerinnen und Schülern verlangt wurde.

5.1.1 Kompetenzorientierte Aufgabenstellung

Um die Hypothese zu stützen, dass es möglich und auch sinnvoll ist, im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht die Textkompetenz zu fördern, wurden detaillierte Arbeitsanweisungen erstellt, um danach Schritt für Schritt das Arbeiten der Schülerinnen und Schüler verfolgen zu können. Da ein Vergleich der zwei Klassen wichtig war, konnten an dieser Stelle den Lernenden keine Freiheiten zugesprochen werden. Dies wäre aber sehr sinnvoll, wenn weitere Schreibsettings im Unterricht durchgeführt werden würden, welche am Ende nicht detailliert ausgewertet und analysiert werden müssen.

Wie bereits erwähnt, ist der Lehrplanbezug des Themas „Globalisierung“ in der achten Schulstufe gegeben und auch der Lebensweltbezug der Schülerinnen und Schüler kann hergestellt werden, da heute jede/jeder in einer globalisierten Welt lebt und die Lernenden sich mit diesem Umstand auseinandersetzen sollten. Der Zeitfaktor für die Durchführung des Schreibsettings war klar abgesteckt und die 50 Minuten Unterrichtszeit wurden exakt ausgenutzt. Wo immer es möglich war, wurden in der Aufgabenstellung Operatoren eingesetzt, um den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, was zu tun war. Bei einigen Anweisungen, wie beim Lesen des Textes oder beim Markieren einzelner Wörter, war dies jedoch nicht möglich. Im Idealfall werden alle drei Anforderungsbereiche bei den Teilaufgaben abgedeckt. Beim Schreibsetting wird der Anforderungsbereich I (herausarbeiten, wiedergeben) und der Anforderungsbereich II (erstellen) gefordert, für Anforderungsbereich III wurde keine explizite Aufgabe gestellt, da in Summe viele Teilschritte zu erledigen sind und auch das Erstellen von Definitionen und Zusammenfassungen als sehr herausfordernd bezeichnet werden kann. Für die Aufgabenstellungen war natürlich auch Material als Bezugspunkt vorhanden, in diesem Fall handelte es sich um einen Text zum Thema „Globalisierung“. Die Erwartungen, welche durch dieses Schreibsetting erfüllt werden sollten, wurden den Schülerinnen und Schülern sowohl mündlich als auch schriftlich klar vermittelt (vgl. PICHLER 2013, S. 18).

Die Entscheidung dafür, das Schreibsetting in dieser Art und Weise durchzuführen, kann auch darauf begründet werden, dass durch die Aufgabenstellung sowohl die Lesekompetenz als auch die Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler angesprochen wird. Das Lesen des Originaltextes ist von immenser Bedeutung, da andernfalls keine sinnvolle Zusammenfassung entstehen kann. Damit verbunden ist natürlich auch das Verstehen des Textes, welches als weitere Kompetenz angeführt werden kann. Die verfassten Definitionen werden vor der ganzen Klasse präsentiert, somit werden die Produkte kommuniziert und die mündliche Kompetenz wird gefördert. Beim Schreiben der Zusammenfassung wird die Schreibkompetenz trainiert, denn das Schreiben einer Zusammenfassung ist den Lernenden bereits bekannt, jedoch im konkreten Fall nicht im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht. Somit wird etwas Bekanntes mit Neuem verbunden und verknüpft. Laut STRUGER (2013, S. 9) soll so oft wie möglich die Leseaktivität als Basis für Schreibanlässe genutzt werden. Dadurch kann die entstehende Intensität von Leseerfahrungen durch anschließende Schreibprozesse erhöht werden. Das Gelesene wird durch die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Text und durch die Verwendung in einem eigenen Text gesteigert.

5.1.2 Die Arbeit mit Texten im Unterricht

Die Fähigkeit, qualifiziert im Umgang mit Schrift zu sein, wird mit diversen Begrifflichkeiten diskutiert. Auf der einen Seite steht die Literalität, welche als Leitbegriff der Schriftbasiertheit von gegenwärtigen Gesellschaften bezeichnet werden kann und die erwünschte bzw. nötige Fähigkeit zur Teilhabe an der Gesellschaft miteinschließt. Auf der anderen Seite stehen die Lese- und Schreibkompetenzen, welche als individuelle Dispositionen aufgefasst werden, die in der Lese- und Schreibsozialisation erworben werden. Somit gibt Literalität aus der gesellschaftlichen Sicht individuelle Lese- und Schreibkompetenzen für die Mitglieder einer Gesellschaft vor. Erlern werden diese Fähigkeiten dann in sozialen Kontexten (MAIK 2013, S.1).

Der Begriff Literalität rückt dabei die Tendenz in den Mittelpunkt, das Lesen und Schreiben zunehmend gemeinsam zu betrachten. Bei dieser integrativen Sicht darf aber nicht auf die Differenz zwischen dem Lesen und dem Schreiben vergessen werden. So ist es ratsam, nicht vorschnell vom Lesen auf das Schreiben oder umgekehrt zu schließen, da es sehr unterschiedliche Erkenntnisinteressen im Bezug auf Lese- und Schreibforschung gibt (MAIK 2013, S.1). Unumstritten ist jedoch, dass sowohl das Lesen als auch das Schreiben in jedem

Schulfach gefordert und auch gefördert werden soll, wie bereits in Kapitel 2 ausführlich erläutert wurde.

Da der Schulunterricht viele Informationen entweder über Sprache oder über Texte vermittelt, muss daran gedacht werden, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sprachliche Kompetenzen haben. So ist die Wahl einer verständlichen Sprache für die Schülerinnen und Schüler bedeutend und das Arbeiten mit Texten muss trainiert werden, denn nur durch das Üben und Wiederholen können Kompetenzen erworben werden (KLAPPACHER 2002, S.40).

Ebenso soll das ökonomische Lesen gefördert werden, da es nicht zielführend ist, einen Text möglichst schnell zu lesen, sondern das Lesen soll sich als effizient erweisen, obwohl der Zeitaufwand dafür größer ist (DIEKHANS 2004, S. 69). Das heißt, dass angeleitetes, kleinschrittiges Lesen länger dauert und somit mehr Unterrichtszeit dafür verwendet wird, jedoch auch, dass die Ergebnisse umso besser ausfallen. Dies kann durch Unterstreichen, Stichwörter markieren, Überschriften für Abschnitte finden oder Notizen am Rand des Textes variiert und trainiert werden. Denn sinnvolles Unterstreichen lenkt schon beim Lesen die Konzentration auf das Wesentliche und auf Kernaussagen des Textes. Somit lautet das Grundprinzip: Aktiv, sogar interaktiv lesen. Das heißt, dass sich die Lernenden gemäß der Leseintention und aufgrund des Vorwissens mit dem Text auseinandersetzen. Durch das Unterstreichen werden interessante Informationen hervorgehoben und der Text wird dadurch für einen bestimmten Zweck umgeformt. So gestaltet man den Text in einem ersten Schritt übersichtlicher. Dabei muss allerdings darauf geachtet werden, was unterstrichen wird, denn am Ende soll der Text übersichtlicher und nicht überladen sein. Da in der Regel eher zu viel als zu wenig markiert wird, muss das Markieren trainiert und immer wieder in den Mittelpunkt gerückt werden (DIEKHANS 2004, S. 12f). Dabei ist es sinnvoll, den Schülerinnen und Schülern genaue Vorgaben zu machen. Einerseits kann es bereits zielführend sein, wenn der Auftrag lautet, nur einzelne Wörter zu markieren, andererseits kann es auch nötig sein, dass eine genaue Wortanzahl vorgegeben wird. So kann für eine A4-Seite Text die Arbeitsanweisung vorgegeben werden, 15-25 Wörter zu markieren. Durch diese Übungen lernen die Schülerinnen und Schüler, dass sie sich auf wirklich wichtige Wörter beschränken. Später brauchen sie solche Vorgaben nicht mehr, um Texte erfolgreich strukturieren zu können.

5.1.3 Arbeit mit Texten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht

Im täglichen Leben läuft die Informationsaufnahme hauptsächlich über geschriebene oder gesprochene Texte – ob bewusst oder unbewusst. Straßennamen, Wegweiser, Zeitung, Gebrauchsanweisung oder Nachrichten, all diese bestehen aus, beziehungsweise kommunizieren, mittels Text (LAVEAU 1985, S. 9). Dieser Umstand kann auch auf die Schule übertragen werden, da auch hier sehr viele Informationen über Bücher, Hefte, Tafel oder Vortrag der Lehrperson vermittelt werden. Für die Lernenden ist es also von immenser Bedeutung, dass sie diese Texte lesen und verstehen können, da sonst eine Teilnahme am alltäglichen und auch am schulischen Leben kaum möglich ist.

Im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht gibt es eine Vielzahl verschiedenartiger Textsorten, welche alle eine Rolle im differenziert ausgestalteten Unterricht spielen können und die Förderung der Textkompetenz ermöglichen. Beispiele für authentisches Textmaterial sind (STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN 2009, S. 151):

- Lehrbuchtexte
- Texte aus Fachzeitschriften und Unterrichtshilfen
- Texte aus Sachbüchern
- Texte aus Magazinen
- Presseartikel
- Online-Materialien
- Gebrauchstexte
- amtliche Veröffentlichungen

So zahlreich wie die Textsorten im Unterricht sind auch die damit verbundenen Ziele beim Lesen von Sachtexten im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht (STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN 2009, S. 152):

- Lehrbuchtexte und wissenschaftspropädeutische Texte knüpfen an das Vorwissen der Lernenden an und versorgen sie mit Informationen.

- Anweisende Texte richten sich an das prozedurale Wissen der Lernenden und rufen begleitende Handlungen auf. Beispiele wären Experimentieranleitungen, Gesetzestexte, Planungsvorgaben etc.
- Argumentierende Texte appellieren an die Lernenden, wollen die Einstellung der Leserin/des Lesers beeinflussen oder fordern zur persönlichen Stellungnahme bzw. zu Engagement auf.

Diese Vielfalt ergibt sich daraus, dass jede sinnvolle mündliche oder auch schriftliche Äußerung mit der Absicht zu kommunizieren, als Text bezeichnet werden kann. Ein solcher Text ermöglicht die Verständigung und die Weitergabe von Wissen über räumliche und zeitliche Grenzen hinweg. Da jeder Text eine Beziehung zwischen Autorin/Autor und Leserin/Reader herstellt, ist er funktional (LAVEAU 1985, S. 33). Daher sind auch die Funktionen, welche ein Text einnehmen kann, vielfältig (LAVEAU 1985, S. 33-37):

- Informationen übermitteln
- zum Handeln anleiten
- sich mit etwas auseinandersetzen
- Wissen vermitteln
- Richtung angeben
- warnen/verbieten
- überreden/überzeugen/werben
- unterhalten
- ersuchen/bitten.

Um die verschiedenen Funktionen eines Textes im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht verwenden zu können, gibt es unzählige Möglichkeiten. Ein Sachtext über Globalisierung vermittelt Information und gleichzeitig auch neues Wissen. Ein Bericht über den Klimawandel fordert die Schülerinnen und Schüler auf, sich mit diesem aktuellen Thema auseinanderzusetzen und zeigt Handlungsstrategien auf. Ein Gesetzestext zum Umweltschutz kann den Lernenden aufzeigen wie richtiges Handeln funktioniert und was verboten ist. Das Schreiben eines Leserbriefes zu aktuellen Themen für eine

Tageszeitung oder eine wissenschaftliche Zeitung leitet die Schülerinnen und Schülern dazu an, ihre Meinung kundzutun, zu überzeugen und zu überreden. Ein Kommentar für eine Zeitung zu einem aktuellen Thema kann unterhalten. Diese Liste kann mit kreativen Ideen nahezu endlos fortgesetzt werden.

5.1.4 Sachtext und Sachtextzusammenfassung

In der Schule werden Sachtexte gewöhnlich für einen bestimmten Zweck gelesen, sei es um sich zu informieren, zur Vorbereitung für Referate oder zum Lernen für einen Test (DIEKHANS 2004, S. 134). Oft ist es wichtig das Gelesene festzuhalten, entweder für die weitere Verarbeitung oder zum Lernen. Dies kann mittels Kärtchen geschehen, welche als Stichwortzettel oder Lernnotizen fungieren, eine Zusammenfassung kann angefertigt werden, um das Gelesene möglichst kompakt und in eigenen Worten vorliegen zu haben oder ein Exzerpt fasst die wichtigsten Punkte prägnant zusammen. Diese Vorgehensweisen sind allesamt auch für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht geeignet.

Eine Zusammenfassung ist eine reproduzierende Schreibaufgabe, da prinzipiell zwei Texte dazu gebraucht werden. Der Primärtext, welcher zusammengefasst (reproduziert) wird und der Sekundärtext, welcher durch die Zusammenfassung des Primärtextes entsteht (BECKER-MROTZEK und BÖTTCHER 2012, S. 187). Somit kann gesagt werden, dass die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben einer Zusammenfassung mit zwei Texten arbeiten: mit dem Originaltext und mit ihrem eigenen Text, welcher im Rahmen dieser Schreibaufgabe verfasst wird.

Allgemein kann gesagt werden, dass sich Sachtexte auf Sachverhalte der alltäglichen Wirklichkeit beziehen, welche von Experten an Laien vermittelt werden. Vermitteln wird hier aber nicht bloß im Sinne von übermitteln verstanden, sondern eher als nachvollziehen oder zusammenfassen. Genauer lassen sich Sachtexte von den kommunikativen Funktionen her bestimmen, welche sie erfüllen (BAURMANN 2009, S.11f).

BRINKER (2005, S. 100) spricht in diesem Zusammenhang von Textfunktion und meint damit *„die im Text [...] ausgedrückte Kommunikationsabsicht des Emittenten“*. So definiert BRINKER (2005, S. 100) einen Sachtext wie folgt: *„als Sach-/Gebrauchstext bezeichnet man eine offene Klasse von nichtfiktionalen, nichtliterarischen Texten. Sach-/Gebrauchstexte werden oft auch als pragmatische Texte ausgewiesen, in einigen Veröffentlichungen auch als expositorische Texte. Im Gegensatz zu fiktionalen, literarästhetischen Texten weisen*

Sach-/Gebrauchstexte einen unmittelbaren, nachprüfbaren Wirklichkeits- und Faktenbezug auf. Sie sind:

- *funktionsabhängig aufgebaut,*
- *eindeutig,*
- *zweckhaft und*
- *situationsabhängig.“*

Des Weiteren unterscheidet BRINKER (2005, S. 112) nach der „Art des kommunikativen Kontakts“ vier Grundfunktionen von Sachtexten, welche in Tab. 10 dargestellt und durch die entsprechende Textsortenklasse und Verben erläutert werden. In der Abb. 7 werden fünf kommunikative Grundfunktionen von Sachtexten unterschieden und mit Beispielen verdeutlicht.

Kommunikative Grundfunktion	Textsortenklasse	Sprachhandlung Verben (als Beispiele)
Informationsfunktion	informierende Texte	informieren, berichten
Appellfunktion	appellierend-instruierende Texte	auffordern, raten
Obligationsfunktion	verpflichtende Texte	versprechen
Deklarationsfunktion	bewirkende Texte	bescheinigen

Tab. 10: Kommunikative Grundfunktionen und Textsortenklassen (Grundlage: BRINKER 2005, S. 112, eigene Darstellung).

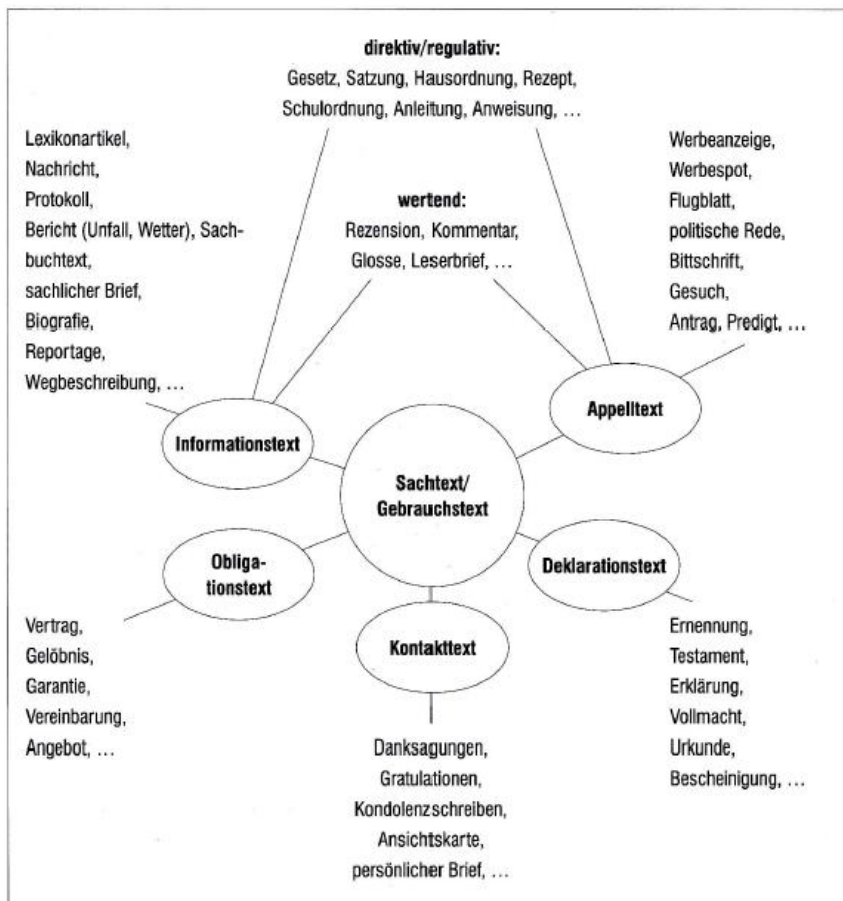


Abb. 7: Textsortentypologie der Sachtexte (STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN 2009, S. 95).

Besonders wichtig im Umgang mit Sachtexten ist, dass Lesestrategien speziell für Sachtexte entwickelt und geübt werden. Eine Lesestrategie ist wie ein Handlungsplan, welcher den Lernenden hilft einen Text verstehen zu können. Diese Strategien haben Werkzeugcharakter, da sie der Schülerin/dem Schüler dabei helfen, den Text möglichst eigenständig erfassen und verstehen zu können (STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN 2009, S. 18ff).

Generell kann gesagt werden, dass jede Zusammenfassung zugleich auch immer die Überprüfung ist, ob der gelesene Text verstanden wurde und wenn ja, ob er auch in eigenen Worten wiedergegeben werden kann (DIEKHANS 2004, S. 93). Um eine Zusammenfassung schreiben zu können, muss zuerst der Originaltext genau gelesen und verstanden werden. Das setzt eine gewisse Lesekompetenz der Lernenden voraus, welche, wie bereits erläutert wurde, ein bedeutender Bestandteil der Textkompetenz ist.

Beim Wort „Lesen“ denkt man meist an einen kontinuierlichen Text, jedoch muss man sich beim Lesen von Sachtexten auch mit grafischen Anteilen beschäftigen. Oft bereitet aber das

Verstehen und Interpretieren von Tabellen, Diagrammen oder Grafiken Probleme. Viele nehmen beim Anblick einer Tabelle oder einer Grafik eine Abwehrhaltung ein und verzichten auf diese Informationen (DIEKHANS 2004, S. 134). Im Rahmen des Schulprojektes, welches im Kapitel 5.2 beschrieben und im Kapitel 5.3 ausgewertet wird, bekamen die Schülerinnen und Schüler einen Text zum Thema Globalisierung auf einem A4-Blatt. Zur Veranschaulichung waren zwei Grafiken abgedruckt, welche von den Lernenden jedoch kaum Beachtung fanden. Nur eine Schülerin/ein Schüler markierte eine der beiden Grafiken und hat sich vermutlich näher damit beschäftigt. 48 Zusammenfassungen wurden von den Schülerinnen und Schülern verfasst – keine einzige davon beinhaltet Informationen, welche in den beiden Grafiken dargestellt waren. Somit lässt sich klar erkennen, dass hier ein großes Defizit herrscht, welches durch eingehendes Besprechen und Üben reduziert werden muss. Jedoch könnte die fehlende Beachtung der Grafiken beim Schreibsetting auch auf die Arbeitsanweisung zurückzuführen sein, denn in dieser wurde nicht explizit auf die Grafiken verwiesen. Wäre schriftlich oder mündlich auf die Grafiken hingewiesen worden, hätten die Schülerinnen und Schüler den Abbildungen vermutlich mehr Beachtung geschenkt und hätten Informationen aus den Grafiken gewinnen können. Ebenso muss hinterfragt werden, ob andere Grafiken eventuell besser geeignet gewesen wären, und die Schülerinnen und Schüler andere Grafiken eher beachtet und verwendet hätten. Denn gut gestaltete Tabellen und Grafiken haben ihre Vorzüge: Sie stellen manche Informationen prägnanter als Fließtexte dar, liefern auf wenig Raum mehr Informationen, sind übersichtlicher und lassen leichter Vergleiche zu (DIEKHANS 2004, S. 134). Gerade für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht sind diese Informationen aus Diagrammen, Tabellen und Grafiken unerlässlich und gehören zum guten Unterricht dazu, wie das Arbeiten mit Atlas, Karten und Texten.

Für alle Zusammenfassungen gelten prinzipiell immer folgende Grundregeln, welche bei einer Arbeitsanweisung für Schülerinnen und Schüler stets bedacht werden müssen (DIEKHANS 2004, S. 93):

- Je kürzer eine Zusammenfassung ist, umso strenger muss selektiert werden.
- Eine Zusammenfassung wird im Präsens verfasst, da sie ein besprechender Text ist.
- Zusammenfassungen werden sachlich, ohne persönliche Wertung geschrieben.

5.2 Das Schreibsetting

In diesem Kapitel wird das Schreibsetting, welches im Rahmen des Schulprojektes durchgeführt wurde, eingehend beschrieben, die Durchführung erläutert und auch die Kriterien zur Auswertung der Ergebnisse werden vorgestellt. In Kapitel 5.3 erfolgt eine ausführliche Präsentation dieser Ergebnisse.

Als Schreibsetting wird jenes Arrangement verstanden, welches sich aus der Lernumgebung und dem Rahmen des Schreibauftrages ergibt. So sind Adressatenbezug, die vorhandene Zeit, die Arbeitsanweisung an die Lernenden und auch die räumlichen Gegebenheiten im Klassenzimmer von Bedeutung und wirken sich auf das Ergebnis aus.

Das vorliegende Schreibsetting entstand aufgrund der Hypothese, dass es möglich ist, die Textkompetenz der Schülerinnen und Schüler im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht zu fördern. Daher schreiben die Lernenden Zusammenfassungen, basierend auf einem Originaltext zum Thema Globalisierung. Es soll sich zeigen, ob die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung meistern, im Fachunterricht Texte zu schreiben und wie diese Texte gelingen.

Gleich zu Beginn dieses Kapitels soll der Originaltext, welchen die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben der Zusammenfassung erhielten, präsentiert werden, um eine konkrete Vorstellung des Schreibsettings zu bekommen. Dieser Text ist eine Zusammenfassung aus drei Schulbüchern für den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht und basiert auf FRIDRICH et al. (2010), MÜLLER und PAPST (2008) sowie ATSCHKO und FÖDERMAYER (2012). Aus jedem Buch wurden die wichtigsten Informationen zum Thema Globalisierung entnommen und für die Schülerinnen und Schüler auf eine geeignete Textlänge gekürzt. Dazu wurden die Passagen aus den Schulbüchern entnommen und nur geringfügig verändert. Der Text umfasst eine A4-Seite und enthält auch zwei Grafiken, welche den Text unterstützen sollen. Beide Gruppen, die Versuchsgruppe A und die Kontrollgruppe B, erhielten den gleichen Originaltext zum Schreiben der Zusammenfassungen.

Anschließend an den Originaltext werden die zwei Arbeitsanweisungen, für die Versuchsgruppe A und die Kontrollgruppe B, vorgestellt. Diese Anweisung erhielten die Schülerinnen und Schüler vor dem Originaltext, da sie alle Aufgaben enthält, welche von den Lernenden durchgeführt werden mussten. Diese Arbeitsanweisung wurde im Plenum besprochen.

5.2.1 Der Originaltext

Globalisierung

Seit Beginn der 1990er-Jahre wird der Begriff Globalisierung immer bedeutender. Damit ist eine weltweite Entwicklung gemeint, die einerseits die Weltwirtschaft, andererseits das Privatleben aller Menschen verändert. Immer begegnen wir weltweiten Verflechtungen in Politik, Wirtschaft, Technologie und Kultur. Durch Zusammenschlüsse von Konzernen entstehen immer mächtigere Unternehmen, die durch Niederlassungen im Ausland global tätig sind. Die modernen Medien verkürzen den Datenverkehr; Informationen sind ständig abrufbar. Auch politische Verbindungen sind dadurch nicht mehr an räumliche Nähe gebunden.

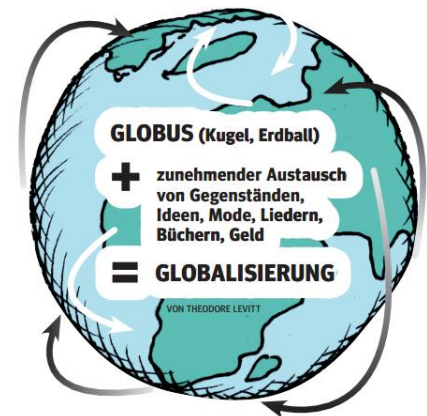


Abb. 1: Begriff Globalisierung

Die Arbeitsteilung zwischen einzelnen Staaten nimmt ständig zu. Halbfertigprodukte werden zur Endfertigung rund um die Welt geschickt. Auch dadurch steigt der internationale Handel. Der Großteil der weltumspannenden Handelsströme fließt zwischen den Staaten der Triade. Zur Triade gehören die großen Wirtschaftsräume Nordamerika (NAFTA), Europa (EU) sowie Japan, Taiwan, Südkorea, Hongkong und Singapur.

Treibende Kräfte und Nutznießer dieser Entwicklung sind die Global Players. Sie schaffen die Vernetzung der Globalisierung und nützen internationale Kontakte, die Möglichkeiten der neuen Medien und regionale Unterschiede für ihre eigenen Ziele. Global Player sind meist multinationale Konzerne, manchmal aber auch politische Organisationen.

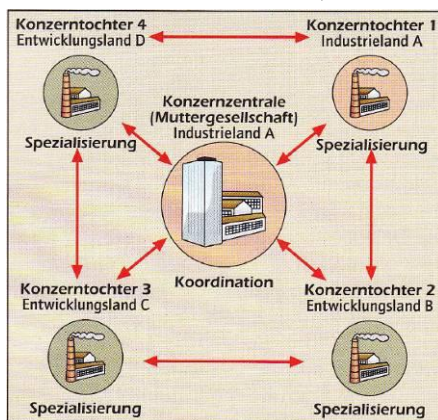


Abb. 2: Wie Global Player arbeiten

Konzerne können durch internationale Niederlassungen Gewinne machen, indem sie ihre Waren in Niedriglohnländern erzeugen und von dort teure Märkte in Industrieländern beliefern. Diese Global Player beeinflussen durch ihre Größe und die Wahl ihrer Standorte nicht nur Staaten, sondern auch die Entwicklung der Weltwirtschaft. Beispiele für solche Global Player wären der Getränkehersteller *Coca-Cola*, das Mineralöl- und Erdgas-Unternehmen *Shell* und auch die Non-Profit-Organisation *Amnesty International*.

Zentren der Globalisierung sind vor allem Städte in den Industrieländern und in stark aufstrebenden Staaten. Ihre Bedeutung liegt in der Ballung verschiedener Anbieter und der weltoffenen Einstellung ihrer Bewohner. Global Cities verfügen meist über eine sehr gut ausgebaute Infrastruktur, gute Verkehrsverbindungen und eine zentrale Lage in politisch stabilen Ländern. Hier können Städte wie London, Paris, Tokio, New York und Hongkong genannt werden.

Ein Beispiel für „Global Playing“: Die schwedische Automarke Saab ist im Besitz des amerikanischen Autokonzerns General Motors (GM). Gebaut wurden die Fahrzeuge jedoch weder in Schweden noch in den USA – sondern von der Firma Magna Steyr in Graz. Da dieser Auftrag nach Graz vergeben wurde, verloren vor allem in den USA viele Mitarbeiter ihren Job bei GM.

5.2.2 Die Arbeitsanweisungen

Arbeitsanweisung (A)

1. Lies dir den Text genau durch.
2. Lies den Text nun ein zweites Mal durch und markiere wichtige Wörter. Keine vollständigen Sätze!
3. Arbeite nun die 10-12 wichtigsten Begriffe heraus und schreibe sie auf dein Kärtchen.
Auf den Kärtchen dürfen nur 10-12 einzelne Wörter stehen! Keine Sätze!
4. Gib nun den Text ab.
5. Erstelle zu zweit eine Definition des Begriffes Globalisierung und schreibe diese auf ein Post-it. (Ein bis zwei Sätze).

Klebt dieses an die Tafel und lest eure Definition laut vor. Sprecht darüber, ob diese Definition noch genauer formuliert werden könnte und gebt Rückmeldungen.

6. Gib eine Zusammenfassung des Textes „Globalisierung“ wieder (auf einer A4-Seite). Verwende dabei deine Definition und Stichwörter als Hilfestellung.

Denke dabei an die Richtlinien für das Schreiben einer Zusammenfassung!

Erstelle die Zusammenfassung so, dass du damit für einen Test lernen könntest.

Vergiss nicht auf die Überschrift!

ca. 150 Wörter

Arbeitsanweisung (B)

1. Lies dir den Text genau durch.
2. Lies den Text nun ein zweites Mal durch und markiere wichtige Wörter. Keine vollständigen Sätze!
3. Erstelle zu zweit eine Definition des Begriffes Globalisierung und schreibe diese auf ein Post-it. (Ein bis zwei Sätze).

Klebt dieses an die Tafel und lest eure Definition laut vor. Sprecht darüber, ob diese Definition noch genauer formuliert werden könnte und gebt Rückmeldungen.

4. Gib eine Zusammenfassung des Textes „Globalisierung“ wieder (auf einer A4-Seite). Verwende dabei die Definition als Hilfestellung.

Denke dabei an die Richtlinien für das Schreiben einer Zusammenfassung!

Erstelle die Zusammenfassung so, dass du damit für einen Test lernen könntest.

Vergiss nicht auf die Überschrift!

ca. 150 Wörter

5.2.3 Das Untersuchungssetting

Wie bereits erläutert, wurde das Schreibsetting in zwei Varianten in zwei vierten Klassen am Gymnasium der Ursulinen in Graz durchgeführt. Sowohl in der Versuchsgruppe (A) als auch in der Kontrollgruppe (B) befanden sich 24 Schülerinnen und Schüler. Somit gibt es aus jeder Klasse 24 Texte. Die Definitionen wurden zu zweit oder zu dritt als Partner- oder Gruppenarbeit verfasst, pro Klasse gibt es jeweils zehn Definitionen.

Im Bezug auf die unterschiedlichen Aufgabenstellungen für die Versuchsgruppe und die Kontrollgruppe ergaben sich drei große Forschungsfragen:

- Verfassen die Schülerinnen und Schüler eigenständigere Texte, wenn sie nur ihre eigenen Stichwörter auf den Kärtchen verwenden und nicht den gesamten Sachtext?
- Gibt es Unterschiede zwischen den Texten aus der Versuchs- und der Kontrollgruppe im Bezug auf die Textlänge?
- Wäre die Zusammenfassung als Lernunterlage für einen Geographie und Wirtschaftskundetest brauchbar/richtig?

Um diese Fragen beantworten zu können, wurden zuerst Kriterien zur Bewertung der Texte erstellt und die Texte der Schülerinnen und Schüler anschließend nach diesem Kriterienkatalog ausgewertet.

- Markierte Wörter im Originaltext
- Brauchbarkeit der Stichwortkärtchen
- Eigenständigkeit des Textes (keine eins zu eines übernommenen Sätze), eigene Wortwahl
- Richtigkeit der Information
- Fehler (Rechtschreib-, Ausdruck-, Grammatikfehler)
- vorhandene Überschrift
- Textlänge
- Vorwissen (nicht aus dem Text, aber korrekt)
- Wäre der Text als Lernunterlage für einen Test brauchbar?

Diese Kriterien wurden wie folgt zur Analyse der Texte herangezogen:

Anhand der Anzahl der markierten Wörter im Originaltext wird untersucht, ob die Lernenden der Anweisung gefolgt sind, dass nur wirklich Wichtiges und nur einzelne Wörter zu markieren sind. Wenn zu viel markiert ist, wird der Text nicht übersichtlicher und somit ist der Zweck des Markierens nicht erfüllt.

Ebenso wird mit der Anzahl der Stichwörter auf den Kärtchen der Versuchsgruppe verfahren, da sichergestellt werden soll, dass keine ganzen Sätze übernommen, sondern wie in der Angabe gefordert, nur 10-12 Begriffe notiert werden.

Es wird notiert, ob die Zusammenfassungen der Lernenden eine Überschrift haben, da dies ausdrücklich in der Angabe gefordert wurde und eine Zusammenfassung erst durch eine passende Überschrift komplett ist.

Die Textlänge der Zusammenfassungen wird analysiert, da von der Hypothese ausgegangen wird, dass die Lernenden der Kontrollgruppe, welche den Originaltext verwenden durften, längere und ausführlichere Zusammenfassungen schreiben, als jene Lernenden, welche ausschließlich auf ihre eigenen Notizen zurückgreifen konnten. Hier sollen Unterschiede herausgearbeitet werden. In diesem Analyseschritt werden auch die Fehler erhoben, da ein Zusammenhang zwischen Textlänge und Fehlerzahl auftreten könnte, da ein längerer Text fehleranfälliger sein kann als ein kurzer.

Die Eigenständigkeit des Textes wird insofern analysiert, ob ganze Phrasen oder Sätze aus dem Originaltext übernommen wurden. Diese Gefahr besteht nur bei den Zusammenfassungen der Kontrollgruppe, da die Lernenden in der Versuchsgruppe den Originaltext beim Verfassen der Zusammenfassung nicht zur Verfügung hatten. Dass einige Wörter aus dem Original übernommen werden müssen, erklärt sich von selbst, daher wurden diese nicht berücksichtigt. Als „nicht eigenständig“ wird deklariert, wenn Wortgruppen, Phrasen oder Sätze eins zu eines übernommen und somit abgeschrieben wurden. Dieser Punkt ist von besonderer Bedeutung, da eine Zusammenfassung in eigenen Worten die Sachverhalte des Originaltextes wiedergeben soll. Wird dies nicht erfüllt, ist das Ziel einer Zusammenfassung verfehlt und es herrscht eindeutiger Übungsbedarf.

Auch das Vorwissen der Lernenden wird herausgefiltert, da es Aufschluss darüber gibt, ob die Lernenden eigenes Wissen über dieses Thema haben und es auch passend in ihre Zusammenfassungen integrieren können.

Es wird ebenso analysiert, ob die Informationen, welche von den Lernenden wiedergegeben werden, korrekt sind. So werden fehlerhaft verstandene Informationen untersucht. Hier ist besonders das Verhältnis von fehlerhafter Information in der Versuchsgruppe zu jener in der Kontrollgruppe von Interesse.

Als letzter Punkt der Analyse wird verzeichnet, ob sich die einzelnen Zusammenfassungen der Schülerinnen und Schüler zum Lernen für einen Test eignen würden. Diese Anweisung war klar auf den Arbeitsanweisungen vermerkt. Somit wurde den Lernenden der Zweck des Schreibens mitgeteilt und ihnen war somit bewusst, dass sie für sich selbst eine Grundlage zum Lernen schaffen sollen. Dieser Umstand gibt dem Schreiben einer Zusammenfassung einen Zweck und auch der Adressatenbezug wird geklärt. Hierbei wird darauf geachtet, ob mit der Zusammenfassung der Lernenden vier zentrale Arbeitsaufträge rund um das Thema Globalisierung beantwortet werden könnten. Die Arbeitsaufträge, welche mit den Informationen aus dem Text erfüllt werden können, lauten:

- Erkläre den Begriff Globalisierung.
- Nenne 3 Global Cities.
- Beschreibe warum Global Player so erfolgreich sind.
- Erkläre den Begriff Triade und Staaten, welche dieser zugeordnet werden können.

Wenn die Antworten auf diese Fragen in der Zusammenfassung enthalten sind, eignet sich der Text zum Lernen und hat somit den Zweck des Schreibens erfüllt, wenn nicht, ist die Zusammenfassung ungeeignet und der Zweck wurde nicht erfüllt.

Hier muss aber angemerkt werden, dass die Antworten auf diese vier Arbeitsaufträge nicht das Einzige sind, was im Text als wichtig erachtet werden kann. Um die Texte jedoch auf ihre Brauchbarkeit untersuchen zu können, müssen Parameter erstellt werden. Die Definition kann als Herzstück des Textes bezeichnet werden. Des Weiteren erscheint es als relevant, dass die Schülerinnen und Schüler den Begriff Global Player kennen und auch die Erfolgsstrategie dahinter beschreiben können. Um einen schrittweisen Aufbau eines topographischen Grundgerüsts zu fördern, werden auch die Global Cities als wichtig erachtet. Aus dem gleichen Grund soll das Raummodell der Triade den Lernenden bekannt sein und sie sollen in der Lage sein, Staaten zu nennen, welche diesem Modell zugeordnet werden können.

Insgesamt kann gesagt werden, dass bei der Analyse der Zusammenfassungen auch darauf geachtet wurde, ob die geforderten Angaben verstanden und umgesetzt wurden. Wenn dies in einem größeren Ausmaß nicht zutreffen würde, müssten die Angaben und die Art und Weise der Übermittlung überdacht werden. Dies wäre vor allem in folgenden Punkten sichtbar geworden: Anzahl der unterstrichenen Wörter, Überschrift, Anzahl der Wörter auf den Kärtchen. Scheinbar gab es hier jedoch, bis auf einzelne Ausnahmen, keine größeren Schwierigkeiten und die Schülerinnen und Schüler haben die Arbeitsanweisungen verstanden und entsprechend erfüllt.

5.2.4 Die Umsetzung des Schreibsettings

Das Schreibsetting begann für beide Klassen gleich. Zuerst wurde eine Arbeitsanweisung in A5-Format ausgegeben und besprochen. Es folgte eine klare Anweisung, dass die Arbeitsaufträge streng chronologisch zu bearbeiten sind.

Danach wurde der Originaltext zum Thema Globalisierung verteilt (A4-Seite mit zwei Grafiken zur Visualisierung). Der erste Arbeitsauftrag lautete, dass die Schülerinnen und Schüler den Text lesen sollen. Erst im zweiten Schritt durften Wörter markiert werden. Hier wurde der Arbeitsauftrag konkretisiert, indem nur einzelne Wörter und keine ganzen Sätze markiert werden sollten. Bis auf wenige Ausnahmen funktionierte dies auch, denn nur einige Schülerinnen und Schüler haben die beiden Arbeitsschritte des Lesens und Unterstreichens gleichzeitig absolviert. Die meisten Lernenden haben zuerst den Text einmal gelesen und erst im zweiten Schritt das Wesentliche unterstrichen. Die Aufforderung, nur einzelne Wörter zu unterstreichen erschien für manche Lernenden schwierig, da teilweise auch ganze Phrasen und Sätze unterstrichen wurden.

Die folgenden zwei Arbeitsschritte waren nur für die Versuchsgruppe (A) zu erledigen. Die Schülerinnen und Schüler sollten 10-12 Begriffe auf ein ausgeteiltes Kärtchen schreiben. Fast alle Lernenden hielten sich an diese Anweisungen und schrieben tatsächlich nur die geforderte Anzahl an Begriffen auf. Im nächsten Schritt wurden die Originaltexte abgegeben. Die Tatsache, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig mit dem Schreiben fertig wurden, löste beim Abgeben des Originaltextes Unruhe aus, jedoch waren die Lernenden schnell wieder zu beruhigen.

Die folgenden Schritte waren für Versuchs- und Kontrollgruppe wieder ident. Beide Klassen erhielten den Auftrag, zu zweit oder zu dritt eine Definition des Begriffes „Globalisierung“ zu finden. Bedingung war, dass die Definition nur aus ein bis zwei Sätzen bestehen darf. In

diesem Arbeitsschritt wurden die Schülerinnen und Schüler mit der Methode des kooperativen Schreibens konfrontiert. Die Definitionen wurden auf große Post-it's geschrieben und jede Gruppe präsentierte ihre Definition vor der Klasse. Dazu wurden die Definitionen laut vorgelesen und auf die Tafel geklebt. Die Lernenden hatten die Möglichkeit zu jeder vorgelesenen Definition eine Rückmeldung oder einen Verbesserungsvorschlag einzubringen. Das Präsentieren der Definitionen funktionierte gut, jedoch gab es kaum Rückmeldungen von den Schülerinnen und Schülern zu den Definitionen der anderen Gruppen.

Der nächste und letzte Schritt lautete, dass die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit eine Zusammenfassung zum Thema „Globalisierung“ anfertigen. Dazu hatte die Versuchsgruppe (A) ihre selbst geschriebenen Kärtchen zur Verfügung, die Kontrollgruppe (B) nutzte den Originaltext. Vor dem Schreiben wurden die Lernenden auf die Richtlinien zum Schreiben einer Zusammenfassung hingewiesen, da dies jedoch bereits im Deutschunterricht ausführlich besprochen wurde, ergaben sich hier keine großen Schwierigkeiten. Für das Schreiben hatten die Schülerinnen und Schüler in beiden Gruppen 20 Minuten Zeit. Das Schreiben der Zusammenfassungen erfolgte in sehr ruhiger Atmosphäre, die Schülerinnen und Schüler waren sehr konzentriert bei der Arbeit. Bis auf wenige Zwischenfragen schrieben die Lernenden selbstständig und ohne Hilfestellungen ihre Zusammenfassungen. Bis auf einige Ausnahmen war die Zeit ausreichend, einige Schülerinnen und Schüler hätten jedoch noch etwas Zeit gebraucht, um die Zusammenfassungen zu vollenden.

Alles in allem verlief die Umsetzung des Schreibsettings nach Plan, da die Lernenden der beiden Klassen konzentriert bei der Sache waren und alle Arbeitsanweisungen erfüllten, obwohl die Schülerinnen und Schüler es nicht gewohnt waren, um Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht in dieser Weise zu arbeiten.

5.3 Analysen und Ergebnisse des Schulprojektes

In diesem Kapitel werden die einzelnen Ergebnisse genau analysiert und visualisiert, da sich die Grafiken der Ergebnisse aus den beiden Gruppen gut vergleichen lassen. Die Auswertungen basieren auf den in Kapitel 5.2 dargestellten Kriterien und sind in einzelne Kapitel unterteilt, um die Übersichtlichkeit zu erhöhen.

5.3.1 Markierte Wörter im Originaltext

Hier wird dargestellt, ob die Anweisung im zweiten Arbeitsschritt, nämlich das Markieren von einzelnen Wörtern, erfüllt wurde und wie viele Wörter von den Schülerinnen und Schülern markiert wurden. Dazu wurden die Markierungen sowohl in der Versuchsgruppe als auch in der Kontrollgruppe gezählt und in vier Gruppen aufgeschlüsselt.

< 33: wenige Wörter markiert

67-99: viele Wörter markiert

34-66: mehr Wörter markiert

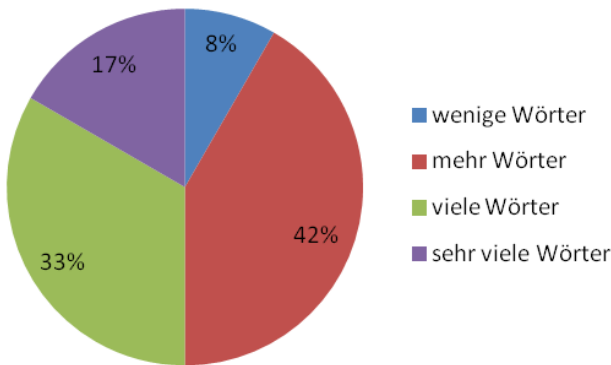
> 100: sehr viele Wörter markiert

Die nachstehende Darstellung der markierten Wörter im Originaltext in Abb. 8 geben zwar noch keinen Aufschluss über Unterschiede zwischen den zwei Gruppen, jedoch zeigt sich sehr wohl, dass die Gruppe B einen deutlich höheren Anteil an Texten aufweist, in welchen nur wenige Wörter markiert wurden. Ob dies an den Lernenden oder an der Vorbildung durch verschiedene Lehrerinnen und Lehrer liegt, kann hier nicht eruiert werden.

Jedoch ist auch erkennbar, dass es insgesamt nur wenige Schülerinnen und Schüler geschafft haben, sich auf wirklich wichtige Wörter zu beschränken und relativ viel, teilweise eindeutig zu viel, markiert haben. Hier kann zwar keine Anzahl angegeben werden, ab wann genau es zu viele Wörter sind, jedoch sieht man auf einen Blick, dass es unübersichtlich wird, wenn über 100 Wörter markiert wurden und fast der gesamte Text bunt ist.

Auch kommt man zum Schluss, dass jene Schülerinnen und Schüler, welche weniger Wörter markiert haben, es auch eher geschafft haben, nur wirklich Wichtiges herauszufiltern und sich so auch bei der Wahl der Stichwörter und beim Verfassen der Zusammenfassung leichter taten. In diesem Bereich müsste mit den Lernenden noch viel gearbeitet und geübt werden, damit nicht ganze Phrasen und ganze Sätze unterstrichen werden, denn dann ist der Zweck dieser Übung, den Text übersichtlicher zu machen, nicht erfüllt und eine Erleichterung für das Schreiben der Zusammenfassung wäre nicht gegeben.

Markierungen: Gruppe A



Markierungen: Gruppe B

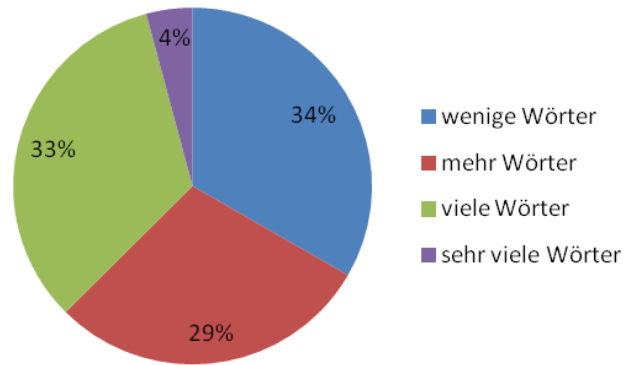


Abb. 8: Anzahl der markierten Wörter: Gruppe A und B (eigene Darstellung).

5.3.2 Definitionen des Begriffs „Globalisierung“

Alle Gruppen haben es geschafft, Definitionen zu schreiben und diese auch zu präsentieren, wie in den Abb. 9 und 10 ersichtlich ist. Auffallend war, dass sich keine Schülerin und kein Schüler alleine vor die Klasse getraut hat, immer sind alle Gruppenmitglieder zum Präsentieren zur Tafel gekommen und haben teilweise auch gemeinsam ihre Definitionen vorgelesen. Die Definitionen sind sehr unterschiedlich ausgefallen. Sowohl der Inhalt als auch die Länge variierte stark. Jedoch wurde dies nicht genauer analysiert, da es sich hierbei nur um einen Vorbereitungsschritt zum Schreiben der Zusammenfassungen handelt.

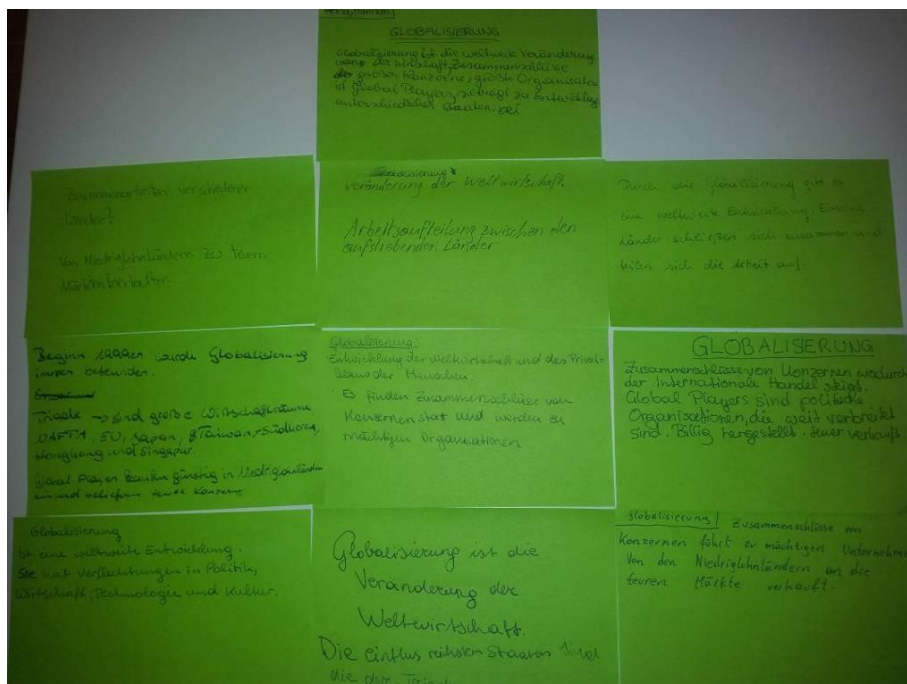


Abb. 9: Definitionen „Globalisierung“: Gruppe A (eigenes Foto).

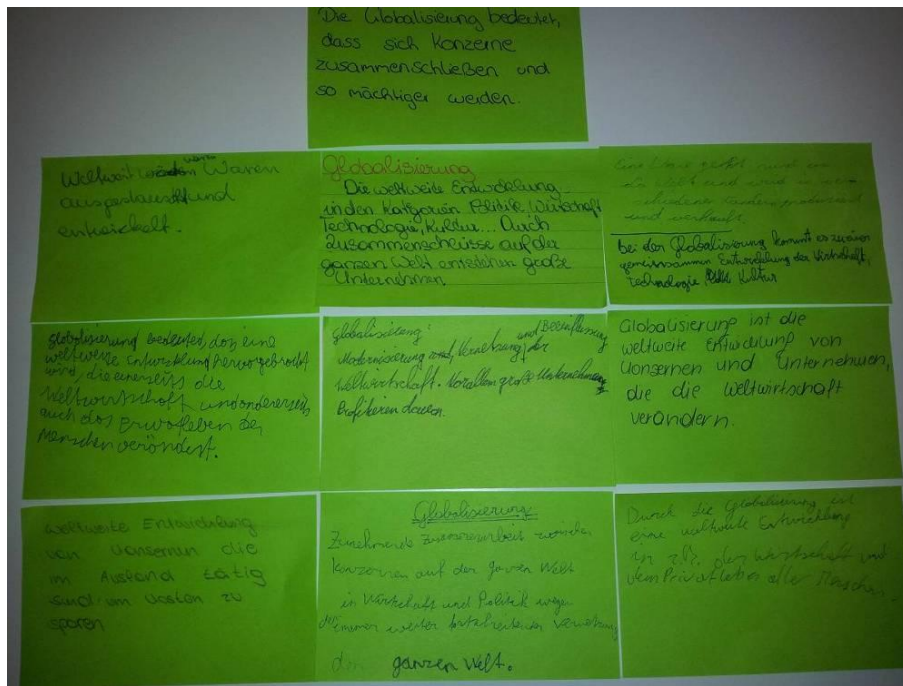


Abb. 10: Definitionen „Globalisierung“: Gruppe B (eigenes Foto).

Im Vordergrund stand hierbei nicht, dass die Schülerinnen und Schüler perfekte Definitionen verfassen, sondern, dass sie eine Vorarbeit zum Schreiben der Zusammenfassungen leisten. Daher wurde hier die Methode des kooperativen Schreibens gewählt, welche bereits in Kapitel 4.4 erläutert wurde. Die Schülerinnen und Schüler sollten gemeinsam eine Definition schreiben und mussten so über den Originaltext sprechen, sich auf eine Formulierung einigen und ihre Ergebnisse auch vor der Klasse präsentieren. Somit wurde in dieser Übung die Lese- und Schreibkompetenz, die mündliche Kompetenz und auch die Sozialkompetenz der Schülerinnen und Schüler angesprochen.

5.3.3 Anzahl der Wörter auf den Stichwortkärtchen

Alle 24 Schülerinnen und Schüler der Gruppe A haben Stichwörter auf ihre Kärtchen notiert, ein Kärtchen ist jedoch verschwunden. Somit gibt es 23 Kärtchen, welche ausgewertet werden konnten. Da die Anweisung lautete, nur 10-12 Begriffe zu notieren, wurden die Wörter auf den einzelnen Kärtchen gezählt und die Anzahl der Wörter in Gruppen unterteilt, damit die Visualisierung in Abb. 11 möglich wurde.

Acht Lernende haben die geforderten 10-12 Begriffe auf ihren Kärtchen notiert. Fünf Lernende blieben unter der geforderten Anzahl an Begriffen, jedoch sind die Differenzen hier nur sehr gering und schwanken zwischen acht und neun Wörtern. Zehn der 23 Schülerinnen und Schüler haben mehr als zwölf Wörter auf ihr Kärtchen geschrieben, jedoch schwankt

auch hier die Zahl nur zwischen 13 und 15 Wörtern. Nur auf einem Kärtchen standen 36 Wörter, hier wurde die Angabe vermutlich vertauscht, denn es handelte sich eher um eine Definition, als um Stichwörter.

Somit kann gesagt werden, dass, bis auf ein Kärtchen, welches mit 36 Wörtern klar aus dem Rahmen fällt, alle Lernenden diese Aufgabe gut erfüllt haben. Auch die Wahl der Stichwörter kann als gelungen bezeichnet werden, da hier wirklich wichtige Wörter notiert wurden und das Schreiben der Zusammenfassung mit jedem einzelnen Kärtchen möglich war, da alle Schülerinnen und Schüler der Versuchsgruppe eine Zusammenfassung abgeben konnten.

Wörter auf Kärtchen

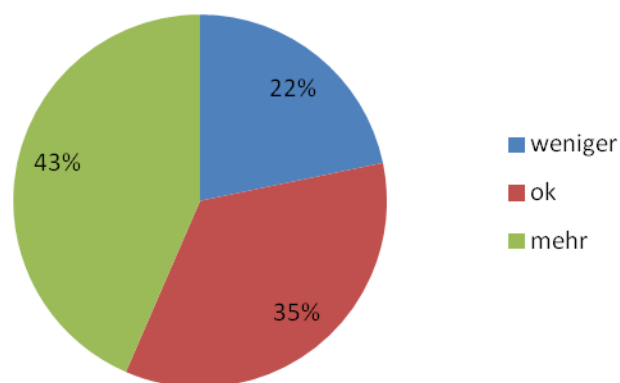


Abb. 11: Stichwörter pro Kärtchen: Gruppe A (eigene Darstellung).

5.3.4 Überschriften der Zusammenfassungen

In der Arbeitsanweisung zum Schreiben der Zusammenfassung war auch ausgeführt, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Zusammenfassung eine Überschrift voranstellen sollen. Die Abb. 12 zeigt, dass diese Anweisung von dem Großteil der Schülerinnen und Schüler umgesetzt wurde. Anzumerken ist jedoch, dass jeder Text die gleiche Überschrift trug: „Globalisierung“. Hier wurde also einfach die Überschrift des Originaltextes übernommen. Nur ein Text der Gruppe A hatte neben der obligatorischen Überschrift auch noch einen selbst gewählten Untertitel.

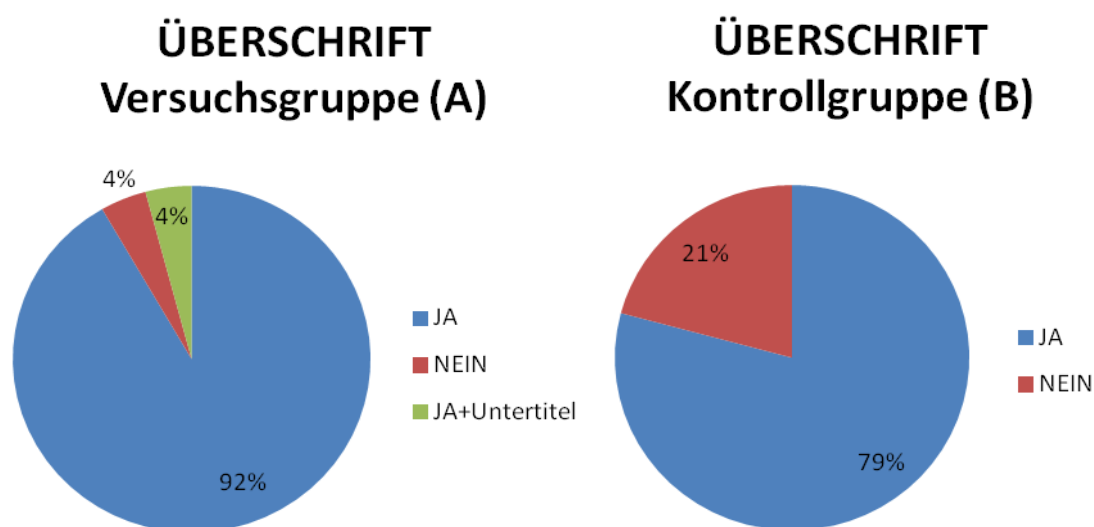


Abb. 12: Überschrift der Zusammenfassung: Gruppe A und B (eigene Darstellung).

Betrachtet man die Abb. 12 wird auch deutlich, dass in der Gruppe A 92% der Schülerinnen und Schüler eine Überschrift geschrieben haben, jedoch nur 79% in der Gruppe B.

5.3.5 Textlänge der Zusammenfassungen

Die Abb. 13 veranschaulicht die Textlänge der einzelnen Texte, sowohl in der Versuchsgruppe A als auch in der Kontrollgruppe B. Bereits auf den ersten Blick ist zu erkennen, dass die Texte der Gruppe B deutlich länger sind als jene der Gruppe A. Dies kann so erklärt werden, dass die Gruppe A nur die eigenen Stichworte auf den Kärtchen zur Verfügung hatte und somit weniger Ausgangsmaterial vorhanden war. Daher blieben die Texte klar unter den vorgegebenen 150 Wörtern. Nur ein Text aus der Versuchsgruppe A hat die geforderten 150 Wörter, mehr als die Hälfte der Texte haben unter 100 Wörter.

In der Gruppe B gibt es jedoch vier Texte, welche über 150 Wörter haben, einer davon hat sogar über 200 Wörter. Auch haben in der Kontrollgruppe lediglich zwei Texte unter 100 Wörter. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Schülerinnen und Schüler den Originaltext vor sich hatten und so mehr Informationsmaterial zur Verfügung stand, welches sie in ihre Zusammenfassungen einbauen konnten.

Grundsätzlich muss aber gesagt werden, dass die vorgegebenen 150 Wörter nur ein Anhaltspunkt für die Schülerinnen und Schüler sind. Diese Zahl ergibt sich aus der Länge des Originaltextes welcher rund 350 Wörter umfasst. Da man davon ausgeht, dass eine Zusammenfassung 30-50% der Länge des Originaltextes hat, kommt man auf 120 bis 170 Wörter und kann eine ungefähre Wortanzahl von 150 Wörtern veranschlagen.

Somit kann eine gute Zusammenfassung nicht an der Anzahl der Wörter gemessen werden, sondern an ihrem Inhalt. Gerade das Schreiben einer kurzen, stark komprimierten Zusammenfassung erfordert sehr viel Geschick und Wissen. Daher ist es nicht negativ zu bewerten, dass die Texte der Gruppe A kürzer ausgefallen sind, als jene der Gruppe B, vor allem wenn der Unterschied der Aufgabenstellung berücksichtigt wird.

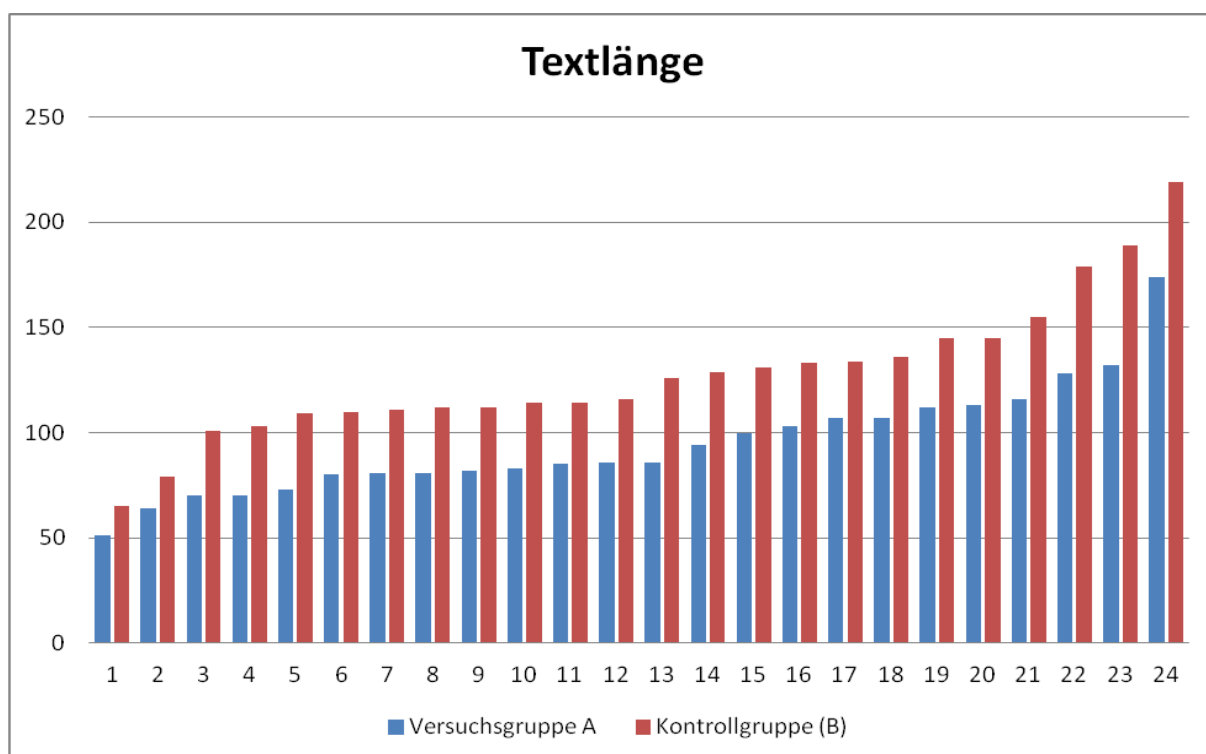


Abb. 13: Wörteranzahl der Zusammenfassung: Gruppe A und B im Vergleich (eigene Darstellung).

5.3.6 Verhältnis zwischen Fehler und Textlänge bei den Zusammenfassungen

Die zwei Grafiken in Abb. 14 und 15 verdeutlichen das Verhältnis zwischen Textlänge und Anzahl der Fehler. Dafür wurden sowohl Grammatik-, Ausdrucks- als auch Rechtschreibfehler herangezogen und gezählt. Wie bereits oben erläutert, sind die Texte der Versuchsgruppe A durchwegs kürzer als jene der Kontrollgruppe B. Jedoch ist auch die absolute Zahl der Fehler in der Kontrollgruppe höher ausgefallen. Dies mag daran liegen, dass längere Texte auch fehleranfälliger sind, obwohl dies in der vorliegenden Studie nicht nachgewiesen werden konnte. Weiters kann aber angemerkt werden, dass in der Kontrollgruppe B, welche die Originaltexte zur Verfügung hatte, auch Texte verfasst wurden, in welchen Wörter fehlerhaft geschrieben wurden, die im Originaltext stehen. Somit hätten diese Wörter richtig aus dem Originaltext entnommen werden können und die Fehler hätten vermieden werden können. Bemerkenswert ist aber, dass es in der Gruppe A zahlreiche Texte gab, welche weniger als zwei Fehler aufwiesen, in der Kontrollgruppe war dies nur bei zwei Texten der Fall. Sowohl in Gruppe A als auch in Gruppe B gibt es jeweils einen Text mit 13 Fehlern und in beiden Fällen hatte dieser Text um die 100 Wörter. Kein Text wies mehr als 13 Fehler auf. Somit wirkt es sich nicht nachteilig auf die Fehleranzahl aus, wenn die Schülerinnen und Schüler den Originaltext nicht zur Verfügung haben, sondern nur mit ihren

eigenen Stichwörtern eine Zusammenfassung schreiben. Dies könnte darauf zurückgeführt werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A zuvor intensiver mit dem Originaltext auseinandergesetzt haben, da sie einen Vorbereitungsschritt mehr absolvierten als die Kontrollgruppe. Durch das Herausfiltern von 10-12 Stichwörtern haben die Lernenden in der Gruppe A den Text ein weiteres Mal intensiv durchgelesen und sich diese Wörter danach notiert. Genau dieser Schritt fehlt in der Kontrollgruppe und könnte diesen Unterschied hervorgerufen haben, wobei auch hier bedacht werden muss, dass die Stichprobe für diese Studie nicht signifikant ist.

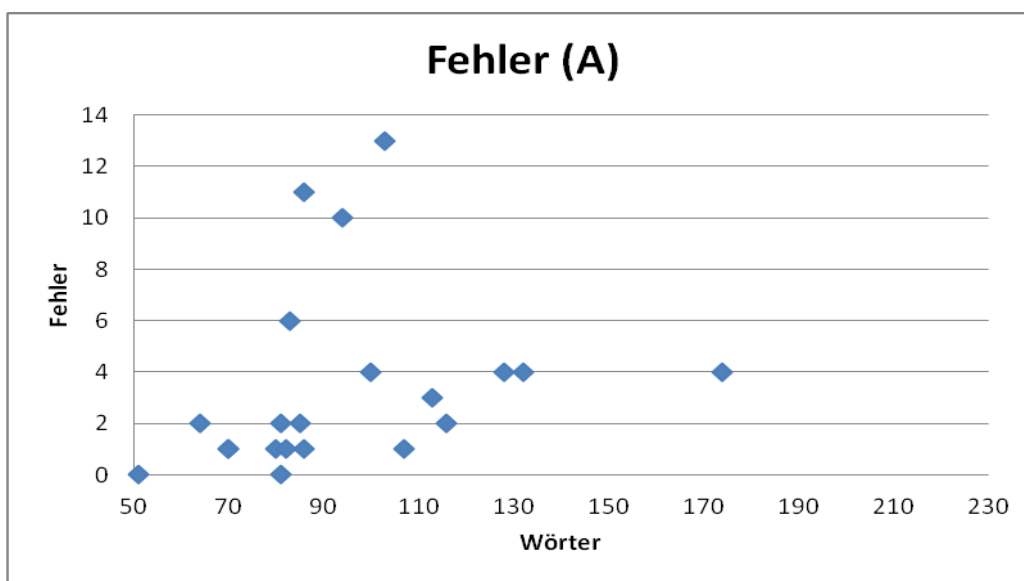


Abb. 14: Anzahl der Fehler in der Zusammenfassung: Gruppe A (eigene Darstellung).

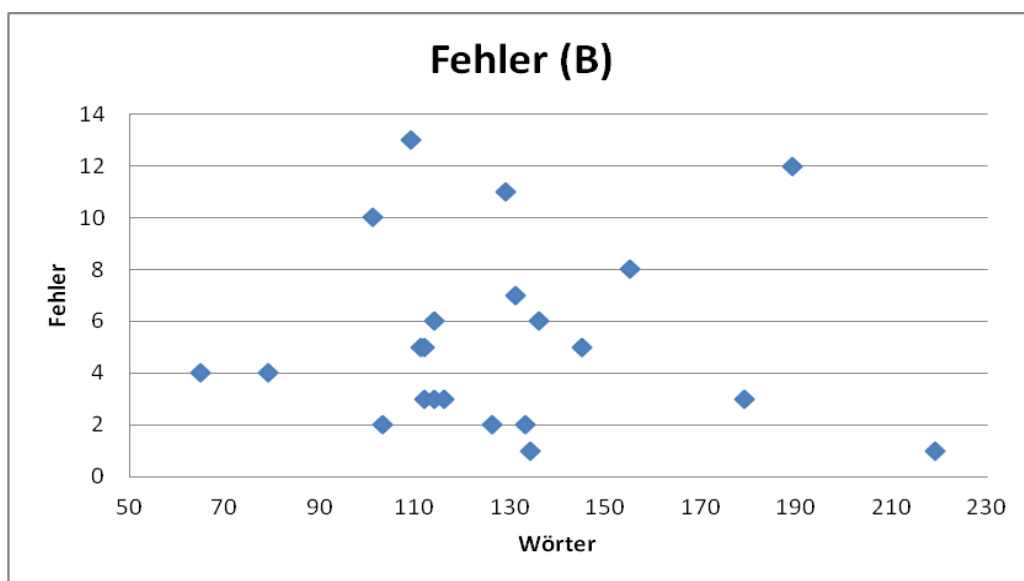


Abb. 15: Anzahl der Fehler in der Zusammenfassung: Gruppe B (eigene Darstellung).

5.3.7 Phrasen direkt aus dem Originaltext übernommen

In dieser Kategorie kann nur die Kontrollgruppe B herangezogen werden, da die Versuchsgruppe A keinen Originaltext beim Schreiben der Zusammenfassung zur Verfügung hatte und somit keine Möglichkeit bestand, Passagen aus dem Text zu übernehmen.

Abb. 16 zeigt, dass es nur 12 Prozent der Lernenden gelungen ist, keine Phrasen eins zu eins aus dem Originaltext zu übernehmen. Bei 17 Prozent der Texte konnte festgestellt werden, dass sehr viel übernommen wurde und kaum eigene Formulierungen Verwendung fanden. Somit wurde das Ziel, eine Zusammenfassung in eigenen Worten zu schreiben, von den meisten Schülerinnen und Schüler der Kontrollgruppe nicht erreicht, da das Übernehmen aus dem Originaltext keine eigenständige Leistung darstellt.

Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass das Schreibsetting der Versuchsgruppe A eine gute Möglichkeit ist, die Schülerinnen und Schüler darin zu schulen, nicht ganze Passagen eines Textes zu übernehmen, sondern eine Zusammenfassung in eigenen Worten zu schreiben.

Wie viel wurde aus dem Text übernommen?

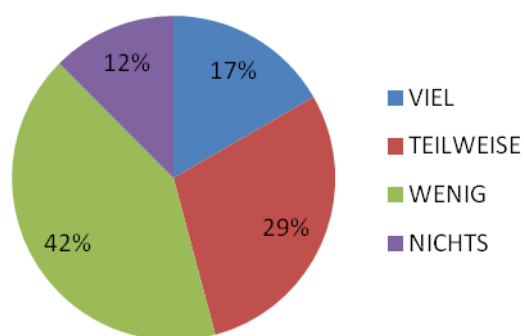


Abb. 16: Phrasen direkt aus dem Originaltext übernommen: Gruppe B (eigene Darstellung).

5.3.8 Integration des Vorwissens

Die Grafik in Abb. 17 visualisiert, ob und wenn ja, wie viel Vorwissen die Lernenden in ihren Zusammenfassungen eingebaut haben, denn wie bereits im Kapitel 2.2 erläutert wurde, muss das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler stets berücksichtigt werden. In diesem Fall wird nur das Vorwissen zum Thema Globalisierung berücksichtigt, da davon ausgegangen wird, dass die Schülerinnen und Schüler alle Vorwissen zum Verfassen einer Zusammenfassung haben und dieses auch anwenden können. Jede Information zum Thema, welche in den Zusammenfassungen zu finden ist und nicht aus dem Originaltext stammt, wird als Vorwissen definiert.

Beim Vorwissen ist zwischen den zwei Gruppen kein großer Unterschied erkennbar, jedoch wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler wirklich nur den Text zusammengefasst hat und dabei nicht auf eigenes Wissen zurückgegriffen hat. Somit wurde der Angabe Folge geleistet und der Text zusammengefasst. Jedoch haben vier Schülerinnen

und Schüler aus Gruppe A und auch vier Schülerinnen und Schüler aus Gruppe B sehr viel eigenes Wissen einfließen lassen und haben selbst Beispiele für die Globalisierung gewählt und diese auch ausformuliert. Das zeigt, dass sie bereits vorher Informationen zum Thema Globalisierung hatten und diese auf ein eigenes Beispiel, welches sehr detailliert geschildert wurde, anwenden konnten.

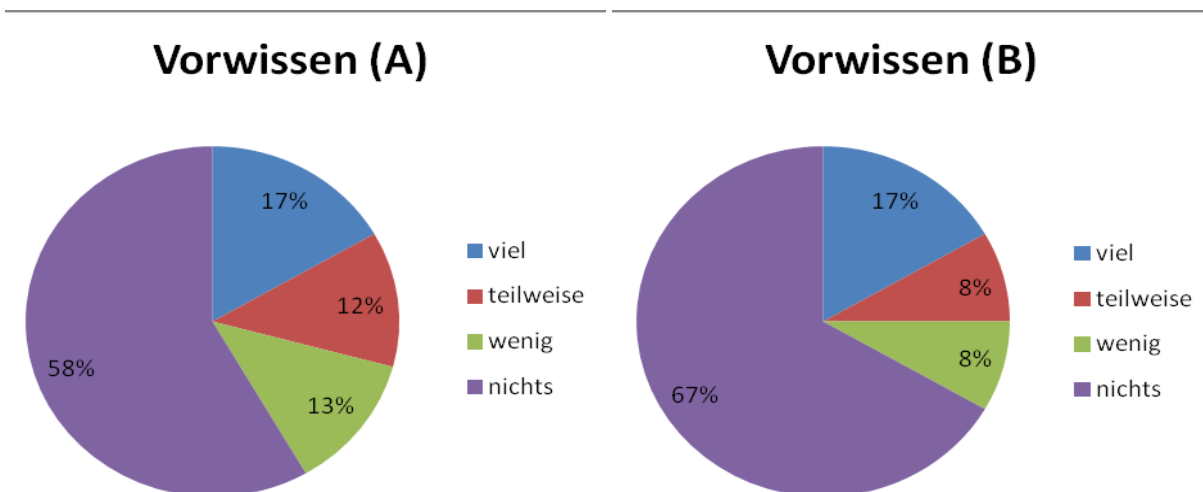


Abb. 17: Integration des Vorwissens in die Zusammenfassung: Gruppe A und B (eigene Darstellung).

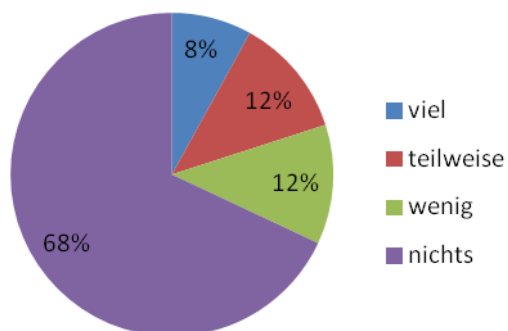
5.3.9 Richtigkeit der Informationen in den Zusammenfassungen

Die beiden nachstehenden Grafiken in Abb. 18 zeigen den Anteil der Lernenden, welche Informationen aus dem Text falsch verstanden haben und diese dann falsch in ihre Zusammenfassungen übernommen haben. Ebenso sind hier die falschen Informationen angeführt, welche aus dem Vorwissen der Lernenden stammen. Bei der Gruppe A könnte die fehlerhafte Information auch darauf zurückzuführen sein, dass sie beim Schreiben nur ihre Stichworte verwenden und eventuelle Zusammenhänge zwischen diesen nicht mehr richtig herstellen konnten. Die Gruppe B hatte den Originaltext vor sich und konnte jederzeit auf diesen zurückgreifen und nachlesen.

Die linke Grafik in Abb. 18 zeigt die falsch verwendeten Informationen bei der gesamten Versuchsgruppe A und die rechte Grafik in Abb. 18 die Information der Gruppe B, welche falsch verwendet wurde. Hier ist aber ein Vergleich zur Gruppe A besonders von Interesse, da in der Kontrollgruppe B, welche den Originaltext hatte, mehr falsche Information verwendet wurde. Somit können die fehlerhaften Aussagen nicht darauf zurückzuführen werden, dass die Lernenden der Gruppe A nur wenig auf ihren Kärtchen hatten und so keine richtigen Schlüsse

ziehen konnten. Ganz im Gegenteil, es könnte behauptet werden, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Gruppe A durch das Notieren der Stichwörter intensiver mit dem Text beschäftigt haben und so weniger falsche Informationen verwendeten.

**Falsche Informationen
(A)**



**Falsche Informationen
(B)**

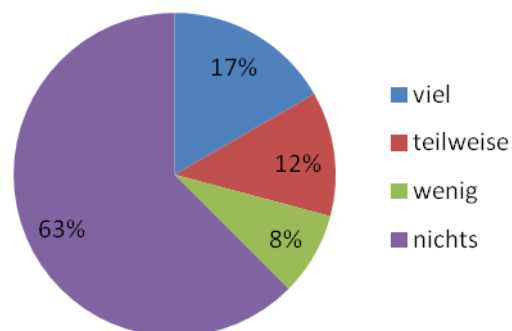


Abb. 18: Falsch verwendete Informationen in der Zusammenfassung: Gruppe A und B (eigene Darstellung)

5.3.10 Eignung der Zusammenfassung zum Lernen für einen Test

An dieser Stelle wurde die Eignung der Zusammenfassung zum Lernen für einen fiktiven Geographie und Wirtschaftskundetest geprüft. Dazu wurden die Zusammenfassungen dahingehend analysiert, ob alle wichtigen Informationen vorhanden sind und ob diese auch richtig sind. Wenn eine Zusammenfassung gut zum Lernen geeignet ist, heißt das, dass damit vier Fragen zum Thema, welche im Kapitel 5.2 bereits angeführt wurden, beantwortet werden könnten. Können diese Fragen mit den Informationen in der Zusammenfassung nicht beantwortet werden, gilt der Text als nicht geeignet zum Lernen. Das Ergebnis wurde dann in vier Kategorien unterteilt, um eine grafische Darstellung zu ermöglichen und die Unterschiede besser zu erkennen.

Anhand der Abb. 19 und 20 wird klar, dass die Texte der Versuchsgruppe A besser geeignet sind, um die Schülerinnen und Schüler auf einen Test vorzubereiten, als jene Texte der Kontrollgruppe B.

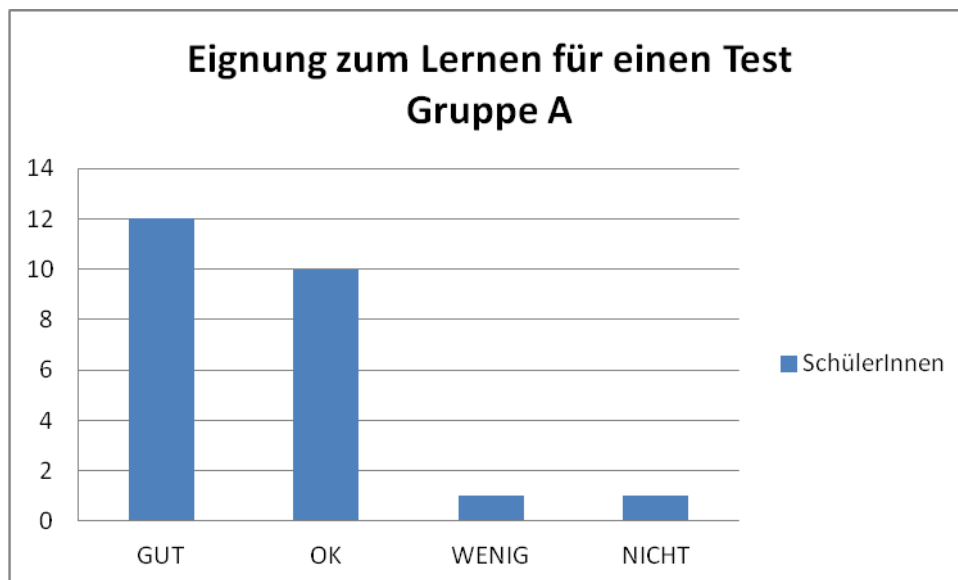


Abb. 19: Eignung des Textes zum Lernen für einen Test: Gruppe A (eigene Darstellung).

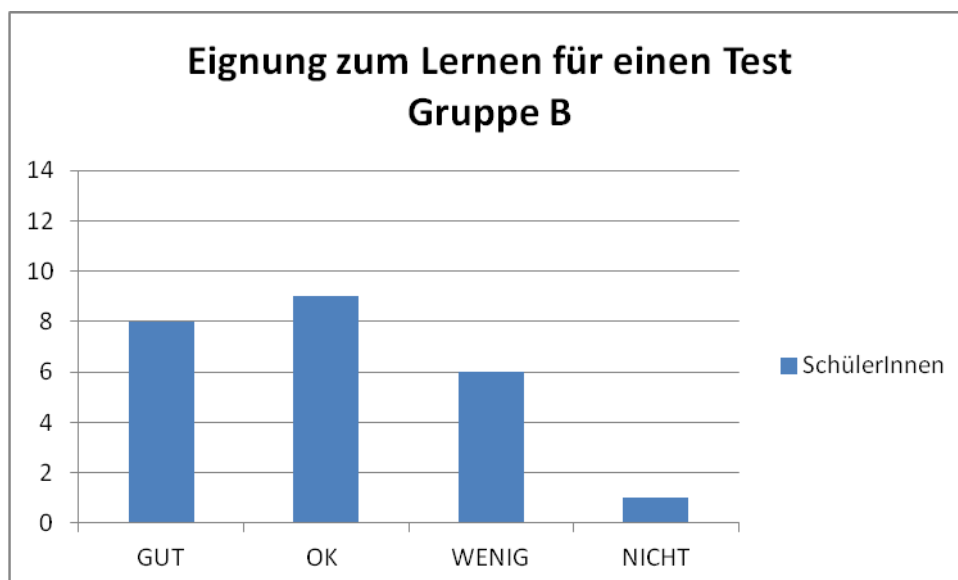


Abb. 20: Eignung des Textes zum Lernen für einen Test: Gruppe B (eigene Darstellung).

Dieses Ergebnis zeigt, dass der Zweck des Schreibens beim Großteil der Zusammenfassungen erreicht wurde, nämlich, dass es mit dieser Zusammenfassung möglich ist, für einen Geographie und Wirtschaftskundetest zum Thema Globalisierung zu lernen. Auch zeigt das Ergebnis, dass die besseren Zusammenfassungen in diesem Hinblick in der Gruppe A erzielt wurden und somit diese Übungsweise, der konventionellen Methode vorzuziehen ist. Jedoch könnten die besseren Ergebnisse der Gruppe A auch darauf hindeuten, dass die Versuchsgruppe insgesamt leistungsstärker ist als die Kontrollgruppe.

5.4 Zusammenfassung der Ergebnisse des Schulprojektes

Abschließend kann bemerkt werden, dass die Zahl der analysierten Texte zwar nicht besonders groß ist und daher auch nicht repräsentativ für die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler, aber die Ergebnisse in diesem Rahmen doch eindeutig ausgefallen sind.

Zu Beginn soll bemerkt werden, dass die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskunde möglich ist, denn alle Schülerinnen und Schüler waren in der Lage, die geforderten Arbeitsanweisungen umzusetzen und jede Schülerin/jeder Schüler hat eine Zusammenfassung erstellt.

Bei Betrachtung der einzelnen Ergebnisse lässt sich klar erkennen, dass die Texte aus der Versuchsgruppe A deutlich kürzer sind als jene aus der Kontrollgruppe B. Das kann darauf zurückgeführt werden, dass die Versuchsgruppe A weniger Informationen auf ihren Kärtchen hatte und dadurch weniger schreiben konnte. Die Kontrollgruppe B hatte den gesamten Originaltext und somit weit mehr Informationen zum Schreiben der Zusammenfassungen. Da jedoch die Zusammenfassungen der Gruppe A besser zum Lernen für den Test geeignet gewesen wären, ist nichts Negatives an der Kürze der Texte zu bemerken. Die wichtigsten Informationen waren in diesen kurzen Zusammenfassungen enthalten und die Zusammenfassungen der Gruppe A enthielten auch weniger falsche Informationen als jene der Gruppe B. Dies kann mit der intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text beim Notieren der Stichwörter zusammenhängen.

Überraschend war, dass in der Kontrollgruppe B sehr viele Passagen aus dem Originaltext übernommen wurden. Daher wäre es sinnvoll, auch in der Kontrollgruppe das Schreibsetting der Gruppe A zu versuchen und die Lernenden dadurch anzuhalten, eigenständigere Texte zu verfassen, denn eine Zusammenfassung ist nicht dann gelungen, wenn möglichst viel aus dem Originaltext abgeschrieben und somit die geforderte Länge erreicht wird, sondern wenn in eigenen Worten umschrieben wird, was im Originaltext ausformuliert ist. Das ist den Schülerinnen und Schülern der Gruppe A deutlich besser gelungen, da sie sich nicht am Originaltext festhalten konnten, sondern sich auf ihre eigenen Stichworte verlassen mussten. Diese Stichworte waren bei der großen Mehrheit der Lernenden klug gewählt und als Basis zum Schreiben der Zusammenfassung gut geeignet, da andernfalls die Zusammenfassungen nicht in diesem Maße für das Lernen für einen Geographie und Wirtschaftskundetest geeignet gewesen wären.

Somit haben sich zwei der drei Hypothesen, welche beim Erstellen des Schreibsettings formuliert wurden, bestätigt, denn die Texte der Versuchsgruppe A sind kürzer ausgefallen, da sie weniger Informationsmaterial während des Schreibens zur Verfügung hatten. Ebenso hat die Versuchsgruppe A eigenständigere Zusammenfassungen erstellt, da sie nur ihre Stichwörter zur Verfügung hatten und somit keine Phrasen oder Sätze aus dem Originaltext übernehmen konnten.

Erstaunt hat, dass die Texte der Versuchsgruppe A besser zum Lernen für einen Geographie und Wirtschaftskundetest zum Thema „Globalisierung“ geeignet wären als die Texte der Kontrollgruppe, da diese kurz und prägnant das Wichtigste zusammenfassen und alle wichtigen Inhalte in eigenen Worten wiedergeben.

6 Zusammenschau und Schlussfolgerung

Am Beginn dieser Arbeit wurde die Hypothese aufgestellt, dass es möglich ist, die Textkompetenz von Schülerinnen und Schülern im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht zu fördern. Diese Hypothese kann hier als verifiziert betrachtet werden, da die Ergebnisse der Studie eine klare Sprache sprechen und zeigen, dass die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht erfolgreich sein kann.

Natürlich muss bedacht werden, dass dieses Schulprojekt in einem kleinen Rahmen durchgeführt wurde und daher nicht auf die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler übertragen werden kann. Jedoch kann festgehalten werden, dass es sehr wohl möglich ist, mit den Lernenden im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht an Texten zu arbeiten. Dies kann auf andere Schulklassen übertragen und ausgeweitet werden. Hier muss auch festgehalten werden, dass es für die Schülerinnen und Schüler völlig neu war, im Rahmen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts mit und an Texten zu arbeiten. Daher wird hier ein großer Aufholbedarf erkannt. Die Schülerinnen und Schüler kennen die Arbeit mit Texten nur aus dem Deutschunterricht, obwohl in der Fachliteratur und auch in den Lehrplänen betont wird, dass es nicht nur Aufgabe des Deutschunterrichts sein sollte, den Umgang mit Texten zu fokussieren. Auch im Lehrplan für Geographie und Wirtschaftskunde wird unter den Beiträgen zu den Bildungsbereichen herausgestellt, dass „*der Erwerb von Sprachkompetenz durch das Auswerten von Texten*“ (BMUKK 2000b, S.1) sehr wohl ein Anliegen des Geographie und Wirtschaftskundeunterrichts darstellt. Dies sollte den Lehrkräften Anlass genug sein, die Schülerinnen und Schüler in allen Fächern mit Texten

arbeiten zu lassen. Zahlreiche unterschiedliche Herangehensweisen können Abwechslung in die Arbeit mit Texten bringen und auch der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht scheint prädestiniert dafür zu sein, Inhalte mithilfe von Texten zu erarbeiten: Aktuelle Wirtschaftsthemen können mittels Zeitungsartikeln bearbeitet werden, die Schülerinnen und Schüler können Informationen für Referate aus Sachtexten selbst zusammenfassen/exzerpieren oder Kleingruppen verfassen in Kooperation Texte zu aktuellen Themen.

In diesem Sinne wäre es interessant, die Schülerinnen und Schüler im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht an diversen Texten arbeiten zu lassen und zu untersuchen, ob und wenn ja wie sich die dadurch erworbene Textkompetenz auf das Schreiben von Texten im Deutschunterricht auswirkt. Grundsätzlich müssten nämlich sowohl die Schreib- als auch die Lesekompetenz, welche im Fachunterricht geschult wird, eine positive Auswirkung auf die Leistungen im Deutschunterricht zeigen. Umgekehrt muss natürlich auch der Schluss gezogen werden, dass die Fähigkeiten, welche im Deutschunterricht erworben werden, positive Auswirkungen auf den Geographie und Wirtschaftskundeunterricht haben. Denn es ist unumstritten, dass eine gute Lesekompetenz unerlässlich ist, um dem Fachunterricht folgen zu können, da viele Inhalte schriftlich kommuniziert werden. Je mehr die Schülerinnen und Schüler lesen, desto effektiver werden die Lesestrategien, welche dann für den gesamten Schulunterricht positive Auswirkungen haben (JUNK-DEPPENMEIER und SCHÄFER 2010, S. 69ff). Genauso verhält es sich mit dem Schreiben. Durch das wiederholte Üben erwerben die Schülerinnen und Schüler Schreibkompetenzen, welche für alle Schulfächer von Bedeutung sind, denn spätestens bei Tests und Schularbeiten müssen die Lernenden ihr Wissen verschriftlichen können.

Somit lässt sich erkennen, wie vielfältig die Förderung der Textkompetenz sein kann und dass sich diese keineswegs nur auf den Deutschunterricht beschränken sollte. Der Geographie und Wirtschaftskundeunterricht bietet unzählige Möglichkeiten, den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit Texten zu ermöglichen. Diese müssen nur erkannt, wahrgenommen und gefördert werden, denn die Textkompetenz ist sowohl im zukünftigen privaten als auch im beruflichen Leben der Schülerinnen und Schüler von enormer Bedeutung. Der Grundstein für eine erfolgreiche Zukunft der Lernenden wird im Schulunterricht gelegt und sollte daher darauf ausgerichtet sein, Kompetenzen möglichst vielfältig zu fördern und fordern. Für die Förderung der Textkompetenz wurden in dieser Arbeit zahlreiche Beispiele und Ideen präsentiert, welche sich natürlich jederzeit erweitern lassen. Im Rahmen dieser Arbeit war es

leider nicht möglich, das Schulprojekt auszuweiten, die Ergebnisse wären aber bestimmt ein weiteres Indiz dafür, wie unterschiedlich die Möglichkeiten zur Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht sind.

6.1 Diskussion

Obwohl die Hypothese, welche zu Beginn aufgestellt wurde, verifiziert werden konnte, kann auch ein kritischer Blick auf das Schreibsetting geworfen werden. Die Auswertung der Ergebnisse lässt den Schluss zu, dass die beiden Klassen, welche an der Studie teilgenommen haben, Leistungsunterschiede aufweisen und sich diese auf die Ergebnisse ausgewirkt haben könnten. Dem könnte vorgebeugt werden, indem die Klassenzahl erhöht wird, die Zahl der Lernenden steigt und die Studie wird somit repräsentativer.

Auch die Qualität des Originaltextes könnte überdacht werden. Dieser Text wurde aus drei verschiedenen Schulbüchern zusammengestellt und kaum verändert. Eventuell hätte eine Adaption des Textes eine Erleichterung für die Schülerinnen und Schüler dargestellt und die Zusammenfassungen wären noch präziser geworden. Jedoch sind die Lernenden das Arbeiten mit Schulbuchtexten gewohnt und der Text enthielt keine großen sprachlichen Herausforderungen.

Des Weiteren könnte die Arbeitsanweisung hinterfragt werden, da Änderungen bei diesen Anweisungen auch Änderungen der Ergebnisse nach sich ziehen würden. In diesem Zusammenhang wäre es von Vorteil gewesen, wenn die Schülerinnen und Schüler auf die Grafiken hingewiesen worden wären, damit den Abbildungen mehr Beachtung geschenkt worden wäre. Ebenso wäre es eine Überlegung wert, auf die Angabe der Textlänge bei der Zusammenfassung zu verzichten und die Textlänge nicht in die Bewertung der Texte einfließen zu lassen, da sich gezeigt hat, dass sich die Länge der Texte nicht unbedingt positiv auf die Qualität der Zusammenfassungen ausgewirkt hat.

Alles in allem kann aber gesagt werden, dass die Durchführung des Schreibsettings tadellos funktioniert hat, die Schülerinnen und Schüler engagiert bei der Sache waren und die Ergebnisse den Erwartungen entsprochen haben. Somit könnten zwar diverse Punkte, welche das Setting und die Umsetzung betreffen, adaptiert werden, im Großen und Ganzen konnte das gewählte Schreibsetting aber überzeugen.

6.2 Fazit

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Erwerb von Kompetenz in allen Unterrichtsfächern als Chance angesehen werden soll, da die Schülerinnen und Schüler dadurch auf zahlreiche Eventualitäten, sowohl im Berufs- als auch im Privatleben, vorbereitet werden.

Durch die Betrachtung der Lehrpläne und der Kompetenzmodelle sowohl für den Geographie und Wirtschaftskunde- als auch für den Deutschunterricht kann festgestellt werden, dass eine zunehmende Kompetenzorientierung vorhanden ist und vor allem in den Modellen das Hauptaugenmerk auf den Erwerb von Kompetenzen gelegt wird. Diese Kompetenzen können überfachlich gefördert werden, wie der Versuch der Förderung der Textkompetenz durch das Schreibsetting, welches im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht durchgeführt wurde, bewiesen hat. Die positiven Ergebnisse des Schulprojektes legen nahe, dass die Förderung der Textkompetenz in Sachfächern erfolgsversprechend ist, wenn eine detaillierte Anleitung erfolgt und die Schülerinnen und Schüler bereit sind, nicht nur im Deutschunterricht Texte zu verfassen, sondern dies auch in andern Fächern zur Normalität wird.

Abschließend kann gesagt werden, dass es noch keineswegs eine Selbstverständlichkeit ist, dass die Textkompetenz in Sachfächern gefördert wird. Die Schülerinnen und Schüler sind es nicht gewohnt, dass im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht geschrieben und an Texten gearbeitet wird, da die meisten Lernenden der Ansicht sind, dies sei Aufgabe des Deutschunterrichts. Hier muss angesetzt werden, denn die Lehrpläne und Kompetenzmodelle lassen hier gute Anknüpfungspunkte zu. Des Weiteren muss bei der Förderung der Textkompetenz darauf geachtet werden, dass eine detaillierte Anweisung an die Schülerinnen und Schüler ergeht. Je intensiver die Auseinandersetzung mit einem Text erfolgt, umso besser werden die Texte der Lernenden. Daher kann davon ausgegangen werden, dass bei intensiverer Auseinandersetzung mit einem Text die Textkompetenz explizit geschult wird. Allen Ausführungen der Fachliteratur kann entnommen werden, dass Kompetenzen nur dann erworben werden, wenn sie wiederholt geübt und trainiert werden. Daher ist es von immenser Bedeutung, dass regelmäßig im Fachunterricht, in diesem Fall im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht, mit Texten gearbeitet wird, denn nur so ist es möglich, einen kompetenten Umgang mit Texten aller Art zu erlangen.

Diesen Ausführungen folgend können fünf elementare Punkte im Bezug auf die Förderung der Textkompetenz im Geographie und Wirtschaftskundeunterricht aufgestellt werden:

1. Die Anknüpfungspunkte für den fächerübergreifenden Kompetenzerwerb zwischen dem Deutschunterricht und den Sachfächern sind vorhanden. Sie müssen nur von den Lehrkräften und Lernenden genutzt werden.
2. Die Schülerinnen und Schüler müssen daran gewöhnt werden, im Fachunterricht mit Texten zu arbeiten. Dazu ist es nötig, die Lernenden zum Schreiben zu motivieren. Dies kann mit diversen Methoden (Textkonstruktion, Textrekonstruktion, Textbearbeitung, Textüberarbeitung etc.) fokussiert werden. Das abwechslungsreiche Arbeiten mit Texten garantiert, dass die Textkompetenz umfassend trainiert, geübt und erworben werden kann, ohne eintönig zu wirken.
3. Besonders motivierend kann es für die Schülerinnen und Schüler sein, wenn in Kleingruppen an Texten gearbeitet wird. Dazu wurden einige Methoden im Kapitel 4 präsentiert. Wenn die Motivation der Lernenden hoch ist, gelingen Texte besser und die Textkompetenz wird intensiver geschult. Dazu ist nicht nur die Themenauswahl (Aktualität, Alltagsweltbezug etc.) von Bedeutung, sondern auch die Lernumgebung. Kooperatives Schreiben schafft eine Umgebung, in welcher die Schülerinnen und Schüler gemeinsam arbeiten können und voneinander lernen können.
4. Das Arbeiten mit Sachtexten ist ein wichtiger Bestandteil der Textkompetenz, welche die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Gerade der Umgang mit Sachtexten kann in den Sachfächern fokussiert werden, wenn der fächerübergreifende Aspekt verstärkt wird. Das Schreiben von Zusammenfassungen, Definitionen und Exzerpten ist prädestiniert für den Fachunterricht.
5. Das Schulprojekt hat gezeigt, dass eine detaillierte Anweisung und eine kleinschrittige Arbeit mit den Texten zielführend sind. Wenn sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit den Texten auseinandersetzen, selbst Stichwörter notieren und nur diese zur Verfügung haben, sind die Texte durchwegs gut gelungen. Somit kann herausgestellt werden, dass die Methode, welche zur Erarbeitung der Textkompetenz gewählt wird, von großer Bedeutung ist und somit genau überlegt werden muss, um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich beim Erwerb der Textkompetenz zu unterstützen. Die Vorarbeit zum Schreiben des Textes ist somit ebenso wichtig, wie das Schreiben des Textes selbst.

7 Arbeitsgrundlagen

ABRAHAM, U. (2007a): Kompetenzorientiert unterrichten. Überlegungen zum Schreiben und Lesen. – In: ABRAHAM, U. et al.: Praxis Deutsch 203. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Kompetenzorientiert unterrichten, S. 6-14.

ABRAHAM, U. (2007b): Ohne Input kein Output. Informationen suchen, um komplexe Schreibaufgaben bewältigen zu können. – In: ABRAHAM, U. (Hrsg.) et al.: Praxis Deutsch 203. Zeitschrift für den Deutschunterricht. Kompetenzorientiert unterrichten, S. 34-39.

ABRAHAM, U. (2013): Textkompetenz. Text verstehen, nutzen und erstellen können. – In: STRUGER, J. (Hrsg.), WITSCHER, E. (Hrsg.): ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 12-21.

ATSCHKO, G., und FÖDERMAYR, H. (2012): Durch die Welt. Geographie und Wirtschaftskunde für die 4. Klasse. Ed. Hölzel, Wien, S. 85-89.

BAURMANN, J. (2000): Förderung und Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Der Beitrag der Schreibforschung. – In: WITTE, H. (Hrsg.) et al.: Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 149-159.

BAURMANN, J. (2009): Sachtexte lesen und verstehen. Grundlagen – Ergebnisse – Vorschläge für einen kompetenzfördernden Unterricht. Klett und Kallmeyer, Seelze, 196 S.

BECKER-MROTZEK, M., und BÖTTCHER, I. (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Cornelsen, Berlin, 256 S.

BGBL (Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich) (2008): Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Nr. 117/2008. Vorblatt.

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.) (2010a): Praxishandbuch für „Deutsch“: 5.-8. Schulstufe. Band 2. Leykam, Graz, 144 S.

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.) (2010b): Praxishandbuch für „Deutsch“: 5.-8. Schulstufe. Band 1. Leykam, Graz, 121 S.

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2011): Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis, Graz. https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_vs_sek1_kompetenzorientierter_unterricht_2011-03-23.pdf (Zugriff 02/2014)

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2013a): Kompetenzen der schriftlichen SRDP Deutsch, Klagenfurt. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf (Zugriff: 02/2014)

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2013b): Die standardisierte Reife- und Diplomprüfung Deutsch auf einen Blick, Klagenfurt. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_srdp_auf_einen_blick_2013-05-23.pdf (Zugriff: 02/2014)

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2014a): Kompetenzmodell Deutsch 8. Schulstufe, Salzburg. <https://www.bifie.at/node/49> (Zugriff 01/2014)

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (Hrsg.) (2014b): Testfach Deutsch, Salzburg <https://www.bifie.at/buch/1116/3/1/1> (Zugriff 02/2014)

BIFIE (Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens) (2014c): Kompetenzen und Modelle, Salzburg. <https://www.bifie.at/node/49> (Zugriff 01/2014)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2000a): Lehrplan AHS-Unterstufe. Deutsch, Wien. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/781/ahs7.pdf> (Zugriff 02/2014)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2000b): Lehrplan AHS-Unterstufe. Geographie und Wirtschaftskunde, Wien. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/784/ahs9.pdf> (Zugriff 01/2014)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2006a): Lehrplan AHS-Oberstufe. Deutsch, Wien. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf (Zugriff 02/2014)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2006b): Lehrplan AHS-Oberstufe. Geographie und Wirtschaftskunde, Wien.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11858/lp_neu_ahs_06.pdf (Zugriff 01/2014)

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2012): Kompetenzmodell für Geographie und Wirtschaftskunde, Wien.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22201/reifepruefung_ahs_lfgw.pdf (Zugriff: 01/2014)

BRINKER, K. (2005): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden. ESV, Hamburg, S. 100.

DIEKHANS, J. (Hrsg.) (2004): EinFach Deutsch. Lesestrategien. Aktiv lesen! Methodentraining für die Arbeit mit Sachtexten. Schönigh, Braunschweig, 116 S.

ERPENBECK, J., und WEINBERG, J. (2004): Bildung oder Kompetenz – eine Scheinalternative? Bielefeld. <http://www.die-bonn.de/doks/weinberg0402.pdf> (Zugriff 01/2014)

FDZGW (Fachdidaktikzentrum GW) (2011): Positionspapier: Kompetenzorientierung in GW. FDZ Geographie und Wirtschaftskunde am Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien, Wien. http://fdz-gw.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_fdz_gw/Dokumente/Positionen/Positionspapier_Kompetenzorientierung.pdf (Zugriff: 01/20014)

FIX, M. (2008): Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Schöningh, Paderborn, 284 S.

FRIDRICH, C. (2013): Durch den Kompetenzdschungel zu einem empirie- und theoriebasierten Kompetenzmodell für die ökonomische Bildung an der Sekundarstufe I: Kompetenzschemata im Vergleich. - In: GEOGRAZ 53. (Grazer Mitteilungen der Geographie und Raumforschung), Graz, S. 4-9.

FRIDRICH, C., WEHLEND, G., BOZKAYA, D., CHREISKA, C., SELI, M., und SONNLEITNER, J. (2010): unterwegs 4. Geographie und Wirtschaftskunde. öbv, Wien, S. 78-79.

HELMKE, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Klett|Kallmeyer, Seelze-Velber, 436 S.

HOFMANN, P. (2011): Handreichung zur „Neuen Reifeprüfung 2014“ für Geographie und Wirtschaftskunde-Lehrerinnen, Innsbruck. <http://ahs-tirol.tsn.at/www/sites/default/files/downloads/GWK.pdf> (Zugriff: 01/2014)

HOFMANN-SCHNELLER, M. (2011): Kompetenzerwerb im GW-Unterricht – eine neue/alte Herausforderung. - In: GW-Unterricht 122, S. 17-23.

HUFEISEN, B. (2007): Textkompetenz. – In: BAUSCH, K. (Hrsg.) et al.: Textkompetenzen. Narr, Tübingen, S. 97-105.

JANTZEN, C. (Hrsg.) (2012): Überarbeiten lernen – Überarbeiten als Lernen. Fillibacher, Stuttgart, 352 S.

JUNK-DEPPENMEIER, A., und SCHÄFER, J. (2010): Lesekompetenz als Voraussetzung für das Lernen im Fachunterricht. – In: AHRENHOLZ, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr, Tübingen, S. 69-86.

KANWISCHER, D. (2011): Kompetenzorientierung im Geographieunterricht. Von den Leitgedanken zur Praxis. – In: GW-Unterricht 122, S. 3-16.

KAUFHOLD, M. (2006): Kompetenz und Kompetenzerfassung. Analyse und Beurteilung von Verfahren der Kompetenzerfassung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, 253 S.

KELLER, L. (2009): Leistungsmessung und Beurteilung im GW-Unterricht. Von der W-Frage zum transparenten Testformat. Teil I. – In: GW-Unterricht 114, S. 25-34.

KLAPPACHER, O. (2002): sinnvoll GW. Vom Wissen zum Handeln. Fachdidaktische Überlegungen zum Geografie- und Wirtschaftskundeunterricht der 10- bis 14-Jährigen. Veritas, Linz, 119 S.

LÄNGAUER-HOHENGABNER, H. (2013): Kompetenzorientierter Schreibunterricht: integrativ unterrichten, aber getrennt überprüfen? Über Ziele kompetenzorientierten Unterrichts und externer Kompetenzmessungen. – In: STRUGER, J., und WITSCHEL, E. (Hrsg.): ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 88-97.

LAVEAU, I. (1985): Sach- und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschläge für den Lehrer. J. Gotteswinter, München, 312 S.

- MAHLKNECHT, S. (2004): Kompetenz durch GW? Qualifizierendes Lernen – wie, wofür und für wen? – In: GW-Unterricht 95, S. 1-6.
- MAIK, P. (2013): Lese- und Schreibunterricht. A. Francke, Tübingen, Basel, 214 S.
- MÜLLER, A., und PAPST, P. (2008): ganz klar. Geografie 4. Jugend & Volk, Wien, S. 114-116.
- PADBERG, S. (2012): Geographie kritisch und themenzentriert unterrichten und was das mit der Debatte um Kompetenzorientierung zu tun hat. – In: GW-Unterricht 127, S. 12-28.
- PICHLER, H. (2013): Kritische Kompetenzorientierung konkret. Fachdidaktische Leitgedanken für die Umsetzung einer kritischen gewendeten Kompetenzorientierung im GW-Unterricht und für die Erstellung von Aufgaben für die kompetenzorientierte Reife- und (Diplom-) Prüfung. – In: GW-Unterricht 130, S. 15-22.
- PORTMANN-TSELIKAS, P. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. – In: PORTMANN-TSELIKAS, P., und SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. StudienVerlag, Innsbruck, S. 13-43.
- RINSCHUDE, G. (2005): Geographiedidaktik. Ferdinand Schöningh, Paderborn, 513 S.
- ROLDAO, M. (2013): Kompetenzen: Unterstützung von Unterrichtsplanung und Leistungsbewertung. – In: ROLFES, M. (Hrsg.), und UHLENWINKEL, A. (Hrsg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Westermann, Braunschweig, S. 96-104.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2002): Sprach- und Sachlernen in mehrsprachigen Klassen. Ein Modell für den Unterricht. – In: PORTMANN-TSELIKAS, P. und SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (Hrsg.): Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren. StudienVerlag, Innsbruck, S. 91- 125.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, S. (2008): Lernen in der Zweitsprache. Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Narr, Tübingen, 263 S.
- SITTE, C. (2011): Maturafragen neu(!?) – eine schrittweise Annäherung an eine kompetenzorientierte Form im Fach Geographie und Wirtschaftskunde. – In: GW-Unterricht 123, S. 24-41.

SLEPCEVIC-ZACH, P., und TAFNER, G. (2012): Input – Output – Outcome: Alle reden von Kompetenzorientierung, aber meinen alle dasselbe? Versuch einer Kategorisierung. – In: PAECHTER, M. (Hrsg.) et al.: Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht. Beltz, Weinheim, Basel, S. 27-41.

STAATLICHES STUDIENSEMINAR FÜR DAS LEHRAMT AN GYMNASIEN (Hrsg.) (2009): Sachtexte lesen im Fachunterricht der Sekundarstufe. Klett|Kallmeyer, Koblenz, 232 S.

STROMMER, H. (2013a): Fördern und Fordern durch kooperatives Schreiben. – In: SRUGER, J., und WITSCHHEL, E. (Hrsg.): ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 43-51.

STROMMER, H. (2013b): Teilkompetenzen des Schreibens. – In: STRUGER, J., und WITSCHHEL, E. (Hrsg.): ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 48.

STRUGER, J. (2012): Kompetenzorientierung im Deutschunterricht und die neue Reifeprüfung. – In: ide. informationen zur deutschdidaktik. Heft 1. StudienVerlag, Innsbruck, S. 25-35.

STRUGER, J. (2013): Methodische Zugänge zum Begriff der Textkompetenz. Was ist sie und wie kann sie im Unterricht vermittelt werden? – In: STRUGER, J., und WITSCHHEL, E. (Hrsg.): ide. informationen zur deutschdidaktik Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 7-11.

STRUGER, J., und WITSCHHEL, E. (Hrsg.) (2013): ide. informationen zur deutschdidaktik Heft 4. Textkompetenz. StudienVerlag, Innsbruck, S. 4-6.

THONHAUSER, I. (2007): Die Erfindung der Textwelten. Ein dramatisches Protokoll. – In: SCHMÖLZER-EIBINGER, S., und WEIDACHER, G. (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Narr, Tübingen, S. 15-37.

WEIDACHER, G. (2007): Multimodale Textkompetenz. – In: SCHMÖLZER-EIBINGER, S., und WEIDACHER, G. (Hrsg.): Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung. Gunter Narr Verlag, Tübingen, S. 39-55.

WEINERT, F. (2001): Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. - In: WEINERT, F. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz, Weinheim, Basel, 398 S.

WRONS-PASSMANN, H. (1985): Zur Arbeit mit schwierigen Sachtexten. – In: MÜLLER, D. (Hrsg.): Textarbeit – Sachtexte. iudicum, München, S. 67-84.

ZEUGNER, K., ABERER, J., DIRNBERGER, W., HOFER, R., MALCIK, W., ROHRINGER, J., SCHMIDT, H., und ZILLER, A. (2007): Kompetenzen im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht mit Lösungen. Ein Lernzielkatalog, was Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der 8. Schulstufe können sollen, Ried im Innkreis. http://www.gemeinsamlernen.at/Download/GW-Kompetenzen_2007_05_08.pdf (Zugriff: 01/2014)