

Mündliche Schülerkompetenzen beobachten und einschätzen

**Teil 1: Theoretische Rahmung, Setting,
Beispielaufgaben**

Ulrike Behrens, Claudia Griesmayr,
Iris Grunert, Marcel Illetschko

iKM^{PLUS}

Impressum

IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen
Alpenstraße 121, 5020 Salzburg
iqs.gv.at

Mündliche Schülerkompetenzen beobachten und einschätzen.**Teil 1: Theoretische Rahmung, Setting, Beispielaufgaben.**

Ulrike Behrens, Claudia Griesmayr, Iris Grunert, Marcel Illetschko
IQS: Salzburg, 2021

Satz & Lektorat: Referat 2/4 – Forschungs- und Projektservices

Inhalt

1	Vorbemerkung	1
2	Was sind mündliche Schülerkompetenzen?	2
2.1	Was ist mündliche Kommunikationsfähigkeit?.....	2
2.2	Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) in der Primarstufe (2015) und Sekundarstufe (2016).....	2
2.3	Theoretische Fundierung des Testkonstrukts der BIST-Ü in der Primarstufe (2015) und Sekundarstufe (2016).....	3
2.4	Weiterentwicklung von Aufgabenformaten in den Sprechen-Pilotierungen in der Primarstufe (2018) und Sekundarstufe (2019–2020).....	4
2.5	Die Bedeutung mündlicher Kompetenzen in Schule und Gesellschaft.....	5
2.6	Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdspracherwerb.....	6
2.7	Charakteristika mündlicher Kommunikation.....	7
2.8	Die Kompetenzbereiche Sprechen und miteinander Reden (Primarstufe) und Sprechen (Sekundarstufe) in Bildungsstandards und Lehrplan.....	11
2.8.1	Durchführung der Bildungsstandardüberprüfungen (2015, 2016).....	12
2.8.2	Bildungsstandards für den Bereich Sprechen	14
2.8.3	Termini im wissenschaftlichen Diskurs.....	16
3	Wie können mündliche Schülerkompetenzen beobachtet und eingeschätzt werden?	18
3.1	Internationale Studien zur Messung von Kompetenzen im Bereich Sprechen	18
3.2	Zieldimensionen der Kompetenzbeobachtung: Das aktuelle Konstrukt des IQS.....	19
3.3	Setting und Moderation.....	23
3.3.1	Setting.....	24
3.3.2	Moderation.....	25
3.4	Beispielaufgaben.....	27
3.4.1	Erzählen.....	27
3.4.2	Erklären.....	32
3.4.3	Beschreiben.....	34
3.4.4	Präsentieren (nur in der Sekundarstufe).....	39
3.4.5	Argumentieren.....	40
	Literaturverzeichnis	45
	Abbildungsverzeichnis	53

1 Vorbemerkung

Die politischen Rahmenbedingungen von Kompetenzmessungen in Österreich sind im Wandel. Eben werden im Rahmen des Pädagogik-Pakets¹ (Bundesministerium für Bildung Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2020) etwa die Lehrpläne für die Primarstufe und Sekundarstufe 1 umfassend überarbeitet, Kompetenzraster sind in Vorbereitung und die Bildungsstandardüberprüfung sowie die Informelle Kompetenzmessung (IKM) sollen künftig durch die individuelle Kompetenzmessung PLUS (iKM^{PLUS}) abgelöst werden.

Dieses Dokument stellt erste Überlegungen vor, wie die Messung bzw. die Beobachtung und Einschätzung von mündlichen Schülerkompetenzen künftig inhaltlich aufgebaut sein könnten. Im Fokus stehen in diesem 1. Teil theoretische Überlegungen zu mündlichen Kompetenzen im Allgemeinen sowie die Vorstellung geplanter Items und Durchführungssettings. In den nächsten Monaten veröffentlichte Teile werden Informationen zur Einschätzung der Schülerkompetenzen („Rating-Sheets“), zur Einbettung des Kompetenzbereichs *Sprechen und miteinander Reden* (Primarstufe) und des *Kompetenzbereichs Sprechen* (Sekundarstufe) in der iKM^{PLUS} sowie zu Implikationen und Empfehlungen für den Unterricht beinhalten.

1 BMBWF (2020). Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf>

2 Was sind mündliche Schülerkompetenzen?

2.1 Was ist mündliche Kommunikationsfähigkeit?

Angemessene Sprachproduktion und -rezeption ist sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Modus für eine selbstbestimmte gesellschaftliche Teilhabe für jedes Individuum von eminenter Bedeutung und stellt deswegen einen zentralen Gegenstand vor-schulischer und schulischer Bildung dar. Insbesondere gelingende *mündliche* Kommunikation ist darüber hinaus auch unumgänglich, um Unterricht in allen Fächern möglich zu machen.

„Die Redeweise von sprachlichen Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen gewinnt unter diesem Aspekt eine sehr konkrete Bedeutung: Ein eingeschränkter Erwerb sprachlicher Kompetenzen führt eben nicht nur zu mangelndem Lern- bzw. Schulerfolg, sondern schränkt die Teilhabe an fortschreitenden Lernprozessen in allen Domänen ein, insoweit ihre Vermittlung und Aneignung sprachlich konstituiert ist.“ (Quasthoff, 2009, S. 84)

In den österreichischen Bildungsstandards² (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur [BMUKK], 2009) sind produktive und rezeptive mündliche Fähigkeiten zu einem Kompetenzbereich zusammengefasst: „Aus Sicht schulischen Lernens sollte jedoch jede einzelne Kompetenz bewusst fokussiert und geübt werden, um die Schüler/innen mit ihren unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen beim Bewältigen der vielfachen Lernanforderungen zu unterstützen“ (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2011a, S. 13).

2.2 Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) in der Primarstufe (2015) und Sekundarstufe (2016)

In den Jahren 2015 und 2016 wurden deshalb im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfungen (BIST-Ü) der Kompetenzbereich *Hören, Sprechen und miteinander Reden* in der Primarstufe und der Kompetenzbereich *Zuhören und Sprechen* in der Sekundarstufe in sehr unterschiedlichen Verfahren getestet: Während die Fähigkeit im Bereich *Hören* bzw. *Zuhören*, nämlich Inhalte aus gesprochenen Texten zu verstehen, sich im Rahmen von Gruppentestungen auf die rezeptive Seite fokussierte, betonten die Aufgabenstellungen

2 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2009_II_1/COO_2026_100_2_502843.pdf

im Bereich *Sprechen und miteinander Reden* (4. Schulstufe) bzw. *Sprechen* (8. Schulstufe) in stärkerem Maße die produktive Seite. Die Aufgaben des Bereichs *Sprechen und miteinander Reden* bzw. *Sprechen* wurden deshalb im Rahmen von Einzeltestungen eingesetzt, einem Setting, in dem mündliche Kommunikationsfähigkeiten in einem umfassenderen Sinne in den Blick genommen werden (können).

Die Schüler/innen wurden dabei mit verschiedenen Aufgabenstellungen konfrontiert, die auf unterschiedliche Textmuster (siehe Kapitel 2.8.3) abzielten, beispielsweise auf Erzählungen, Beschreibungen oder Erklärungen. Damit einhergehend steuerten die Aufgaben auch Erwartungen an den relativen Umfang der Schüleräußerungen.

2.3 Theoretische Fundierung des Testkonstrukts der BIST-Ü in der Primarstufe (2015) und Sekundarstufe (2016)

Während bei einer argumentativen Auseinandersetzung mit einem (strittigen) Thema regelmäßiger Sprecherwechsel erwartbar ist, erfordert eine Präsentation eine längere Äußerung, in der einer Person ein primäres Rederecht eingeräumt ist. In vielen Publikationen wird dieser Unterschied mit den Labels „dialogisch“ vs. „monologisch“ markiert, wobei insbesondere mit Blick auf konversationsanalytische Arbeiten auch darauf hingewiesen wird, dass diese Bezeichnungen nicht ganz treffend sind, denn sie „betrachten Redebeiträge grundsätzlich nicht als isolierbare ‚Leistung‘ eines der Beteiligten, sondern als Ergebnis eines *gemeinsamen Prozesses der Hervorbringung* von Sinn und Bedeutung, an dem alle Beteiligten teilhaben“ (Hausendorf & Quasthoff, 2005, S. 588; Hauser & Luginbühl, 2017, S. 91).

Gleichwohl waren manche Aufgabenstellungen in den Bildungsstandardüberprüfungen darauf ausgelegt, dass die Testperson einen längeren Beitrag produziert, der ohne Sprecherwechsel auskommt und für dessen innere Strukturierung sie eigenständig verantwortlich ist. Solche Beiträge werden oft als „monologisch“ bezeichnet. Morek (2012, S. 164) nennt sie – treffender – „solistische Produktionen“; sie waren im Rahmen der Bildungsstandardüberprüfung *Sprechen* für die Primarstufe vor allem im Bereich *Erzählen* (4. Schulstufe) gefragt; in der Sekundarstufe (8. Schulstufe) kamen zusätzlich *Präsentationsaufgaben* vor.

Demgegenüber stark dialogisch ausgerichtet waren die Aufgabenstellungen zum *Argumentieren*, bei denen Schülerpaare im Gespräch gemeinsam eine Aufgabe zu lösen hatten. Dies steht insofern in einem gewissen Widerspruch zum Anspruch der Kompetenzmessung, als Begriffe wie „Fähigkeit“ oder „Kompetenz“ sich jeweils auf Individuen beziehen (vgl. Becker-Mrotzek & Quasthoff, 1998, S. 6). Diese können aber in keinem interaktiven Setting unabhängig von den Potenzialen agieren, die der Gesprächskontext ihnen bietet.

2.4 Weiterentwicklung von Aufgabenformaten in den Sprechen-Pilotierungen in der Primarstufe (2018) und Sekundarstufe (2019–2020)

Basierend auf den Erfahrungen aus den Bildungsstandardüberprüfungen der Primarstufe (2015) und der Sekundarstufe (2016) wurde im Rahmen der Pilotierung von Sprechen im Zusammenhang mit den argumentativen Aufgabenstellungen der Versuch unternommen, die Kompetenzeinschätzung auf die Ebene des Gesprächs auszurichten. Die Beschreibungen beziehen sich deswegen auf die gemeinsame Gesprächsorganisation und -ergebnisse (vgl. Kapitel 3.4 Beispielaufgaben). Mit Blick auf unterrichtliche Einschätzungssituationen soll damit ein Instrument zur Verfügung gestellt werden, das der Interaktivität solcher Kompetenzen Rechnung trägt.

Oben wurde bereits gesagt, dass nicht nur gemeinsame Ideenproduktion, -abwägung und -begründung als interaktiv zu begreifen ist, sondern auch in stärker solistisch angelegten Diskurseinheiten die Zuhörer/innen zum Gelingen in erheblichem Maße beitragen. In den in den Pilotierungen eingesetzten Aufgabenstellungen zum Beschreiben und Erklären wird dies offenkundig, denn beide Textmuster sind ohne eine spezifische Adressatin bzw. einen spezifischen Adressaten, dessen Perspektive mitzudenken ist, nicht realisierbar: „Die Frage nach dem Sinn und Zweck der Beschreibung, die Beurteilung ihrer Qualität und damit ihr Erfolg hängen vor allem auch ab von den Erwartungen der Hörer bzw. Leser“ (Feilke, 2003, S. 6). Dasselbe gilt für Erklärungen: „Speziell für – das Gelingen von – Erklärungen gelten (un-)verständnisanzeigende, verständnissichernde Zuhöreraktivitäten wie zum Beispiel Nachfragen und Rezipientensignale als zentrale Voraussetzung (Spreckels, 2009, S. 4; Stukenbrock, 2009, S. 162), denn sie liefern dem Erklärer Rückmeldungen darüber, inwieweit seine Erklärung verständlich ist“ (Morek, 2012, S. 35).

Entsprechend ist das Gelingen von Erklärungen und Beschreibungen unter Berücksichtigung der Angemessenheit im Kontext zu beurteilen; Zuhörer/innen und deren möglichst authentische Reaktionen müssen in der Aufgabenstellung und bei der Einschätzung integriert und mitgedacht werden. Im Kapitel 3.4 Beispielaufgaben werden zudem die einzelnen Textmuster ausführlicher dargestellt und die neuen Aufgabenstellungen, die in den Pilotierungen in der Primarstufe (2018) und Sekundarstufe (2019–2020) erprobt wurden, jeweils anhand von Beispielimis illustriert und begründet. Im Folgenden soll jedoch zunächst die weitreichende Bedeutung kommunikativer Kompetenzen in Gesellschaft und Schule verdeutlicht werden.

2.5 Die Bedeutung mündlicher Kompetenzen in Schule und Gesellschaft

In ihren Arbeiten zu Bildungssprache zeigen Miriam Morek und Vivien Heller sowie Prediger et al., dass sich ungleiche Voraussetzungen, die sich aus unterschiedlichen familiären Erwerbskontexten ergeben, sowohl in der Peer-Interaktion als auch schulisch fortsetzen und sich wie in einem Teufelskreis sogar verstärken können (siehe etwa Morek & Heller, 2012; Morek, 2012, 2016; Heller, 2012; Prediger et al., 2016). Heller & Morek argumentieren aber auch, dass erwachsene Kommunikationspartner durch ein gezieltes Training lernen können, wie sie mit erwerbsförderlicheren kommunikativen Strategien diesen Zirkel durchbrechen können. Ein entsprechendes Trainingsprogramm für Lehrpersonen wird derzeit entwickelt und evaluiert (Heller & Morek, 2019). Im Mittelpunkt steht dabei die Fähigkeit von Lehrpersonen, kommunikative „Zugzwänge“ möglichst zu explizieren, sodass es Schülerinnen und Schülern erleichtert wird, sie als solche zu erkennen, also zu „wissen“, welche Art von Gesprächsbeitrag in einer gegebenen Situation gefordert ist. Die Fähigkeit, eigene Beiträge in einem gegebenen kommunikativen Rahmen angemessen zu platzieren, wird als „Kontextualisierung“ bezeichnet und gilt zusammen mit den Fähigkeiten der Vertextung und der (sprachlichen) Markierung als Dimension von Diskurskompetenzen (vgl. Katz-Bernstein & Quasthoff, 2006).

Von Fähigkeitsdimensionen zu sprechen, bedeutet gerade im Kontext von Test- und Einschätzungsverfahren immer: Es ist prinzipiell vorstellbar, dass in einer Dimension Fähigkeiten vorhanden sind, die in einer anderen noch nicht gezeigt werden (können). So kann ein Kind beispielsweise zwar durchaus verstehen, dass in einer gegebenen Situation eine Beschreibung gefragt ist, allerdings nicht über das erforderliche Wissen oder die sprachlichen Mittel verfügen, um diese auch angemessen zu realisieren. Ein anderes Kind ist möglicherweise sprachlich durchaus gewandt, liefert aber eine Erzählung, wo (beispielsweise durch einen entsprechenden globalen „Zugzwang“) eine Erklärung erwartbar gemacht wird, und „eckt“ damit kommunikativ „an“.

Dabei finden sich in alltäglichen (Unterrichts-)Gesprächen nur selten derart eindimensionale Anforderungen. Typischer ist es, dass in einer Unterrichtssequenz beispielsweise zugleich argumentiert, erklärt und beschrieben wird (und werden soll). Beispielsweise, wenn, um einen Standpunkt zu verdeutlichen, eine Anekdote *erzählt* und in diesem Zusammenhang eine bestimmte Situation *beschrieben* wird etc. In der Gesprächslinguistik werden solche Äußerungspakete als „Diskurseinheiten“ bezeichnet (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Morek, Quasthoff & Heller, 2017). Neben der Fähigkeit zur Vertextung und sprachlichen Markierung stellt die Kontextualisierung, nämlich das Erkennen einer entsprechenden kommunikativen Anforderung eine eigene Leistung dar. In dieser Hinsicht kann das Unterrichtsgeschehen durchaus als charakteristisch für mündliche Interaktion generell angesehen werden, denn stets sind lokale und globale Anforderungen zu erkennen und die eigenen Beiträge diesen Anforderungen anzupassen (Morek, 2016).

Welche Anforderungen ein spezifischer kommunikativer Kontext stellt, lässt sich aus verschiedenen Perspektiven beschreiben: Zum einen verfügen Sprecher/innen über ein intuitives Wissen über das, was in einer gegebenen Situation als angemessen gelten kann. Dieses Wissen basiert auf gesellschaftlichen kommunikativen Gepflogenheiten. Zum anderen engen kommunikative Zugzwänge das Feld der möglichen (bzw. angemessenen) Anschlüsse in einer Interaktion ein, indem beispielsweise eine Begründung oder ein Bericht eingefordert wird. Diese Zugzwänge können mehr oder weniger explizit gesetzt werden; die Entscheidung darüber, ob eine Anschlusshandlung in einer gegebenen Situation als angemessen gelten kann, wird schließlich interaktiv bestimmt, indem ein oder mehrere Gesprächspartner/innen beispielsweise eine Beschreibung als ausreichend präzise ratifizieren.

Für die Messung bzw. Einschätzung von Gesprächsfähigkeiten ist diese Interaktivität der Gesprächswirklichkeit von großer Bedeutung, denn der Versuch, im Interesse größerer Objektivität und Vergleichbarkeit das Verhalten der Adressatin oder des Adressaten (sei es nun die erwachsene Gesprächsleitung oder eine Mitschülerin bzw. ein Mitschüler) streng zu standardisieren bzw. zu normieren, kann gerade zu einer Reduktion der Testvalidität führen (siehe Kapitel 3.3 Setting und Moderation).

2.6 Erst- und Zweitspracherwerb, Fremdspracherwerb

Erst- und Zweitspracherwerb

Die hier (und in den Bildungsstandards) thematisierten Kompetenzkonstrukte beziehen sich auf den Deutschunterricht (vor allem) in Österreich. Die entsprechenden Anforderungen werden in gleicher Weise auch an Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache herangetragen. Diese basieren auf einem Unterrichtskonzept, in dem die sichere Beherrschung des Deutschen als zunehmend dialektfreier Standardsprache und schließlich in seiner bildungssprachlichen Varietät als Voraussetzung und Ziel des Unterrichts gilt. Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Erstsprache, aber auch Schüler/innen aus ländlichen Regionen oder aus bildungsfernen Elternhäusern stehen ggf. vor entsprechend größeren Herausforderungen, diesen Erwartungen gerecht zu werden (vgl. dazu Dannerer, 2017, S. 17 ff.).³

In der Formulierung des hier vorgestellten Konstrukts sind solche unterschiedlichen Voraussetzungen nicht berücksichtigt; stattdessen werden sie ggf. als Variablen begriffen, die zur Interpretation von konkreten Performanzen herangezogen werden können. Es ist aber darauf geachtet worden, Aufgabenstellungen zu gestalten, die auf verschiedenen Niveaus

3 Demgegenüber wird der Spracherwerb in einem familiären Umfeld, das von deutscher Standard- und Bildungssprachlichkeit gekennzeichnet ist, entsprechend dieser Grundauffassung als unmarkierter Normalfall begriffen, an dem sich die Anforderungen der Bildungsstandards ausrichten.

lösbar sind, sodass Kinder und Jugendliche (auch mit nichtdeutscher Erstsprache) in der konkreten Situation weder massiv unter- noch überfordert werden konnten.

Fremdspracherwerb

Vom Erstspracherwerb sowie Zweitspracherwerb abzugrenzen ist der primär institutionell verankerte „gesteuerte“ Fremdspracherwerb. Neben dem im Curriculum verankerten Fremdsprachenunterricht befinden sich in zunehmendem Maße auch Menschen in dieser Spracherwerbssituation, die beispielsweise aufgrund von Fluchtmigration mehr oder weniger unvorbereitet in einem deutschsprachigen Land leben.

Schulpflichtige Kinder und Jugendliche müssen möglichst zügig ein Sprachniveau erreichen, das ihnen die Teilnahme am Regelunterricht und damit eine Erwerbssituation ähnlich der von Zweitsprachlerinnen/ Zweitsprachlern ermöglicht, d. h. einen wenigstens partiell ungesteuerten Erwerb in alltäglicher (Unterrichts-)Kommunikation. Für diese Zielsetzung bestehen international mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) sowohl definierte Standards als auch zahlreiche Testverfahren für unterschiedliche Niveaus. Aus dem deutlich geringeren Automatisierungsgrad der Verarbeitung in der Fremdsprache ergeben sich grundlegend andere Anforderungen an das Sprachlernen. Deswegen eignen sich diese Standards nicht zur Beschreibung der Kompetenzbereiche des an der Erstsprache orientierten Deutschunterrichts (vgl. für das Zuhören Behrens, Böhme & Krelle, 2009, S. 358). Für Schüler/innen am Beginn des quasifremdsprachlichen Erwerbs sind die hier vorgestellten Aufgabenstellungen nicht geeignet.

2.7 Charakteristika mündlicher Kommunikation

Die spezifischen Merkmale *mündlicher* Kommunikation sind in Abgrenzung zur Schriftlichkeit und auch speziell für didaktische Belange vielfach beschrieben worden (vgl. beispielsweise Deppermann, 2004; Fiehler, 2009; Quasthoff & Heller, 2014; Dannerer, 2017). Sie sollen deswegen hier nur kurz wiedergegeben werden; jeweils anschließend wird in knapper Form verdeutlicht, welche konkreten Konsequenzen das jeweilige Merkmal für die Entwicklung von Test- bzw. Beobachtungs- und Einschätzungsverfahren hat. Diese Erläuterungen werden im Kapitel 3 wieder aufgenommen, wenn es um die konkrete Darstellung des Beobachtungsverfahrens und die Begründung methodischer Entscheidungen geht.

Nach Fiehler (2009) lassen sich Grundbedingungen mündlicher Kommunikation wie folgt beschreiben:

- „(i) Mindestens zwei Parteien verständigen sich – zur Realisierung spezifischer Ziele und Zwecke;
- (ii) in gemeinsamer Situation füreinander präsent;
- (iii) in wechselseitiger sinnlicher Wahrnehmung;

- (iv) parallel und gleichzeitig auf verschiedenen kommunikativen Ebenen;
- (v) in ständiger wechselseitiger Beeinflussung;
- (vi) mit kurzlebigen körperlichen Hervorbringungen (lautlichen Äußerungen, Körperbewegungen);
- (vii) in zeitlicher Abfolge.“ (Fiehler, 2009, S. 29)

Aus diesen Grundbedingungen ergeben sich als spezifische Merkmale der Kommunikation deren *Interaktivität*, *Multimodalität* und *Flüchtigkeit*.

Interaktivität

„Die Kopräsenz der Parteien, die Gemeinsamkeit der Situation und die Wechselseitigkeit der Wahrnehmung ermöglichen eine unmittelbare wechselseitige Beeinflussung der jeweiligen Aktivitäten und mentalen Zustände; sie ermöglichen Interaktion. Als Folge dieser ständigen, nie aussetzenden wechselseitigen Beeinflussung müssen alle Hervorbringungen der einzelnen Parteien als gemeinsames Produkt verstanden werden. Die wechselseitige Beeinflussung besteht zu jedem Zeitpunkt bei der Produktion eines Gesprächsbeitrags, so dass jeder Beitrag eine gemeinsame Leistung darstellt.“ (Fiehler, 2011, S. 90)

Auch wenn im Zeitalter technischer Übertragungsmöglichkeiten die Bedingung wechselseitiger Wahrnehmung partiell eingeschränkt sein mag (beispielsweise am Telefon, beim Hinterlassen einer Sprachnachricht oder dem Ersetzen mimischer Signale durch Emojis), ist die Grundbedingung der Interaktivität nie ganz ausgesetzt: Das Wissen um und über die Adressatinnen und Adressaten ist grundlegend für die Gestaltung einer Äußerung. Ohne dieses Wissen können Sprecher/innen weder über die Art von Äußerungen noch über die Wahl und Strukturierung inhaltlicher Elemente und die angemessenen sprachlichen Mittel entscheiden. Im Umkehrschluss bedeutet das aber auch, dass der Adressat Anteil am Zustandekommen von Sprecheraktivitäten hat (siehe oben).

Wenn Sprechen nur mit mindestens einer „realen oder imaginierten“ Adressatin bzw. einem Adressaten sinnhaft sein kann, dann ist das bei der Entwicklung von Aufgaben zu berücksichtigen: sie müssen so gestaltet sein, dass die kommunikative Situation aus Sicht der beobachteten Person nachvollziehbar ist, d. h., dass sie aus diesem Setting die notwendigen Schlüsse für ihr kommunikatives Handeln ziehen kann. Mündliche Kommunikation ist dabei in vielerlei Hinsicht ausgesprochen sensitiv für Kontexte: Unpassende Arrangements, aber auch unauthentisches Handeln von Gesprächspartnerinnen/Gesprächspartnern können möglicherweise auf der kognitiven Ebene „hingenommen“ werden, sie wirken sich aber auf der unmittelbareren emotional-motivationalen Ebene dennoch aus und beeinflussen die sprachliche Produktion in Umfang und Qualität (siehe auch: Multimodalität).

Zugleich erfordern aber Kompetenzkonzept und Einschätzungssituation, Leistungen möglichst einer Person zuzuschreiben (zum Spannungsverhältnis zwischen Interaktivität und personenbezogenem Kompetenzkonzept vgl. Deppermann, 2004; Quasthoff, 2009). Es

sind also interaktive Settings zu schaffen, in denen die Leistung der beobachteten Person einigermaßen isolierbar bleibt, der Beitrag der Rezipientin oder des Rezipienten diese Leistung nicht erschwert oder verhindert, aber auch nicht ersetzt. Das fordert insbesondere den erwachsenen Gesprächsleitungen ein hohes Maß an Reflexion des Prozesses und Selbstkontrolle ab, erscheint aber bei den hier vorgestellten Aufgabenstellungen zu den Bereichen *Erzählen*, *Erklären*, *Beschreiben* und *Präsentieren* realisierbar, bei denen die beobachtete Person die Rolle als primärer Sprecher bzw. primäre Sprecherin zu übernehmen hat und längere Diskurseinheiten erwartbar sind.

Bei den hier vorgestellten dialogisch angelegten Argumentationsaufgaben wurde hingegen ein anderer Weg gewählt, indem sich die Einschätzung der jeweiligen Leistung konsequent auf die Ebene des gemeinsamen Gesprächs bezieht, ohne das Gelingen auf eine der beobachteten Personen zurückzuführen. Wie Quasthoff (2015) betont, hängen die Leistungen, die in einem Gespräch gezeigt werden können, wesentlich von sämtlichen Vorgängeräußerungen ab. Dies „führt methodisch dazu, dass prinzipiell jede einzelne Äußerung unter dem Gesichtspunkt dessen analysiert werden muss, was sie vorangehenden Äußerungen im Dialog verdankt“ (Quasthoff, 2015, S. 288).

Multimodalität

„Anders als bei der Verständigung mittels Texten vollzieht sich mündliche Kommunikation, wenn sie unter den Bedingungen wechselseitiger Wahrnehmung erfolgt, gleichzeitig und parallel auf verschiedenen Ebenen: Sie ist multimodal. Im Verständigungsprozess wirken also das Gesprochene (verbale mündliche Kommunikation), körperliche Entäußerungen (körperliche Kommunikation) und auf visuellen Wahrnehmungen und Schlüssen basierende Informationen (wahrnehmungs- und inferenzgestützte Kommunikation) in spezifischer Weise zusammen.“ (Fiehler, 2011, S. 86)

Die Multimodalität mündlicher Kommunikation trägt insbesondere aus Sicht der Forschung maßgeblich zur extremen Komplexität bei deren systematischer gesprächslinguistischer Analyse bei (vgl. dazu ausführlich Fiehler, 2014). In der alltäglichen Kommunikation geschieht der Umgang mit den verschiedenen verbalen, para- und nonverbalen Bedeutungsträgern in aller Regel intuitiv; intuitiv wird insbesondere auch eine unangemessene, unangenehme oder unbewältigbare Situation wahrgenommen (siehe oben).

Dass das gleichzeitige Management verschiedener Handlungsdimensionen (Krelle, 2011) insbesondere bei solistischer Produktion und insbesondere bei jüngeren Kindern erhebliche Kapazitäten erfordert, zeigt sich beispielsweise, wenn beim Erzählen typischerweise ein Spannungsabfall nach dem „Planbruch“ beobachtbar ist, wenn nämlich in der Vorbereitungszeit die Geschichte bis zu diesem Punkt geplant werden konnte, dann aber „online“ weitergetrieben und zu einem sinnvollen Ende geführt werden muss, was sich sowohl im Hinblick auf die Episodengestaltung (Vertextung) als auch auf die sprachlichen Mittel (Markierung) auswirkt.

Aus Sicht der Gesprächsleitung – und auch für Lehrer/innen, die mündliche Kompetenzen im Unterricht einschätzen wollen – ist es im Rahmen der Beobachtungssituation kaum möglich, die verschiedenen Modi parallel im Blick zu behalten. Hauch und Papst-Weinschenk (2014) argumentieren daher beim Feedback für eine Verbalisierung von „Wirkungseindrücken“; entsprechend zielen viele der hier vorgestellten Aufgaben und die entsprechenden (in einem später publizierten Teil dieser Ausführung vorgestellten) Rating-Sheets auf eine Wirkung beim Zuhören bzw. Zusehen und differenzieren nicht danach, wie diese Wirkung im Einzelnen erzielt wird. Dies trägt auch dem Merkmal der Flüchtigkeit mündlicher Kommunikation Rechnung.

Flüchtigkeit

„In allen mündlichen Praktiken erfolgt die Verständigung mittels kurzlebiger körperlicher Hervorbringungen (Laute, Körperbewegungen). Ihre Existenz dauert im Regelfall nur (Bruchteile von) Sekunden. Während Laute sich vom Körper lösen und verschallen (Flüchtigkeit), bleiben Bewegungen körpergebunden und dauern, solange sie ausgeführt werden. Körperbewegungen sind damit nicht flüchtig, aber in der Regel kurzlebig.“ (Fiehler, 2011, S. 90)

Mündliche Äußerungen sind ohne technische Hilfsmittel prinzipiell nicht konservierbar und auch nicht identisch wiederholbar. Rezipientinnen bzw. Rezipienten speichern mündliche Äußerungen als Bedeutungseinheiten; diese stellen aber immer schon eine Selektion und Rekonstruktion nach Maßgabe von Hörintention, Vorwissen, emotionaler Befindlichkeit, sozialer Rolle etc. dar (vgl. Imhof, 2013). Es ist deswegen weder den Raterinnen und Ratern des Beobachtungsinstruments bzw. Einschätzungsverfahrens in der Livesituation noch Lehrpersonen im Unterricht möglich, die zahlreichen Beobachtungen, die in einer gegebenen Situation prinzipiell möglich sind, gleichzeitig wahrzunehmen und einzuschätzen (vgl. dazu auch Eriksson-Hotz, 2017, S. 9). Ein für die mündliche Situation praktikables Rating-Sheet darf deswegen nur wenige Kriterien enthalten, die möglichst auf einen Blick zu erfassen sind. Insbesondere, wenn der Anspruch einer fairen und gleichsinnigen Einschätzung durch mehrere Personen besteht, ist eine vorgängige Schulung und Übung im Umgang mit dem Rating-Sheet unerlässlich (siehe dazu auch Behrens, Weirich & Vohr, 2014).

Die genannten Charakteristika stellen besondere Hürden bei der Entwicklung von Aufgaben und Rating-Sheets zur Beurteilung mündlicher Kompetenzen dar. Auch wegen dieser Schwierigkeiten gibt es weltweit, abgesehen von der mündlichen Produktion beim Fremdspracherwerb, kaum Testformate für Fähigkeiten im Bereich mündlicher Kommunikation. Die Feststellung von Eriksson (2009, S. 123), dass „[f]ür die Schulsprache Deutsch (...) auf keine (Sprechen, Gespräche führen) oder fast keine Testerfahrung (Zuhören) zurückgegriffen werden“ kann, konnte auf Basis einer erneuten intensiven Literaturrecherche sowohl für den deutschsprachigen Raum wie auch international auch zehn Jahre später bestätigt werden: Publikationen und Instrumente zur Sprechen-Testung finden sich in großer Zahl nur im Bereich der Fremdsprachendidaktik (beispielsweise das Österreichische Sprach-

diplom [ÖSD] oder der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen [GERS]) (Glabionat & Peresich 2018, 2020).

In der Fremdsprache Englisch wurde zudem, ähnlich zur Bildungsstandardüberprüfung im Fach Deutsch im Jahr 2015 (4. Schulstufe) und 2016 (8. Schulstufe), der Kompetenzbereich Sprechen in der 8. Schulstufe anhand einer Teilstichprobe getestet (Schreiner & Breit, 2014, S. 68–78; BIFIE, 2012). Die in der Testung entstandenen und weiterentwickelten Aufgaben sowie Rating-Sheets wurden anschließend den Lehrerinnen und Lehrern im Rahmen einer Lehrerfortbildung bzw. -schulung zur Beurteilung der Sprechperformanz im Unterrichtsetting zur Verfügung gestellt (BIFIE, 2017b). Geeignete Testungen für die (in der Regel für Zweitsprachler/innen gleichermaßen geltenden) Anforderungen an die mündliche Sprachproduktion im erstsprachlichen Unterricht sind im deutschsprachigen Raum weiterhin nicht zu finden.

Mit der ersten Standardüberprüfung im Bereich Sprechen betrat Österreich 2015 insofern neues Terrain; die dort gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse stoßen auch im deutschsprachigen Ausland auf großes Interesse. Sie flossen in die Neugestaltung bzw. Anpassung der in den Jahren 2018 und 2019 pilotierten Testitems ein. Kapitel 3 zeigt u. a., wie die Erfahrungen bei der Weiterentwicklung der bereits vorliegenden und bei der Gestaltung von neuen Aufgaben berücksichtigt wurden. Da die Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich mittlerweile eingestellt wurden und in der künftigen iKM^{PLUS} aufgehen (Pädagogik-Paket, BMBWF, 2020), werden die ursprünglich für den zweiten Zyklus der Bildungsstandardüberprüfungen in Deutsch hergestellten und hier erstmals vorgestellten Angebote in anderer Form zugänglich gemacht. Eben in Entwicklung befindliche Teile der vorliegenden Publikation werden die organisatorische Einbettung des Kompetenzbereichs Sprechen in der iKM^{PLUS} vorstellen.

Zunächst werden aber in Kapitel 2.8.2 die Anforderungen von Bildungsstandards und Curricula im Bereich „Sprechen“ aufgeführt, auf die sich künftige landesweite Testungen bis zur Einführung der neuen Lehrpläne und Kompetenzraster (Pädagogik-Paket, BMBWF, 2020) ebenso zu beziehen haben wie Kompetenzeinschätzungen im Unterricht.

2.8 Die Kompetenzbereiche *Sprechen und miteinander Reden (Primarstufe) und Sprechen (Sekundarstufe) in Bildungsstandards und Lehrplan*

Der Ausbau mündlicher Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ist in den Bildungsstandards aller deutschsprachigen Länder als Zielstellung des Deutschunterrichts vereinbart (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens [BIFIE], 2012; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

[EDK], 2011; Kultusministerkonferenz [KMK], 2004, 2005). Anders als Aspekte des verstehenden Zuhörens wurden jedoch Fähigkeiten der Sprachproduktion bislang nicht in größerem Umfang getestet. Mit der Bildungsstandardüberprüfung im Jahr 2015 (4. Schulstufe) und 2016 (8. Schulstufe) unternahm Österreich als erstes der deutschsprachigen Länder eine standardisierte Testung im Bereich Sprechen.

2.8.1 Durchführung der Bildungsstandardüberprüfungen (2015, 2016)

Stichprobenziehung und Organisation

Aufgrund des hohen administrativen Aufwands, der mit der Testung von Sprechen verbunden ist, wurde die Bildungsstandardüberprüfung in diesem Kompetenzbereich nur an einer Teilstichprobe durchgeführt. Hierfür wurden 130 Schulen der Primarstufe und 121 Schulen der Sekundarstufe I (allgemeinbildende höhere Schulen, AHS, und allgemeinbildenden Pflichtschulen, APS) ausgewählt. In der Primarstufe wurden pro in der Stichprobe gezogener Schule jeweils 20 Schüler/innen und 4 Ersatzschüler/innen ausgewählt. Diese Schüler wurden daraufhin zu Paaren zusammengestellt, da die Sprechen-Testung sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe immer mit zwei Schüler/innen durchgeführt wurde. In der Sekundarstufe wurden jeweils 24 Schüler/innen und 4 Ersatzschüler/innen ausgewählt (BIFIE, 2015, S. 91; BIFIE, 2016, S. 9).

In der 4. Schulstufe der Primarstufe waren externe Testleiter-Tandems aus 67 Lehrpersonen in Volksschulen in ganz Österreich im Einsatz. In der 8. Schulstufe waren ebenfalls externe Testleiter-Tandems aus 72 speziell ausgebildeten Lehrpersonen für die AHS und APS für die Durchführung zuständig. Jedes Tandem bestand aus einer Person, die mit den Schülerinnen und Schülern interagierte (Interlokutorin/Interlokutor; im Folgenden als Moderatorin/Moderator bezeichnet), und einer Person, die für Beobachtung und Beurteilung der Leistungen zuständig war (Assessorin/Assessor) (BIFIE, 2015, S. 91; BIFIE, 2016, S. 9).

Testung und Erhebung der Schülerperformanz an den Schulen

In beiden Testungen führte eine Moderatorin bzw. ein Moderator mit den Schülerpaaren das Testgespräch, erklärte die Aufgaben und unterstützte nötigenfalls durch sog. Repair-Questions⁴. Die Instruktionen an die Schüler/innen erfolgten über eine Sprechvorlage in standardisierter Form, von der die Moderatorin bzw. der Moderator nicht abweichen sollte (siehe hierzu für nähere Informationen Kapitel 3.3.1 Setting). Die im Raum anwesende Assessorin bzw. der Assessor beobachtete die Testung und bewertete gleichzeitig die jeweilige Schülerleistung anhand festgelegter Kriterien in Echtzeit. Diese Bewertungen erfolgten unter Zuhilfenahme standardisierter Rating-Sheets, die auf der Basis der Deskriptoren des Kompetenzbereichs *Hören, Sprechen und miteinander Reden* der Primarstufe

4 Als Repair-Questions fungierten in den beiden Sprechen-Testungen standardisierte bzw. in den Testleiterhandbüchern formulierte Fragen, die den Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel gestellt wurden, deren Sprechbeitrag zu erhöhen.

(4. Schulstufe) und für die Sekundarstufe auf Basis der Deskriptoren *Zuhören und Sprechen* (8. Schulstufe) entwickelt wurden.⁵ Bedingt durch die Vorgabe, die Bewertungen in Echtzeit (also ohne Video- oder Audioaufnahmen) vorzunehmen, war die Anzahl der Kriterien im Rating-Sheet sowohl in der D4- als auch in der D8-Sprechen-Überprüfung begrenzt. Neben kommunikativen Aspekten der Sprechleistung fanden *morphologisch-syntaktische*, *pragmatisch-diskursive* und *parasprachliche* Aspekte Berücksichtigung. Die Kriterien wurden für das Rating-Sheet zumeist vierstufig, teilweise dichotom (ja/nein; vorhanden/nicht vorhanden) definiert (vgl. zu den Details der Durchführung und Aufgabenstellungen auch Grunert & Längauer-Hohengaßner, 2017; Fuchs, Salfenauer & Rittsteiger, 2014).

In der Primarstufe wurden den Schülerpaaren nach einer kurzen Aufwärmphase drei Aufgaben gestellt. Die ersten beiden Aufgaben (Erzählen, Sprechakte) bezogen sich auf die Einzelleistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers. In der dritten Aufgabe sollte das Schülerpaar gemeinsam einen Dialog führen (Peer-to-Peer-Diskussion).

Die Schülerpaare in der Sekundarstufe erhielten nach einer kurzen Aufwärmphase ebenfalls drei Aufgaben. Hier bildete jedoch eine dialogische Aufgabenstellung den Anfang (Peer-to-Peer-Diskussion). Diese sollte vom Schülerpaar gemeinsam und möglichst ohne Unterstützung durch die Moderatorin bzw. den Moderator bearbeitet werden. Die folgenden zwei Aufgaben (Erzählen/Präsentieren, Sprechakte) hatten eher solistischen Charakter, sodass es leichter war, die Einzelleistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers zu beurteilen.

Anders als im Bereich der Fremdsprachdidaktik, in dem die Beurteilung von Sprechfähigkeiten auf eine längere Tradition und viel Erfahrung zurückgreifen kann, standen für den erstsprachlichen Unterricht bislang vor der Bildungsstandardüberprüfung keine standardisierten und evaluierten Instrumente zur Verfügung. Die empirischen Ergebnisse und praktischen Erfahrungen der österreichischen Studien aus den Jahren 2015/2016 stellen deswegen eine wertvolle Ressource für die Weiterentwicklung solcher Untersuchungen dar.

Auch diese optimierten Beurteilungen verfolgen im Wesentlichen drei Ziele:

1. Ermitteln der von den Schülerinnen und Schülern gezeigten Fähigkeiten zur situativ angemessenen Produktion längerer solistischer Diskurseinheiten bzw. dialogisch organisierter Diskurssequenzen.
2. Bestimmung von validen Kriterien für die faire, nachvollziehbare und transparente Einschätzung mündlicher Leistungen sowohl in standardisierten Settings als auch im Unterricht.

⁵ Die Formulierungen der Bildungsstandards finden sich sowohl für die 4. Schulstufe (Primarstufe) als auch für die 8. Schulstufe online unter <https://www.iqs.gv.at/themen/nationales-monitoring/bildungsstandards/grundlagen-der-bildungsstandards> (22.06.2021)

3. Unterrichtsentwicklung im Bereich mündlicher Kommunikation durch Rückmeldung der Testergebnisse an die teilnehmenden Schulen, insbesondere aber auch durch Weitergabe erprobter Beurteilungsinstrumente in einer praktikablen Version.

2.8.2 Bildungsstandards für den Bereich *Sprechen*

In diesem Abschnitt werden in knapper Form die Bildungsstandards wiedergegeben, sofern sie sich auf den Kompetenzbereich der mündlichen Produktion (*Sprechen und miteinander Reden* bzw. *Sprechen*) beziehen. In einem fachlichen Feld, das sich gerade in den letzten zehn Jahren in erheblicher Bewegung befindet, kann es nicht verwundern, dass dies auch mit Bezug auf die genutzten Begrifflichkeiten der Fall ist.

Im Konstrukt bzw. der theoretischen Fundierung für den Kompetenzbereich *Sprechen und miteinander Reden* bzw. *Sprechen* werden jene Termini eingeführt bzw. verwendet, die dem aktuellen wissenschaftlichen Diskurs entsprechen. Im Anschluss werden aber auch jene Termini, die in den Bildungsstandards verwendet wurden, nochmal aufgegriffen. Ziel ist es, im Anschluss eine Verbindung zwischen den Termini aus den Bildungsstandards und denjenigen des wissenschaftlichen Diskurses zu schaffen.

Bildungsstandards Primarstufe: *Sprechen und miteinander Reden* (4. Schulstufe)

In der Anlage zum Bundesgesetzblatt vom Jänner 2009 (BMUKK, 2009) werden neben anderen Fächern Bildungsstandards für das Fach Deutsch festgelegt. Demnach verfügen die Schüler/innen am Ende der 4. Schulstufe im Kompetenzbereich *Sprechen und miteinander Reden* über Fähigkeiten in den folgenden Bereichen:

„Verständlich erzählen und anderen verstehend zuhören

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- Erlebnisse zuhörerbezogen erzählen,
- über Begebenheiten und Erfahrungen verständlich sowie thematisch zusammenhängend sprechen,
- anderen aufmerksam zuhören.

Informationen einholen und sie an andere weitergeben

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- Informationen über Lebewesen, Gegenstände sowie Sachzusammenhänge einholen,
- Sachinformationen an andere weitergeben und dabei gelernte Fachbegriffe verwenden,
- Beobachtungen und Sachverhalte so darstellen, dass sie für Zuhörerinnen und Zuhörer verständlich werden.

In verschiedenen Situationen sprachlich angemessen handeln

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler

- können Situationen richtig einschätzen und sprachlich angemessen reagieren,
- verfügen über Sprachkonventionen für unterschiedliche Sprechakte.

In Gesprächen Techniken und Regeln anwenden

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- mit anderen zu einem Thema sprechen, es weiterdenken und eigene Meinungen dazu äußern,
- Gesprächsbeiträge aufnehmen und sie weiterführen,
- die eigene Meinung angemessen äußern und vertreten bzw. einsehen, wenn sie sich geirrt haben,
- sich an Gesprächsregeln halten, anderen respektvoll zuhören und sich fair mit deren Meinungen auseinandersetzen,
- in Konflikten gemeinsam nach Lösungen suchen.

Sprachfähigkeiten erweitern und an der Standardsprache orientiert sprechen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen in aktiver Sprachverwendung über einen altersadäquaten Wortschatz,
- können Formen von Wörtern und Sätzen standardsprachlich korrekt verwenden.

Deutlich und ausdrucksvoll sprechen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- verständlich, ausdrucksvoll und an der Standardsprache ausgerichtet sprechen,
- Gestik, Mimik und Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen.“

(BMUKK 2009, S. 1 f.)

Bildungsstandards Sekundarstufe: Sprechen (8. Schulstufe)

Darauf aufbauend sieht der Kompetenzbereich „Sprechen“ zum Ende der 8. Schulstufe vor, dass die Schüler/innen „[d]urch Zuhören gesprochene Texte (auch medial vermittelt) verstehen, an private und öffentliche Kommunikationssituationen angepasste Gespräche führen und mündliche Präsentationen durchführen“ (BMUKK, 2009, S. 7). Für den Bereich der mündlichen Produktion sind im Einzelnen folgende Standards vorgesehen:

„Gespräche führen

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- grundlegende Gesprächsregeln einhalten,
- in Gesprächen auf Äußerungen inhaltlich und partnergerecht eingehen,
- in standardisierten Kommunikationssituationen (Bitte, Beschwerde, Entschuldigung, Vorstellungsgespräch, Diskussion) zielorientiert sprechen,
- die Sprechhaltungen Erzählen, Informieren, Argumentieren und Appellieren einsetzen.

Inhalte mündlich präsentieren

Kompetenzen: Die Schülerinnen und Schüler können

- artikuliert sprechen und die Standardsprache benutzen,
- stimmliche (Lautstärke, Betonung, Pause, Sprechtempo, Stimmführung) und körpersprachliche (Mimik, Gestik) Mittel der Kommunikation in Gesprächen und Präsentationen angemessen anwenden,
- in freier Rede und gestützt auf Notizen Ergebnisse und Inhalte sach- und adressatengerecht vortragen,
- Medien zur Unterstützung für mündliche Präsentationen nutzen.“

(BMUKK 2009, S. 8)

2.8.3 Termini im wissenschaftlichen Diskurs

Erzählen, informieren, argumentieren, appellieren, präsentieren

Laut Brinker (2010, S. 60) können Themen in mündlichen wie in schriftlichen Texten in Abhängigkeit von kommunikativer Zielsetzung, Situation, Akteurinnen und Akteuren usw. auf verschiedene Weise entfaltet werden. Als wichtigste Grundformen der Themenentfaltung bezeichnet er „die deskriptive (beschreibende), die narrative (erzählende), die explikative (erklärende) und die argumentative (begründende) Entfaltung eines Themas zum Textinhalt“.

Im schulischen Kontext finden sich diese „Grundformen“ nicht nur als tradierte Aufsatzformen wieder, sondern werden auch genutzt, um das Feld der mündlichen Leistungen zu strukturieren in die Fähigkeiten zum Beschreiben, zum Erzählen, zum Erklären oder zum Begründen; entsprechend werden sie auch in den Bildungsstandards verwendet, und zwar als „Sprechakte“ (4. Schulstufe) bzw. als „Sprechhaltungen“ (8. Schulstufe).

Dass zumindest Erzählungen, aber auch Beschreibungen und Erklärungen nicht nur als situative Intentionen oder Haltungen von Sprecherinnen und Sprechern begriffen werden können, sondern auch den Charakter mündlicher Gattungen haben, führt zu einer gewissen begrifflichen Unschärfe bzw. möglicherweise zu einer unangemessenen Normierung im schulischen Kontext. Denn wie sich noch zeigen wird, sind die verschiedenen Formen alles andere als trennscharf: So sind zum Beispiel Beschreibungen im Rahmen von Erzählungen fast unverzichtbar, ebenso wie Erklärungen beim Argumentieren. Dass bei Diskussionen die argumentative Themenentfaltung im Mittelpunkt stehen mag, während in Präsentationen ggf. eher informiert wird, kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei „Gespräch“, „Diskussion/Debatte“ oder „Vortrag/Präsentation“ zusätzlich oder sogar vorwiegend Erwartungen an eine räumlich-soziale Anordnung mitgemeint sind (beispielsweise regelmäßiger Wechsel der Turns im Unterschied zu einem ausführlichen Redebeitrag vor einem Publikum).

Je nach Perspektive werden auch im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Bezeichnungen gewählt, etwa Genre, Gattung, Textsorte, Kommunikationsform, kommunikative oder diskursive Praktiken (vgl. Pappert, 2016). Nach Günthner (2006, S. 174) handelt es sich jeweils um „sedimentierte Muster zur Lösung bestimmter kommunikativer Aufgaben [, die] im Wissensvorrat der Mitglieder von Sprechgemeinschaften abgespeichert sind“. Im Folgenden werden für die Differenzierung zwischen verschiedenen Aufgabenstellungen zumeist die Begriffe Genre oder Textsorte bzw. Textmuster verwendet, aber auch der Begriff der Diskurspraktiken, der im gesprächsanalytischen Zugriff präferiert wird (vgl. Morek, 2016).

Adressatengerecht, verständlich, zuhörerbezogen, partnergerecht

Der Anspruch, dass sich Schüler/innen in ihrer sprachlichen Produktion an den Bedürfnissen und Erfordernissen von Rezipientinnen und Rezipienten orientieren sollen, durchzieht die Bildungsstandards für alle Schulstufen. Er entspricht den oben dargestellten Charakte-

ristika mündlicher Kommunikation, entsprechend der unhintergehbaren Interaktivität (vgl. Kapitel 2.7) und spiegelt sich in der interaktionalen Facette des Testkonstrukts sowie der darauf aufbauenden Testgestaltung (siehe unten) in besonderer Weise wider.

Standardsprache, Wortschatz, Fachbegriffe

Übergreifend über alle Situationen mündlicher Kommunikation sollen Schüler/innen in der Lage sein, sich sprachlich angemessen zu äußern. Das betrifft die Fähigkeit, sich nötigenfalls standardsprachlich und grammatisch korrekt zu äußern, aber auch den erforderlichen (Fach-)Wortschatz, um der Situation und den eigenen Intentionen gerecht werden zu können. Die Bildungsstandards betonen dabei ebenso wie das hier vorgestellte Konstrukt (referenzielle Facette) die starke Abhängigkeit der normativen Erwartungen von der jeweiligen Situation: Beispielsweise erfordern formellere Situationen wie etwa Vorstellungsgespräche andere sprachliche Mittel als Diskussionen zwischen Gleichaltrigen. Die entsprechenden Kriterien der in einem weiteren Teil der vorliegenden Publikation vorgestellten Rating-Sheets sind deswegen der jeweiligen Aufgabenstellung entsprechend angepasst.

3 Wie können mündliche Schülerkompetenzen beobachtet und eingeschätzt werden?

3.1 Internationale Studien zur Messung von Kompetenzen im Bereich Sprechen

Wie bereits erwähnt, existieren bislang kaum evaluierte und standardisierte Testinstrumente für das Assessment von Fähigkeiten im Bereich „Sprechen“ in der Erst- bzw. Zweitsprache. Im Unterschied zu Lernerinnen bzw. Lernern von Fremdsprachen verfügen Schüler/innen mit Deutsch als Erst- oder Zweitsprache in der Regel über ein mehr oder weniger stabiles intuitives Sprach- und Regelwissen, das ihnen die verbalsprachliche Kommunikation erlaubt, wenn auch ggf. auf unterschiedlichen Niveaus, was Wortschatz, Prozeduren oder grammatische Korrektheit angeht. Im Mittelpunkt der hier vorgestellten Kompetenzbeobachtung steht deswegen nicht die möglichst fehlerfreie Anwendung von explizitem Regelwissen, sondern vielmehr die Realisierung sprachlich-kommunikativer Herausforderungen *mithilfe* regelgerechter Sprachproduktion. Deutlich werden die verschiedenen Anforderungen beispielsweise an der folgenden Gegenüberstellung der Teiltests in der groß angelegten Studie DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International, Beck & Klieme, 2007):

	Tests Deutsch	Tests Englisch
Sprachbewusstheit	X	X
Hörverstehen		X
Textrekonstruktion (C-Test)		X
Leseverstehen	X	X
Schreiben	X	X
Sprechen		X
Argumentation	X	
Wortschatz	X	
Rechtschreiben	X	
Interkulturelle Kompetenz		X

Tabelle 1: Testkonstrukte in der DESI-Studie (Beck & Klieme, 2007)

Bezogen auf die KMK-Bildungsstandards für das Fach Deutsch in Deutschland „deckt DESI drei von vier Kompetenzbereichen der Bildungsstandards ab; ausgeblendet blieb lediglich der Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘. [...] Die Erfassung solcher Kompetenzen wurde bei den DESI-Deutschtests angesichts der damit verbundenen aufwendigen Testentwicklung, -durchführung und -auswertung ausgeklammert“ (Dubberke & Harks, 2008, S. 27).

Damit stellt vor allem die erste Testentwicklung und -durchführung des BIFIE in den Jahren 2015 und 2016 den wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungshintergrund dar, auf dessen Basis die aktuelle Materialentwicklung stattfinden konnte.

3.2 Zieldimensionen der Kompetenzbeobachtung: Das aktuelle Konstrukt des IQS

Kompetenzdimensionen für den Deutschunterricht im Bereich der mündlichen Kommunikation wurden von verschiedenen Autorinnen und Autoren beschrieben und kategorisiert. Empirische Arbeiten beziehen sich dabei in der Regel auf ein spezifisches kommunikatives Genre (beispielsweise Boueke et al., 1995, oder Quasthoff, 1980, für das Erzählen, Binanzer, 2016, für Instruktionen, Morek, 2012, für Erklärungen, Grundler, 2011, oder Krelle, 2014, für mündliches Argumentieren etc.). In den letzten Jahren sind auf Basis dieser Arbeiten auch übergreifende Modellierungen für Gesprächs- bzw. mündliche Diskurs- oder Kommunikationskompetenzen vorgeschlagen worden, etwa von Becker-Mrotzek (2008), Quasthoff (2009), Krelle (2011) oder Eriksson und Luginbühl (2013).

Die Gemeinsamkeit all dieser Modellierungen ist, dass sie mündliche Kompetenzen als Bündel von Fähigkeiten mit verschiedenen Facetten beschreiben. Der Begriff der Facette soll für die Modellierung des Konstrukts „Sprechen“ übernommen werden. Er betont, dass dieselbe Äußerung oder Äußerungssequenz aus mehreren Perspektiven betrachtet werden kann und dass sie prinzipiell in einer Hinsicht als gelungen gelten könnte, während sie in einer anderen Hinsicht als weniger erfolgreich angesehen würde.

Gegenüber einer stärker holistischen Beurteilung (beispielsweise als *insgesamt* sehr gute, zufriedenstellende oder misslungene Erklärung, Geschichte, Begründung etc.) hat diese Vorgehensweise den Vorteil einer Stärkung der Lern-, Entwicklungs- und Förderperspektive: Wenn die Schüler/innen, deren Eltern und Lehrpersonen wissen, in welchen Bereichen Entwicklungsbedarf besteht und wo die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978, S. 86) liegt, fällt es leichter, passgenaue und gezielte Lernangebote und Übungen zu gestalten und umzusetzen. Zudem können die Schüler/innen komplexe Anforderungen eher als ein Ensemble von schrittweise zu bewältigenden Teilfähigkeiten und Lernschritten wahrnehmen, was von erheblicher motivationaler Bedeutung ist. Hinzu kommt, dass analytische Beurteilungen dazu beitragen können, die theoretische Modellierung von

Fähigkeiten (hier: im Mündlichen) voranzutreiben, indem auf Basis empirischer Ergebnisse ihre Zusammenhänge und Erwerbsabfolgen sichtbar(er) werden.

Im Kapitel 2 wurde bereits erläutert, was unter „mündlicher Kommunikationsfähigkeit“ zu verstehen ist. Hier werden diese allgemeinen Bestimmungen im Sinne eines Testkonstrukts konkretisiert, indem dessen einzelne Facetten ausdifferenziert und in einem nächsten Schritt operationalisiert werden, auch wenn die Materialien schließlich nicht als standardisierter Test, sondern als Beobachtungsinstrument gedacht sind. Dafür wird das Modell zunächst im Überblick vorgestellt und fachdidaktisch begründet.

Als Basis für die Konstruktion des Modells dienen die Dimensionen eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018). Der Autor und die Autorinnen unterscheiden mit Bezug auf psycholinguistische, gesprächsanalytische und sprachdidaktische Vorarbeiten die folgenden vier Facetten:

- „Interaktionale Facette: Fähigkeit zur (zunehmend) solistischen Produktion längerer zusammenhängender Gesprächsbeiträge in der Rolle der primären Sprecherin bzw. des primären Sprechers (Hausendorf & Quasthoff, 1996; Becker-Mrotzek & Vogt, 2009).
- Referenzielle Facette: Fähigkeit zur Repräsentation distanter Inhalte, die im Hier-und-Jetzt nicht wahrnehmbar sind (z. B. Erlebnisse, Vorstellungen, Wissen, Meinungen; Koch & Oesterreicher, 1994; Isler, 2014a).
- Strukturelle Facette: Fähigkeit zur textuellen Organisation (Ordnung und sprachlicher Verkettung) von Propositionen als mentale Modelle (Bachmann, 2005; Richter & Christmann, 2002).
- Konventionelle Facette: Fähigkeit zur Verwendung genretypischer Muster, die der Bearbeitung und sprachlichen Signalisierung spezifischer kommunikativer Aufgaben dienen (Bakhtin, 1986 [2006]; Erard & Schneuwly, 2005) (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018, S. 5 f.).“

Diesen Facetten sind bei Isler, Hefti, Kirchhofer und Dinkelmann (2018) insgesamt zwölf Teilkriterien zugeordnet, die anhand von Videoaufzeichnungen auf fünfstufigen Skalen gemessen⁶ bzw. eingeschätzt⁷ werden. Im Unterschied dazu muss das Einschätzungsinstrument des IQS für den Kompetenzbereich „Sprechen“ des IQS dazu geeignet sein, während der Beobachtung, also des „Erfassens, Festhaltens und Deutens sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (Atteslander, 2010, S. 73) zu möglichst

6 Gezählt werden etwa: „Anzahl der Züge, die das Kind realisiert“, „Länge des längsten Einzugs“, „durchschnittliche Länge aller Züge“ (Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018, S. 8)

7 Beispielitems sind: „Anzahl der sprachlich repräsentierten sichtbaren (oder hörbaren) Elemente des Films“ (Stimulusmaterial), „Chronologische Abfolge der Propositionen“, Anzahl der bearbeiteten Erzählaufgaben und Ausführlichkeit ihrer Bearbeitung“ (siehe Isler, Hefti, Kirchhofer & Dinkelmann, 2018, S. 9).

treffenden Einschätzungen zu kommen. In dieser Hinsicht ähnelt das hier vorgeschlagene Setting einer Unterrichtssituation und entspricht gleichzeitig der „natürlichen“ mündlichen Kommunikationssituation: Gesagtes kann im Normalfall nicht identisch wiederholt werden; es muss in all seinen Aspekten in Echtzeit verstanden werden (siehe oben). Dieser Umstand wurde bei der Entwicklung der Rating-Sheets beachtet, indem die Zahl der zu beurteilenden Kategorien möglichst gering gehalten bzw. begrenzt wurde.

Abbildung 1 illustriert das zugrunde liegende Modell der beobachteten Teilfähigkeiten in Form eines geschliffenen Diamanten „von oben“: Mündliche Kompetenzen ergeben sich aus einem Zusammenspiel verschiedener Teilfähigkeiten, die durchaus in einer funktionalen Abhängigkeit voneinander stehen.

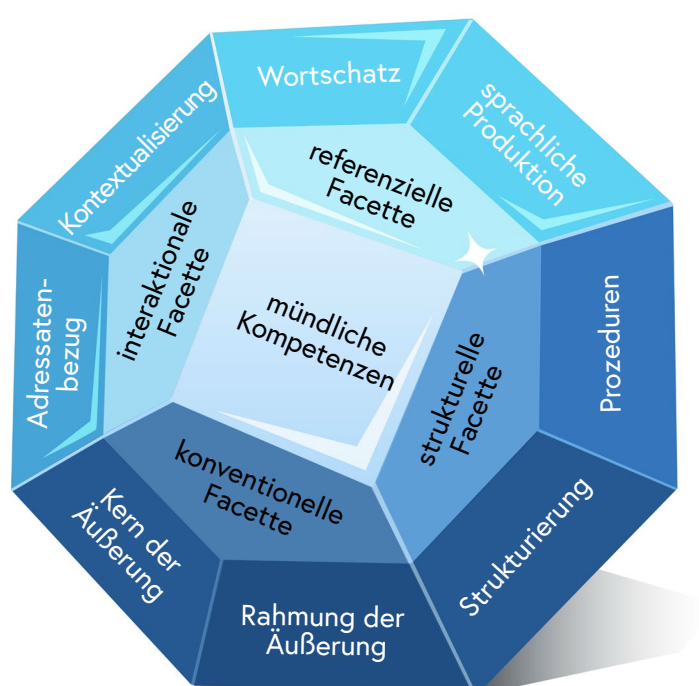


Abbildung 1: Diamantmodell mündlicher Kompetenzen

Die vier „Facetten“ von Isler, Hefti, Kirchhofer und Dinkelmann (2018) sind in diesem Sinne verschiedene Oberflächen desselben Diamanten, den wir SKIR⁸ nennen wollen. In einer weiteren Ausdifferenzierung (man könnte sagen: Brechung) sind jeder Facette nochmals zwei Kriterien zugeordnet:

- Die *strukturelle* Facette nimmt die textuelle Organisation in den Blick: Hierzu gehört zum einen die übersatzmäßige **Strukturierung** längerer Äußerungen bzw. Äußerungssequenzen, zum anderen kommen auch genretypische sprachliche **Prozeduren** in den

8 SKIR: Akronym aus den Anfangsbuchstaben der strukturellen, konventionellen, interaktionalen und referenziellen Ebene; schwedisch: klar, rein, zart

Blick, also (hier: mündliche) Textroutinen, die je nach Genre an spezifischen Stellen funktional sind (vgl. Feilke, 2010, 2017; Spinner, 2019).

Im Falle der als Dialog eines Schülerpaares organisierten Argumentationsaufgaben bezieht sich die Bewertung dieser (und anderer) Merkmale nicht auf die Äußerungen Einzelner, sondern auf das Gespräch insgesamt als gemeinsame Hervorbringung des Schülerpaares (siehe oben; vgl. auch Hauser & Luginbühl, 2017, S. 91). Demgegenüber kann eine Präsentation trotz der auch hier unhintergehbaren Interaktivität als im engeren Sinne solistische Produktion verstanden werden, bei der die globale Strukturierung der gesamten Sequenz von dem oder der Vortragenden erwartet wird.

- Die *interaktionale* Facette umfasst zum einen die Fähigkeit, eine entsprechend der kontextgebenden Aufgabenstellung passende Äußerung zu produzieren (**Kontextualisierung**). Diese Passung (Heller, 2012) bemisst sich wesentlich daran, inwiefern die in der Aufgabenstellung induzierten Belange und Bedürfnisse der Zuhörenden berücksichtigt werden (**Adressatenorientierung**).

Abhängig davon, ob die Schüler/innen die Angemessenheit ihrer Äußerungen anhand von sicht- oder hörbaren Zuhörerreaktionen einschätzen können oder ob ein (und welches) Publikum antizipiert werden muss, kann diese Anforderung leichter oder schwieriger ausfallen.

- Die *referenzielle* Facette bezieht sich auf verbalsprachliche Kompetenzen im engeren Sinn: Hier werden – jeweils aufgabenspezifisch – die treffende Wortwahl (**Wortschatz**) sowie das flüssige Sprechen in angemessener Stilhöhe und Varietät (**sprachliche Produktion**) beurteilt⁹.

Ob es beispielsweise akzeptabel ist, im Dialekt zu sprechen oder ob standardnahe Sprache erwartbar ist, hängt vom Aufgabensetting ab: Bei Erzählungen für ein Radiopublikum und auch bei einer Präsentation ist standardorientiertes Sprechen funktional, im Gespräch zwischen Schülerin und Schüler ist primär das gegenseitige Verstehen der Maßstab. Erwartungen an die Sprachrichtigkeit orientieren sich in allen Fällen an Normen mündlicher Sprache.¹⁰

- Die *konventionelle* Facette bezieht sich auf Fähigkeit zur Verwendung genretypischer Muster, die der Bearbeitung und sprachlichen Signalisierung spezifischer kommunikativer Aufgaben dienen (Bahtkin, 1986 [2006]; Erard & Schneuwly, 2005).

Um ihre Fähigkeiten in möglichst all diesen Facetten zeigen zu können, wurden die Schüler/innen in den Sprechen-Pilotierungen mit verschiedenen Aufgabenstellungen konfrontiert. Diese fokussieren zum einen auf verschiedene Textmuster, d. h. auf konventio-

9 Mit „flüssigem Sprechen“ ist keine an der Schriftsprache orientierte Norm angezielt, nach der ein Schüler oder eine Schülerin spricht „wie gedruckt“. Es ist vielmehr zu berücksichtigen, dass „Abbrüche, längere gefüllte/ungefüllte Pausen und Reformulierungen typische Merkmale gesprochener Spontansprache sind“ (Dannerer, 2017, S. 17).

10 Dazu gehören beispielsweise korrekte Verbformen und flüssige Produktion, aber nicht „ganze Sätze“ (vgl. dazu ausführlich den instruktiven Beitrag von Dannerer (2017) im Praxishandbuch für den Kompetenzbereich „Sprechen“ des BIFIE).

nalisierte Gattungen mündlicher Äußerungen mit jeweils einer dominanten Sprachhandlung. Die getesteten Genres sind:

- Erzählen
- Erklären
- Beschreiben

Die entsprechenden Aufgaben zielen stark auf die Realisierung des entsprechenden Genres ab, obwohl zur angemessenen Bewältigung einer Aufgabe durchaus andere sprachliche Handlungen funktional sein können. So muss etwa beim Erklären eines Gegenstands häufig dessen Aussehen beschrieben werden. Auf eine Trennung von Erzählen und Berichten, wie sie zumindest die Bildungsstandards für die Primarstufe nahelegen, wurde wegen der erheblichen Überschneidungen beider Textmuster bewusst verzichtet.

Darüber hinaus wurden zwei Gruppen von Aufgaben entwickelt, bei denen das kommunikative Setting stärker im Fokus steht. Sie beziehen sich auf

- das Präsentieren im Rahmen eines längeren Redebeitrags sowie
- das Argumentieren im gemeinsamen Gespräch.

Bevor in Kapitel 3.4 für jede der Gattungen eine Beispielaufgabe im Einzelnen dargestellt und begründet wird, soll das räumliche, kommunikative und organisatorische Setting vorgestellt werden, innerhalb dessen die Kinder und Jugendlichen die Aufgabenstellungen bearbeiteten. Dabei werden stellenweise Setting und Aufgaben zur Verdeutlichung methodischer Entscheidungen kontrastierend mit jenen aus den Bildungsstandardüberprüfungen aus den Jahren 2015 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2015; BIFIE, 2016) und 2016 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016; BIFIE 2017a) dargestellt.

3.3 Setting und Moderation

Mündliche Fähigkeiten können nur in sehr wenigen isolierten Teilaspekten in Gruppensettings getestet werden. Das trifft beispielsweise auf Hörverstehenstests zu, bei denen es darum geht, Fragen zu einem Hörtext zu beantworten, der einer ganzen Klasse akustisch präsentiert wird. Darüber hinaus gibt es aber kaum eine Möglichkeit, mündliche Fähigkeiten valide zu testen, ohne die charakteristische Interaktivität in der Aufgabenstellung mitzuermöglichen. Es ist also ein Kompromiss zu finden zwischen den Gütekriterien der Durchführungsobjektivität und Messgenauigkeit einerseits und Voraussetzungen einer validen Beurteilung der tatsächlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen andererseits.

Stärker als in allen anderen Kompetenzbereichen reagieren Testpersonen im Bereich mündlicher Produktion ausgesprochen sensibel auf Bedingungen der Testung: Während

Lese-, Schreib- und auch klassische Zuhöraufgaben im Rahmen stiller Einzelarbeit in einem Gruppensetting umgesetzt werden, muss bei der Bearbeitung der Aufgaben zu Sprechen eine kommunikative Situation geschaffen werden, in der die Schüler/innen *in der Situation* möglichst so agieren, wie es ihren derzeitigen Fähigkeiten entspricht. Sie reagieren dabei nicht nur auf die präsentierte Aufgabenstellung, sondern auch auf alle verbalen, paraverbalen und nonverbalen Signale (siehe oben: Multimodalität). Dazu gehören, wie sich zeigen wird, neben der Gestaltung der Aufgabenstellung insbesondere die räumliche Anordnung und die Art und Weise, wie die Moderatorin bzw. der Moderator mit ihnen kommuniziert.

3.3.1 Setting

Bei der Bildungsstandardüberprüfung 2015 saßen die Testpersonen (SL: linke Schülerin/ linker Schüler, SR: rechte Schülerin/rechter Schüler) an einem Tisch. Ihnen gegenüber saß die erwachsene Testleitung (IL: Interlokutor/in), mit der sie im Rahmen der Aufgabebearbeitung interagierten; etwas abseits saß – ebenfalls an einem Tisch – die Person, die für die Beobachtung und Beurteilung der gezeigten Leistungen zuständig war (ASS: Assessor/in).¹¹ Dieses stark normierte und räumliche Setting erinnerte an eine formale Befragungssituation, auf die die Schüler/innen erkennbar sensibel reagierten.

Bei der Pilotierung des hier vorgestellten Beobachtungsinstruments wurde dieses Setting aufgelockert. In der Annahme, dass die eher ungewohnte räumliche Anordnung mit formellem Prüfungscharakter die Kinder und Jugendlichen verunsichert und gleichzeitig insbesondere der Tisch als kommunikative Barriere gewirkt haben könnte, wurde bei den Pilotierungen der Primarstufe (2018) und der Sekundarstufe (2019–2020) auf die Anordnung „Sesselkreis“ gesetzt. Diese ist den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht vertraut, insbesondere, wenn es um Phasen mündlichen Austausches geht (beispielsweise im Morgenkreis, im Klassenrat, in der Autoren- oder Vorleserunde ...). Im Sesselkreis saßen die beiden Schüler/innen nebeneinander, während ihnen die beiden Erwachsenen quasi gegenüber saßen. Zudem war es so möglich, durch unterschiedliche Anordnungen der Sessel die Anforderungen der Aufgabenstellungen zu verdeutlichen: So sollten sich die Schüler/innen bei einem Telefonat (Aufgaben zum Beschreiben in der D4) Rücken an Rücken setzen, sodass ausschließlich verbale und paraverbale Mittel, aber keine Gestik und Mimik eingesetzt werden konnten.

11 In den Bildungsstandardüberprüfungen wurden die Personen, die als Testleitung fungierten, d. h., das Gespräch mit der Schülerin bzw. dem Schüler führten, als Interlokutorinnen bzw. Interlokutoren bezeichnet. Im Rahmen der Sprechen-Pilotierungen fand ein Begriffswechsel statt. Für ebendiese Rolle wurde der Begriff Moderatorin bzw. Moderator verwendet. Ein Begriffswechsel fand ebenso bei der Bezeichnung der Personen statt, die in den Bildungsstandardüberprüfungen darauf geschult wurden, die Schülerleistungen anhand eines Rating-Sheets zu bewerten. Statt der Bezeichnung als Assessorinnen bzw. als Assessoren wurde in den Sprechen-Pilotierungen der Begriff der Raterin bzw. des Raters eingeführt.

Beim gegenseitigen Beschreiben eines Gegenstands bzw. Bilds (D8) sollten sich die Jugendlichen mit ihren Sesseln einander zuwenden. Ebenso bei der Peer-to-Peer-Diskussion (D4, D8), sodass die anwesenden Erwachsenen aus dem Fokus der Aufmerksamkeit rückten.

Beim Präsentieren (nur in der 8. Schulstufe) hielten die Jugendlichen ihren Vortrag wie bei der BIST (2016) im Stehen.

Durch diese Veränderungen im Setting konnten fast durchgängig die erwünschten Effekte erzielt werden: Die Schüler/innen nahmen die Aufgaben interessierter und freudiger auf, kommunizierten offener und lebendiger mit der Moderatorin bzw. dem Moderator.

3.3.2 Moderation

Um dieses Ziel zu erreichen, wurde auch bezüglich der Aufgabenpräsentation partiell auf eine starke Standardisierung der Testsituation verzichtet. In den Bildungsstandardüberprüfungen 2015 und 2016 hatten sich die erwachsenen Gesprächspartner/innen möglichst eng und wortwörtlich an vorgegebene Instruktionen zu halten, die im Rahmen von Testleiterschulungen mittels Übungen und Videofeedback einstudiert worden waren (vgl. Grunert & Längauer-Hohengaßner, 2017, S. 29 f.). Diese Vorgehensweise dient generell in Testsituationen dazu, eine hohe Durchführungsobjektivität sicherzustellen, also den Einfluss einzelner Testleiter/innen auf die Ergebnisse zu reduzieren bzw. den Einfluss der Testleitung zu kontrollieren. Man nimmt dabei, beispielsweise beim Vortragen vorgegebener Instruktionstexte bei einem Lesetest, den Mangel an Authentizität zugunsten größerer Durchführungsobjektivität in Kauf.

Die Testleitung war in den vergangenen Bildungsstandardüberprüfungen aber nicht nur für die Aufgabenstellung und Aufsicht zuständig, sondern agierte zudem und in erster Linie als Kommunikationspartner bzw. -partnerin. In dem Maße, in dem die Kinder und Jugendlichen die durch „Aufsagen“ der Instruktionen bedingte Unnatürlichkeit der Sprechweise wahrnehmen, besteht die Gefahr, dass sie in ihren – nun auch „künstlichen“ – Redebeiträgen deutlich hinter ihren eigentlichen Möglichkeiten zurückbleiben, die Testung insofern weniger valide ist.¹²

In den Pilotierungen der Primarstufe (2018) und der Sekundarstufe (2019–2020) wurde deswegen auf eine strenge Vorgabe von Wortlauten verzichtet. Das heißt die Moderatorinnen bzw. Moderatoren durften fallweise von der Sprechvorlage abweichen, beispielsweise um als Sprecherin bzw. Sprecher für die Schüler/innen weiterhin authentisch zu wirken (z. B.

12 Einen Hinweis, dass die Validität einer Testung auch anhand anderer Faktoren erhöht werden kann, lieferten Dickhäuser, Schöne, Stiensmeier-Pelster & Henze (2001). Bei der Kodierung des CFT-Subtests „Labyrinth“ verbesserte sich die Validität der Messung, indem sie die Kodierer/innen über die Messintention des Verfahrens informierten. Der damit einhergehende größere Entscheidungsspielraum bei der Beurteilung führte allerdings zu geringerer Reliabilität der Urteile.

bei der Formulierung von Lob oder Ermutigungen) bzw. um die sprachlichen Anforderungen der Aufgabe (z. B. Wortschatz) an das jeweilige Schülerpaar oder die Schülergruppe anzupassen. Die in der Sprechvorlage vorgegebene Abfolge, in der Instruktionen an die Schüler/innen zu erfolgen hatten, sollte allerdings von den Moderatorinnen bzw. Moderatoren eingehalten werden. Die Formulierungen der Sprechvorlage wurden zudem bewusst konzeptionell mündlich gestaltet (eher kürzere Sätze mit einfachem Satzbau), um eine für die Schüler/innen weitestgehend „natürliche“ kommunikative Situation zu schaffen.

Die Moderatorinnen bzw. Moderatoren wurden daher verstärkt auf ein Verhalten im Sinne der Messintention geschult: Sie hatten die Aufgabe, ihre Rolle als Moderator/in nach eigenem Ermessen so auszufüllen, dass die Kinder und Jugendlichen möglichst frei und entspannt in das Gespräch einsteigen würden; insbesondere Lehrer/innen verfügen zumeist über ein gutes Gespür dafür, womit sie eine Schülerin oder einen Schüler zum Sprechen bewegen können.

Dabei sollten sie jedoch gleichzeitig darauf achten, den Kindern und Jugendlichen keine unnötigen Hilfestellungen zu geben und ihnen kommunikative Aufgaben nur dann abzunehmen, wenn sie ohne Unterstützung nicht mehr in den Sprechfluss kamen.

Für diese Situation waren auch schon in den Bildungsstandardüberprüfungen 2015 und 2016 sogenannte Repair-Questions formuliert worden, also vorgegebene Formulierungen, die den Kindern und Jugendlichen helfen sollten, falls sie ins Stocken geraten würden. Die Erfahrung zeigte aber, dass diese vorformulierten Hilfestellungen nicht situationssensitiv genug waren, um ihren Zweck angemessen zu erfüllen. Sie wurden deswegen durch einige wenige Anregungen ersetzt, welche die Moderatorinnen bzw. Moderatoren aber gemäß ihrer eigenen Situationseinschätzung einsetzen oder abwandeln durften. (Dasselbe galt auch für den Abschluss einer jeweiligen Aufgabenbearbeitung: Hier waren die Moderatorinnen bzw. Moderatoren angewiesen, die Kinder bzw. Jugendlichen mit einem authentischen und glaubhaften Lob ihrer Leistung zur nächsten Aufgabe zu führen bzw. zu entlassen.)

All diese Änderungen speisen sich aus dem Wissen um die Unhintergebarkeit der Interaktion in mündlicher Kommunikation: Auch in einem Testsetting kann von diesem Charakteristikum nicht abgesehen werden, wenn ein valides Instrument geschaffen werden soll, in dem kommuniziert und nicht nur Kommunikation simuliert wird. Man muss vielmehr in Betracht ziehen, dass die beobachtbare Performanz einer Schülerin oder eines Schülers wesentlich mitbestimmt wird durch die Zuhörqualität seines bzw. ihres Gegenübers.

Schließlich wurde bei der Überarbeitung der eigentlichen Aufgabenstellungen darauf geachtet, eine förderliche Gesprächssituation zu schaffen. Drei Kriterien wurden dabei besonders berücksichtigt:

- Die Aufgaben sollten in eine Spiel- oder auch Wettbewerbssituation eingebunden sein, die es den Kindern und Jugendlichen erleichtert, sich auf die kommunikative Zielsetzung (statt auf die eigene Performanz) zu fokussieren. Im Idealfall sollten sie das (Test)setting „vergessen“.
- Den Kindern und Jugendlichen sollte aufmerksam zugehört werden. Sofern bei einer Aufgabe das jeweils andere Kind (und nicht die erwachsene Moderatorin bzw. der Moderator) für die Zuhörerrolle vorgesehen war, wurde diese Rolle ebenfalls mit einer plausiblen (aber letztlich nicht „gemessenen“) Zielsetzung versehen, um authentisches Zuhörerverhalten zu ermöglichen.
- Es wurden möglichst attraktive und anspruchsvolle Arrangements kreiert, sodass die Kinder und Jugendlichen ihre Fähigkeiten jeweils in der Ausprägung zeigen konnten, die ihren aktuellen Kompetenzen entspricht. Dabei sollten die Aufgabenstellungen möglichst auf einem grundlegenden Niveau lösbar sein, aber für stärkere Kinder und Jugendliche auch Potenzial für herausragende Leistungen bereithalten.

Im Folgenden werden für jede Schulstufe Beispielitems zu den Bereichen Erzählen, Erklären, Beschreiben, Präsentieren (nur 8. Schulstufe) und Argumentieren zur Illustration der Aufgabenstellungen dargestellt und knapp begründet.

3.4 Beispielaufgaben

3.4.1 Erzählen

Theoretischer Hintergrund

Anders als bei den anderen Textmustern ist die Fähigkeit, eine Geschichte zu erzählen, vergleichsweise gut untersucht; es existieren Modelle mit Geschichtenmerkmalen, die charakteristisch für bestimmte Erwerbsstufen sind (Boueke, Schüle, Büscher, Terhorst & Wolf, 1995; Becker, 2001; Quasthoff, 1980; Ohlhus, 2014; Dannerer, 2012). Zudem liefern erzähldidaktische Studien einige Hinweise zu geeigneten Aufgabenstellungen.

Alle in der Pilotierung des hier vorgestellten Beobachtungsinstruments eingesetzten Items im Bereich „Erzählen“ zielen auf die Produktion einer klassisch strukturierten Höhepunkt-erzählung, genauer: einer Phantasiegeschichte, ab (Ohlhus, 2014). Dadurch ergibt sich eine recht klare Zielvorstellung über mögliche Inhalte, Struktur und sprachliche Mittel. Zudem legt die Orientierung an literalen Strukturen eine solistische Produktion nahe. Im Unterschied dazu wären beispielsweise Erlebniserzählungen stärker dialogisch organisiert (vgl. Becker, 2001). Sollen die Kinder und Jugendlichen also eine an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierte Phantasieerzählung produzieren, die von ihnen selbst und ohne Stützung durch einen Dialogpartner strukturiert und vorangetrieben wird, müssen genau diese Anforderungen durch das Setting plausibel gemacht werden.

Primarstufe – Beispielaufgabe

In der Primarstufe wurde deshalb als Erzählanlass das Erzählen einer Geschichte im Radio eingeführt, für den die Schüler/innen „live“ eine Geschichte erzählen sollten. Dafür erhielten sie ein symbolisches Mikrofon und den Hinweis „*Du bist auf Sendung in drei – zwei – eins – los!*“ Auf diese Weise war für die Schüler/innen erkennbar, dass nicht die im Raum Anwesenden als Publikum zu adressieren waren, sondern eine unspezifischere Hörerschaft. In der Primarstufe entschieden die Schüler/innen selbst, wann sie mit dem Erzählen ihrer Geschichte beginnen wollten. Sie wurden von der Moderatorin dazu ermutigt, sich das Bild in Ruhe anzusehen und mit der Geschichte zu beginnen, wenn sie dazu bereit waren. Auf weitere Hilfestellungen zur Vorbereitung wie das Erstellen von Notizen wurde in der Primarstufe verzichtet, um die Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben für diese Altersgruppe nicht noch weiter zu erhöhen.

Die Instruktion an die Schüler/innen lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

Stellt euch vor, ihr dürft eine Geschichte fürs Radio aufnehmen.

zu Schüler/in 1:

Ich habe hier 2 Bilder für dich. Du darfst dir ein Bild aussuchen.

[Moderator/in übergibt der Schülerin 1/dem Schüler 1 zwei Bilder.]

Hast du dir ein Bild ausgesucht?

[Moderator/in nimmt das übrig gebliebene Bild weg.]

Super, und zwar wirst du die Geschichte zu diesem Bild erzählen. Und während du erzählst ...

[Moderator/in wendet sich an Schüler/in 2]

zu Schüler/in 2:

hörst du gut zu. Weil deine Aufgabe ist, ganz am Schluss, eine passende Überschrift für die Geschichte auszusuchen. Hier sind schon mal ein paar Vorschläge für dich.

[Schüler/in 2 bekommt mehrere Textstreifen überreicht, kurze Pause: Moderator/in ordnet Papiere, lässt Schüler/in 1 kurz Zeit, sich eine Geschichte zu überlegen.]

zu Schüler/in 1:

Schau dir das Bild in Ruhe an und sag Bescheid, wenn du bereit bist.

[kurze Vorbereitungsphase für Schüler/in 1]

Bist du bereit?/Kann's losgehen?/Bist du schon soweit?

[Pause, Antwort Schüler/in abwarten.]

Gut/super, dann bekommst du das (Sprech)mikro.

[Moderator/in gibt Schüler/in 1 das Mikrofon.]

Willst du sitzenbleiben oder lieber stehen?

[Moderator/in wartet auf Antwort der Schülerin bzw. des Schülers]

Dann erzähl uns die Geschichte zu dem Bild. Du bist auf Sendung in 3 – 2 – 1 – und los!



Abbildung 2: Bildimpuls *Zebra unter Wasser* „Erzählen“ (D4)

Das Anregungsmaterial, auf das sich die Erzählungen beziehen sollten, bestand aus Bildimpulsen, die jeweils zumindest ein phantastisches Element beinhalteten und somit eine Phantasiegeschichte nahelegten (vgl. das Beispiel in Abbildung 2). Diese Bildimpulse wurden eigens für die Sprechen-Pilotierung entwickelt. Die Bilder unterscheiden sich zum Teil darin, an welcher Position einer konventionellen Höhepunkterzählung sie am besten verortet werden können (z. B. vor dem oder im Moment des Planbruchs) – inwiefern dies die Schwierigkeit der einzelnen Aufgaben zum Erzählen beeinflusst, muss noch eingehender untersucht werden.

Sekundarstufe – Beispielaufgaben

Für die Schüler/innen der Sekundarstufe wurden zwei unterschiedliche Erzählaufgaben entwickelt, die in der Pilotierung nur anhand einer Teilstichprobe an Jugendlichen erprobt wurden. Bei beiden Erzählaufgaben fungierte wie in der Primarstufe das Radio als Erzählanlass.

Erzählen anhand eines Bildimpulses

Die erste Erzählaufgabe bestand wie in der Primarstufe aus einem Bildimpuls, anhand dessen eine Phantasiegeschichte erzählt werden sollte. Die Schüler/innen bekamen hierfür eine Vorbereitungszeit von etwa 8 Minuten, in der sie sich Notizen machen konnten.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu Schüler/in 1:

Ich habe für dich dieses Bild, zu dem du eine Geschichte erzählen sollst. Mit deiner Geschichte möchtest du spannende Unterhaltung bieten. Du hast kurz Zeit, dich vorzubereiten. Du kannst dir Notizen machen. Ich unterhalte mich indessen mit Name Schüler/in 2 und gebe dir Bescheid, wann du wieder an der Reihe bist.

Setz dich bitte dort drüben an den Tisch. Dort hast du Musik, Kopfhörer, Stift und Zettel. Bitte behalte die Kopfhörer auch auf, wenn du fertig mit deiner Vorbereitung bist.

Alles klar?

[Die Schülerin bzw. der Schüler erhielt etwa fünf bis acht Minuten Zeit, sich auf das Erzählen seiner Geschichte vorzubereiten.]

zu Schüler/in 1:

Du kannst, wenn du so weit bist beginnen, wir sind gespannt auf deine Erzählung.



Abbildung 3: Bildimpuls *Flucht aus dem Buch* „Erzählen“ (D8)

Erzählen anhand von Stichwörtern

Bei der zweiten Erzählaufgabe sollte für einen Radiowettbewerb „Die besten Abenteuergeschichten“ eine Reizwortgeschichte erzählt werden. Die Reizwörter wurden den Schülerinnen und Schülern auf Karten präsentiert, die als Gedankenstütze dienen sollten (vgl. das Beispiel in Abb. 5). Durch die Anordnung der Reizwörter auf den Kärtchen wurde den Jugendlichen bereits eine Reihenfolge suggeriert, die dem Aufbau einer klassischen Höhepunkterzählung entspricht. Den Schülerinnen und Schülern stand es jedoch frei, die Reizwörter auch anders als in der suggerierten Reihenfolge in ihrer Geschichte unterzubringen. Für die Bearbeitung dieser Aufgabe hatten die Schüler/innen wie in der Primarstufe nur kurz Zeit, sich vorzubereiten.

Auch dieses Setting erfordert eine solistische Produktion für ein distantes Publikum mit deutlich schriftsprachlicher Konzeption. Diese Anforderungen spiegeln sich in den Kriterien der Rating-Sheets wider. Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu Schüler/in:

Ein Radiosender veranstaltet einen Wettbewerb: Die aufregendsten Abenteuergeschichten. Du nimmst an dem Wettbewerb teil. Die besten zehn Geschichten gehen später auf Sendung. Der Preis für diese Geschichten: ein Schulausflug für die ganze Klasse.

Erzähle deine Abenteuergeschichte. Folgendes muss darin vorkommen:

- 1. Mitschüler
- 2. Campen im Wald
- 3. Blitz und Donner
- 4. Schrei
- 5. Erleichterung

[Schüler/in erhält fünf Karten mit den Begriffen.]

Mit deiner Abenteuergeschichte willst du spannende Unterhaltung bieten.

[Schüler/in hat kurz Zeit, sich vorzubereiten]

Wenn du so weit bist, erzähl uns bitte deine Abenteuergeschichte.

Die Aufnahme läuft in 3 – 2 – 1 – und los!

1. Mitschüler
2. Campen im Wald
3. Blitz und Donner
4. Schrei
5. Erleichterung

Abbildung 4: Impuls Abenteuergeschichte „Erzählen“ mit Stichwörtern (D8)

3.4.2 Erklären

Theoretischer Hintergrund

Erklären findet weder im Lehrplan noch in den Bildungsstandards als zu förderndes Textmuster explizit Erwähnung. Dies ist umso überraschender, da die Realisierung adressatenorientierter *Erklärungen* die Teilhabe an sowohl alltäglichen als auch schulischen bzw. bildungssprachlich geprägten Kontexten ermöglicht (Neumeister, 2019, S. 28; Morek & Heller 2015, S. 2). Um diese Lücke zu schließen, wurden sowohl für die Primarstufe als auch für die Sekundarstufe niederschwellige Aufgaben entwickelt, wodurch ebendiese Kompetenz der Schüler/innen stärker in den Fokus gerückt werden sollte.

„Unter ‚Erklären‘ wird eine komplexe sprachlich-kommunikative Praktik verstanden, die der Auflösung eines zuvor bestehenden Wissens- oder Verstehensdefizits dient“ (Morek, 2013, S. 70). Gerade in mündlichen Erklärsituationen spielen die situative Einbettung der Erklärung und insbesondere das Vorwissen der Adressatin oder des Adressaten sowie deren Verstehenssignale eine entscheidende Rolle.

Bei der Aufgabenentwicklung war daher eine kommunikative Situation zu etablieren, in der ein deutliches Wissensgefälle aus der Sicht des Kindes bzw. der oder des Jugendlichen plausibel und in seinem Ausmaß abschätzbar ist. Insofern kommen weder die erwachsenen Moderatorinnen oder Moderatoren noch die anwesenden Mitschüler/innen als Rezipientinnen bzw. als Rezipienten der Erklärung in Frage. Deshalb wurde die Aufgabenstellung für beide Schulstufen (D4, D8) in ein spielerisches Szenario eingebettet.

Primarstufe – Beispielaufgabe

In der 4. Schulstufe erhielten die Schüler/innen die Instruktion, sich vorzustellen, einem Außerirdischen alltägliche Gegenstände zu erklären, beispielsweise „Zahnbürste“ oder „Radiergummi“.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu Schüler/in:

Jetzt machen wir eine kleine Übung, bei der du mir etwas erklären sollst. Stell dir vor, dass ich ein Außerirdischer bin, der noch ganz neu auf der Erde ist. Bist du bereit? Dann geht's los.

[Moderator/in wechselt in die Spielrolle]

*Hallo, kennst du dich hier aus? Ich bin neu hier auf der Erde. Ich kenne schon viele Dinge, aber manches verstehe ich überhaupt nicht. Zum Beispiel möchte ich gerne mal richtig verstehen, was ein **Radiergummi** ist. Kannst du mir das bitte erklären?*

In diesem Setting ist die Erklärsituation grundlegend dialogisch angelegt; dadurch „kommt der Erklärrezipientin oder dem Erklärrezipienten eine zentrale Rolle zu, da er durch Zuhöreraktivitäten wie Nachfragen oder verständnisanzeigende Hörsignale (z. B. *aha, ach so, ja*) den Verlauf des Erklärens entscheidend mitbestimmt und absichert“ (Morek, 2013, S. 70).

Die Moderatorin oder der Moderator hatte deswegen die Anweisung, in ihrer Rolle als Außerirdische plausibel zu reagieren, also beispielsweise auf Rückfragen so zu antworten, dass sich ein sinnvoller Ansatzpunkt für die Erklärung des Gegenstands ergeben würde. So wäre die Frage „*Weißt du, was Schreiben ist?*“ bejaht worden, damit die Schülerin oder der Schüler nicht vor dem unüberwindlichen Hindernis steht, ein solch abstraktes Konzept erklären zu müssen. Fragen nach unmittelbar mit dem Erklärgegenstand verbundenen und eher konkreten Konzepten (z. B.: „*Kennst du Bleistifte?*“) wären hingegen eher verneint worden. Sofern das Kind seinen Beitrag beendete, ohne bereits zu einer zufriedenstellenden Erklärung gekommen zu sein, sollten Repair-Questions den Versuch einer Erweiterung anregen (zum Beispiel: „*Ich weiß schon, wie es aussieht, aber ich weiß noch nicht, was es ist.*“, „*Das hab ich jetzt noch nicht verstanden.*“, „*Häh, was?*“).

Sekundarstufe – Beispielaufgabe

Für die Jugendlichen in der 8. Schulstufe wurde eine historische Dimension hinzugenommen: Zwei Zeitreisenden sollten aktuelle Gegenstände oder Prozesse erklärt werden (etwa „Eishockey“ oder „Skateboard“). Um das Szenario für die Schüler/innen nachvollziehbarer zu gestalten, wurden zwei Porträtbilder aufgehängt. Durch die bildliche Unterstützung sollte den Jugendlichen die Anpassung ihrer Erklärung an die Adressatin bzw. den Adressaten bezogen auf den historischen Kontext, aus dem die abgebildeten Personen stammten, erleichtert werden.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu Schüler/in:

Bei der nächsten Übung geht es darum, etwas zu erklären. Dafür möchte ich euch Henriette und Oskar vorstellen. Die beiden sind für einen Tag zu Besuch in unserer Zeit. Ihr könnt euch denken, dass sie hier viele Dinge sehen, die für uns selbstverständlich sind, aber für die Henriette und Oskar gar keine Erklärung haben. Eure Aufgabe wird es nun sein, den beiden Zeitreisenden einige Dinge aus unserem Alltag zu erklären.

Die Fülle der prinzipiell für eine solche Erklärung geeigneten Gegenstände ist immens. Bei der Auswahl zu beachten ist, dass sie hinsichtlich der Funktion, aber auch in Bezug auf Ober- und Unterbegriffe, Teil-Ganzes-Relationen etc. ausdifferenziert sind und mehrere mögliche „Einstiege“ (beispielsweise über das Aussehen, über die Nutzung oder über Vergleiche) erlauben. So wäre beispielsweise ein Ball weniger geeignet als eine Lokomotive.



Abbildung 5: Bild des Zeitreisenden Oskar für „Beschreiben“ (D8), Prinz Johann als Vorsitzender des Geheimen Finanz-Kollegiums (Vogel von Vogelstein, 1832)



Abbildung 6: Bild der Zeitreisenden Henriette für „Beschreiben“ (D8), *Portrait einer Witwe* (Stieler, o. J.)

Zudem ist zu bedenken, dass Erklärungen immer eine gewisse Distanzierung erfordern: Der Gegenstand muss „mit den Augen der Adressatin bzw. des Adressaten“ betrachtet werden. Das kann paradoxerweise gerade dann eine Schwierigkeit darstellen, wenn zentrale Merkmale des Gegenstands in der Lebenswelt der Schüler/innen allzu selbstverständlich sind. Beispielsweise fiel es den Jugendlichen tendenziell schwerer, zu erklären, was eine Kaffeemaschine ist, als was ein Skateboard ist. Eine mögliche Erklärung dafür ist, dass sie das Merkmal der „automatisierten Zubereitung“ (statt des Aufbrühens per Hand) als notwendigen Teil der Erklärung gar nicht erkannten.

3.4.3 Beschreiben

Theoretischer Hintergrund

Beschreibungen sind immer funktional aus einer bestimmten Perspektive, für einen bestimmten Zweck und für eine bestimmte Adressatin bzw. einen bestimmten Adressaten. Selten kommen Sie (jenseits schulischer Aufgabenstellungen) ohne einen Kontext daher, weil es ohne diesen unmöglich ist, zu entscheiden, was und wie es beschrieben werden soll:

„Der Aufbau der Beschreibung spiegelt die Perspektive, in der der Beschreibungsgegenstand erfahren wird. [...] Die Frage nach dem Sinn und Zweck der Beschreibung, die Beurteilung ihrer Qualität und damit ihr Erfolg hängen vor allem auch ab von den Erwartungen der Hörer bzw. Leser.“ (Feilke, 2003, S. 6)

Wer beschreibt, muss sich also darüber im Klaren sein, was an einem Gegenstand für die Adressatin oder den Adressaten von Interesse ist, welche Details eine Rolle spielen, aber auch, welche Vorstellungen von dem Gegenstand der Beschreibung (oder von Vergleichbarem) man bei den Rezipientinnen bzw. Rezipienten voraussetzen kann. In dieser Hinsicht

ähneln das Beschreiben dem Erklären (siehe oben); tatsächlich können deskriptive Elemente im Rahmen von Erklärungen funktional sein, ebenso wie umgekehrt die Erklärung (z. B. einer Wirkung oder Folge) im Rahmen einer Beschreibung.

Dass Beschreibungen hingegen kaum jemals „in Reinform“ vorkommen, erweist sich als durchaus problematisch für die Entwicklung von kommunikativ plausiblen Aufgabenstellungen. Dies trifft umso mehr zu, wenn heute unbewegte und bewegte Bilder mühelos hergestellt, bearbeitet, geteilt und wieder aufgefunden werden können.

- Wozu ein Fahrrad bei Ebay beschreiben, wenn Abbildungen einfacher und präziser denselben Zweck erfüllen?
- Wieso am Telefon ein verlorenes Etui beschreiben, wenn ein ähnliches Bild leicht gefunden und verschickt werden kann?
- Wieso eine mündliche Wegbeschreibung ausformulieren, wenn Telefone und Navigationsgeräte diese immer schon mit interaktiven Karten visuell anreichern (und ggf. ersetzen)?

Für das Beschreiben im Kontext von Lernprozessen spricht, dass es – gewissermaßen auf engem Raum – die kommunikativen Anforderungen der Perspektivenübernahme und Adressatenorientierung, der treffenden Formulierung und der sinnvollen Strukturierung stellt und dabei das Gelingen anhand des beschriebenen Gegenstands gut überprüfbar ist.

Die Beschreibung erfüllt damit – nicht nur im Schreibunterricht – die Merkmale sogenannter *Textformen*, die „in einem Erwerbs- oder Lernzusammenhang stehen und fest einem Lehr-Lern-Kontext zugeordnet sind, und zwar derart ‚fest‘, dass sie teilweise ohne letzteren – als selbstständige ‚Textsorten‘ – gar nicht existieren, wenn man so will, keinen richtigen ‚Sitz im Leben‘ haben“ (Pohl & Steinhoff, 2010, S. 5 f.).

Wenn man sich bei Aufgabenstellungen zum Beschreiben von dem Anspruch authentischer oder realistischer Anforderungen löst und ihren offensichtlichen Übungscharakter betont, bieten sich zahlreiche Settings an.

Beschreiben Primarstufe – Beispielaufgabe

Für die Schüler/innen der Primarstufe wurden verschiedene Rollenspielsituationen geschaffen, in denen sie eine Beschreibung produzieren sollten. Beispielsweise sollten sie in der Rolle als „Erfinder/in“ telefonisch ein „ganz besonderes Fahrzeug“ (vgl. Abbildung 7) beschreiben. Der angerufene „Fabrikbesitzer“ musste dann entscheiden, ob er bereit wäre, das Fahrzeug in seiner Fabrik herzustellen.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

Wir spielen jetzt ein Rollenspiel, bei dem es um ein ganz seltsames, lustiges Fahrzeug geht.

zu Schüler/in 1:

Name Schüler/in 1, stell dir vor, du gehst beim Haus eines verrückten Erfinders vorbei und entdeckst dort ein ganz seltsames, lustiges Fahrzeug und machst ein Foto davon.

Du möchtest das Fahrzeug unbedingt bei Name Schüler/in 2, der Besitzerin/dem Besitzer der Autofabrik, nachbauen lassen und rufst sie/ihn an. Deswegen beschreibst du Name Schüler/in 2 das Fahrzeug ganz genau.

Ich höre eurem Telefongespräch zu.

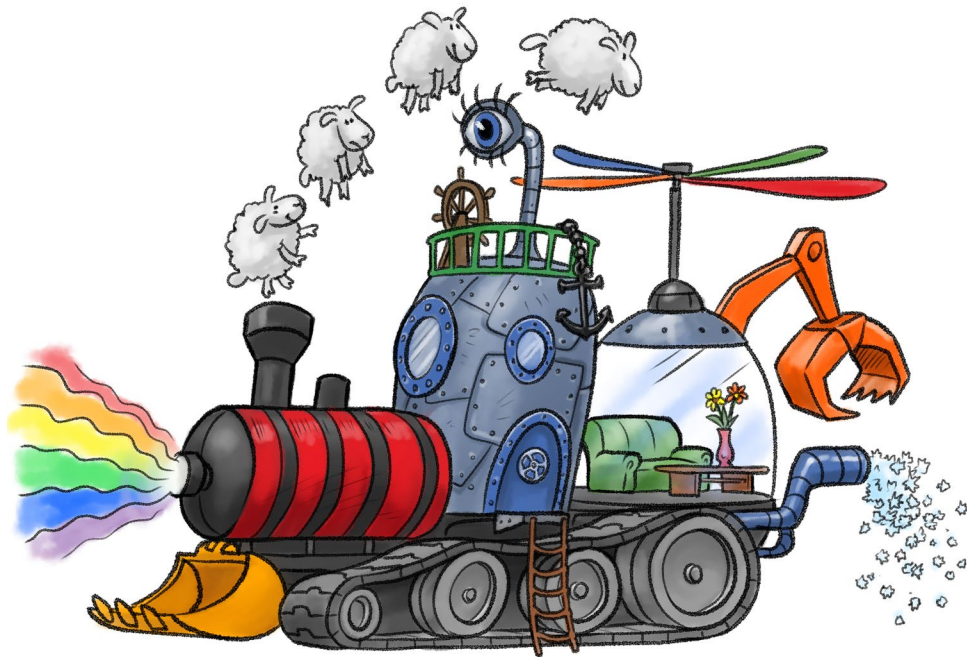


Abbildung 7: Vorlage *Fantastisches Fahrzeug* für „Beschreiben“ (D4)

Um deutlich zu machen, dass die Rezipientin bzw. der Rezipient sich den beschriebenen Gegenstand ausschließlich auf Basis der mündlichen Beschreibung vergegenwärtigen kann, setzten sich die Kinder Rücken an Rücken hin und simulierten so das Telefonat.

Sekundarstufe – Beispielaufgaben

Die Schüler/innen der Sekundarstufe beschrieben in einem ähnlichen Setting zur Primarstufe kein Bild, sondern „reale“ Gegenstände. Der zuhörenden Schülerin bzw. dem zuhörenden Schüler wurden die Augen verbunden und die sprechende Schülerin bzw. der sprechende Schüler hatte im Stil eines „Tabu“-Spiels den Gegenstand zu beschreiben, ohne ihn jedoch zu nennen.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

Nun machen wir ein Spiel. Bitte stellt eure Sessel so, dass ihr euch gegenüber sitzt.

zu Schüler/in 2:

Dir gebe ich eine Augenbinde, die du bitte so aufsetzen wirst, dass du gar nichts sehen kannst. Name Schüler/in 1 wird dir einen Gegenstand beschreiben. Du hörst dir die Beschreibung bis zum Ende gut an und kannst uns dann sagen, ob du ihn erraten hast.

zu Schüler/in 1:

Bitte beschreib Name von Schüler/in 2 ganz genau den folgenden Gegenstand, ohne ihn zu nennen. Ich gebe dir jetzt den Gegenstand und du sagst bitte noch nichts.

[Moderator/in führt zuerst Funktion des Gegenstands vor und gibt ihn erst dann der Schülerin bzw. dem Schüler.]

Schließlich wurde in einer weiteren Aufgabenstellung eine Bildbeschreibung als Grundlage gewählt; die Schülerpaare bekamen jeweils zwei sehr ähnliche, aber nicht identische Bilder vorgelegt, die sie einander nicht zeigen durften (vgl. Abbildung 9, Abbildung 10).

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

Nun machen wir ein Spiel, bei dem es darum geht, etwas zu beschreiben. Jeder von euch erhält ein Bild, das er/sie dem anderen/der anderen nicht zeigt.

zu Schüler/in 1:

Du wirst Name Schüler/in 2 dein Bild so beschreiben, dass er/sie es sich vorstellen kann.

zu Schüler/in 2:

Du hörst dir die Beschreibung bis zum Ende gut an und vergleichst sie mit deinem Bild.

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

Nach der Bildbeschreibung von Name Schüler/in 1 spricht bitte über Gemeinsamkeiten und Unterschiede beider Bilder. Alles klar? Dann stellt eure Sessel bitte so, dass ihr euch gegenüber sitzt.

[Moderator/in teilt die beiden Bilder aus.]

Schaut euch euer Bild in Ruhe an.

zu Schüler/in 1:

Wenn du so weit bist, kannst du mit deiner Beschreibung beginnen.

[Moderator/in fordert die Schüler/innen am Ende dazu auf, ihre Bilder zu tauschen und über Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf ihren Bildern zu sprechen.]



Abbildung 8: Vorlage für „Beschreiben“ (D8), *Portrait von Eleonora von Toledo mit ihrem Sohn Giovanni* (Bronzino, 1545)

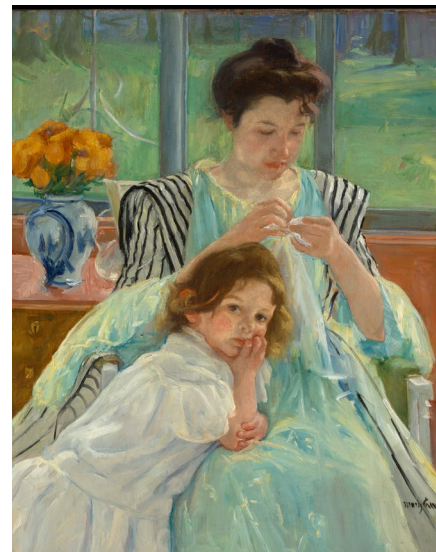


Abbildung 9: Vorlage für „Beschreiben“ (D8), *Young mother sewing* (Cassatt, 1990)

Die Aufgabe für die sprechende Schülerin bzw. den sprechenden Schüler lautete, das Bild zu beschreiben; die ZuhörerIn bzw. der Zuhörer sollte gedanklich Vergleiche mit dem eigenen Bild anstellen. Gegenstand der Beurteilung war jedoch allein die produktive Leistung der Beschreibung; die Aussicht, im Anschluss darüber zu sprechen, was auf den beiden Bildern gleich und was unterschiedlich ist, sicherte die Neugier und Aufmerksamkeit der Zuhörenden, die in der Regel auch non- und paraverbal zum Ausdruck kam, etwa durch

Blickkontakt, Kopfnicken oder Verstehenssignale. Auf diese Weise wurde eine für die Sprecherin bzw. den Sprecher günstige kommunikative Situation geschaffen, in der auf relativ natürliche Weise (inter-)agiert werden konnte.

Gelegentlich mussten zuhörende Jugendliche auch daran erinnert werden, dass sie nicht in einen Dialog einsteigen sollen; das ist zwar im Sinne der personenbezogenen Kompetenzeinschätzung nicht erwünscht, zeigt aber, dass die kommunikative Situation von den Jugendlichen als nicht allzu künstlich erlebt wurde.

3.4.4 Präsentieren (nur in der Sekundarstufe)

Theoretischer Hintergrund

Während mit Brinker (2010, S. 60) Erzählen, Erklären, Beschreiben und auch Argumentieren (siehe unten) als Grundformen thematischer Entfaltung verstanden werden, liegt der Fokus bei Aufgabenstellungen zum Präsentieren anders: Hier geht es neben der sprachlichen Entfaltung thematischer Inhalte vor allem um eine bestimmte Form und Formation der sprachlich-visuellen Inszenierung: Präsentationen sind Redebeiträge von erheblichem Umfang, in denen der Sprecherin bzw. dem Sprecher ein exklusives Rederecht zugestanden ist, sodass eine komplexere Entfaltung eines Themas, eines Gegenstands, einer Fragestellung etc. ermöglicht und erwartet wird.

Im Rahmen solcher Präsentationen können prinzipiell alle Grundformen thematischer Entfaltung sinnvoll sein. So kann beispielsweise eine erfundene oder erlebte Anekdote zum Thema hinführen. Es können Erklärungen (von Begriffen oder Zusammenhängen), Beschreibungen (von Gegenständen oder Vorgängen) vorkommen, und es kann zu Teilaspekten oder auch zur Kernfrage des Vortrags argumentiert werden. Eine Aufgabenstellung, die in dieser Hinsicht eine *bestimmte* Art der Themenentfaltung präsupponiert, ist kaum möglich und wurde auch bei der Aufgabenentwicklung zum Präsentieren nicht angestrebt.

Vielmehr steht die Fähigkeit im Fokus, einen längeren Redebeitrag so zu planen und zu halten, dass die sprachlichen, interaktionalen und materiellen Teilaspekte zu einem kohärenten Ganzen integriert werden. Die erheblichen Herausforderungen beim Präsentieren bestehen im Einzelnen darin,

- in einer Planungsphase zu einer thematischen Vorgabe oder Fragestellung inhaltliche Ideen zu generieren,
- diese sinnvoll zu gruppieren und anzuordnen und ggf. eine funktionale Sprechvorlage herzustellen,
- den Vortrag solistisch zu organisieren, d. h., die Rahmung (Beginn und Ende der Präsentation) selbst zu setzen und sprachlich zu markieren,
- während der Präsentation die Sprechvorlage (und ggf. Präsentationsmedien) zu nutzen, diese aber mit spontaner oder quasispontaner Sprachproduktion zu koordinieren und

- dabei eine Beziehung zum Publikum herzustellen und dessen Bedürfnisse zu berücksichtigen (beispielsweise laut und artikuliert zu sprechen, eine angemessene Stilhöhe zu wählen).

Beispielaufgabe – Sekundarstufe

Entsprechend dieser anspruchsvollen Aufgabe waren Themenstellungen zu wählen, die zwar kognitiv anregend sind, für die die Schüler/innen aber auf vorhandenes thematisches Wissen zurückgreifen konnten. Im Rahmen der Aufgabenstellung konnten die Schüler/innen zwischen mehreren Themen wählen, darunter befand sich auch ein freies Thema („*Sprich über etwas, wofür du dich richtig begeistern kannst.*“).

Zur Vorbereitung hatten die Schüler/innen etwa 8 Minuten Zeit. In Schule, Hochschule und Wirtschaft werden Präsentationen heute überwiegend als softwaregestützte Vorträge realisiert (vgl. dazu Gätje 2014). Die Herstellung von Präsentationsfolien war im Setting jedoch nicht vorgesehen, stattdessen diente ein vorbereitetes „Poster“ als visueller Anker. Stifte und Zettel für Notizen oder zur Herstellung einer Sprechvorlage wurden bereitgestellt.

Die eigentliche Präsentation fand im Stehen vor einer Stellwand mit dem illustrierenden Poster statt; Zuhörerinnen und Zuhörer waren die anwesenden Erwachsenen, die die Instruktion hatten, interessiert, aber als Publikum zu agieren, das für den Fortgang des Vortrags keine Verantwortung trägt. Damit wurde signalisiert, dass die Zuständigkeit für die Rahmung und Strukturierung der Präsentation bei der Jugendlichen bzw. dem Jugendlichen lag.

3.4.5 Argumentieren

Theoretischer Hintergrund

Obwohl das Argumentieren wie das Erzählen, Erklären und Beschreiben zu den Grundformen der Themenentfaltung (siehe oben; Brinker, 2010, S. 60) gerechnet wird, ist es im Mündlichen wie keines der anderen Genres auf Dialogizität ausgelegt (Krelle, 2014; Grundler, 2011).

„In einer Diskussion wird eine Argumentation in der Regel nicht von einer Person präsentiert, sondern die Beteiligten entwickeln gemeinsam interaktional Argumente, sie teilen sich die argumentativen Teilhandlungen: Begründen, Ergänzen und Erweitern, Differenzieren und Spezifizieren sowie Widerlegen.“ (Spiegel, 2011, S. 42)

Das aus schriftlichen Aufgabenstellungen vertraute Erörtern einer potenziell strittigen Frage ist insofern eine anspruchsvolle Sonderform, als die Schreiberin bzw. der Schreiber gefragt ist, Argumente für die eigene Position, aber auch mögliche Gegenargumente selbst zu produzieren und zueinander ins Verhältnis zu setzen. Wie Rezat (2009) zeigt, gelingt solches konzessive Argumentieren jungen Schreiberinnen und Schreibern nur selten; auch

in höheren Klassen stellt die Pro-Kontra-Struktur schriftlicher Erörterungen eine Herausforderung dar. Mit Blick auf mündliches Argumentieren unterscheidet Heller (2012) vier „Gesprächsaufgaben“, nämlich:

Gesprächsaufgabe	Erläuterung
(1) Herstellen von Dissens bzw. Problematisieren	Eine Behauptung, eine Bewertung o. Ä. wird im Gespräch als strittig markiert (z. B. durch Widerspruch) oder als potenziell strittig problematisiert (z. B. bei der positions-offenen Erörterung von Sachverhalten).
(2) Etablieren von Begründungspflicht	Es wird der Zugzwang etabliert oder unterstellt, die eigene(n) Position(en) zu begründen (z. B. durch Warum-Fragen oder das proaktive Liefern einer Begründung).
(3) Kernaufgabe: Begründen	Die Begründungspflicht wird – ein- oder beidseitig – sukzessive eingelöst und umgesetzt; dabei können neben verschiedenen Mitteln in der Begründungsfunktion (z. B. Anführen allgemeiner Prämissen, Erklärungen, narrativer Beleg) weitere positionsbezogene Mittel zum Tragen kommen (z. B. Gegenfragen, Beipflichten).
(4) Abschließen	Die Beteiligten signalisieren sich wechselseitig, dass kein weiterer Begründungs-/Aushandlungsbedarf mehr besteht oder dass sie die weitere argumentative Behandlung aus anderen Gründen abbrechen wollen.

Tabelle 2: Gesprächsaufgaben beim Argumentieren nach Heller (2012), Morek (2017, S. 71)

Bezüglich dieser Gesprächsaufgaben vergleicht Miriam Morek spontane Diskussionen (hier: im familiären Kontext) mit solchen in einem unterrichtlichen Setting („Fishbowl-Diskussion“). Demnach zeichnet sich die „natürliche“ Gesprächspraxis dadurch aus, dass

- der Gegenstand der Diskussion sowie die Begründungspflicht der Diskutierenden im Vollzug entsteht und nicht extern festgelegt wird,
- das Begründen als zentrale Gesprächsaufgabe „in einem interaktiven Austausch lokaler Beiträge in der Funktion von Begründungen und anderen Mitteln wie Gegenfragen, Bewertungen, impliziten Vorwürfen, Beteuerungen, Beipflichtungen und insistierenden Zügen“ realisiert wird und
- der Abschluss „kollaborativ und in wechselseitiger Ratifikation“ stattfindet (vgl. Morek, 2017, S. 76).

Schulische Settings sind demgegenüber stark von Dritten – in der Regel Lehrpersonen – gesteuert, insbesondere bezüglich der Relevantsetzung einer strittigen Frage und der Etablierung der Begründungspflicht, also der argumentativen Form der Bearbeitung, die in aller Regel wichtigste Elemente einer unterrichtlichen Aufgabenstellung zum Argumentieren darstellen. Im Rahmen solcher Aufgabenstellungen haben die Schüler/innen sich vor allem

der Kernaufgabe des Begründens zu widmen und – je nach Setting – auch einen Abschluss der Diskussion zu finden und zu markieren.¹³

Die kommunikative Situation während der Pilotierungen ähnelt hinsichtlich ihrer Merkmale notwendig dem von Morek beschriebenen unterrichtlichen Setting, in dem der Gegenstand der Diskussion durch die Aufgabe vorgegeben wird. Allerdings war die Moderatorin bzw. der Moderator dazu angehalten, den Schülerinnen und Schülern den Abschluss zu überlassen, also nach Möglichkeit nicht einzugreifen, bevor die Schülerpaare bzw. Schülergruppe selbst ihr Diskussionsergebnis als ausreichend ratifizierten.

Wie Krelle (2014) zeigt, sind selbst in solchen außengesteuerten Arrangements die Leistungen der einzelnen Akteure sehr stark voneinander abhängig (vgl. auch Eriksson-Hotz, 2017, S. 12). So kann ein (un-)passendes Gegenüber dazu beitragen, dass eine Schülerin oder ein Schüler hinter seinem eigentlichen Potenzial zurückbleibt, aber auch dazu, dass eine Schülerin oder ein Schüler die eigenen Möglichkeiten umfassend ausschöpft oder sogar ausweitet. Als Konsequenz hieraus wurden die Rating-Sheets beim Argumentieren (anders als bei allen anderen Bereichen) so gestaltet, dass sich die Beurteilung der Aufgabenbearbeitung auf die Leistungen des jeweiligen Schülerpaares bzw. der jeweiligen Schülergruppe (3 Schüler/innen) bezieht, nicht auf die einzelne Schülerin oder den Schüler. Damit wird zugleich ein Beobachtungsinstrument bzw. Einschätzungsverfahren erprobt, das sich auch im Unterricht praktikabel erweisen könnte, weil hier nicht die Beiträge und Leistungen Einzelner zum Gesamtergebnis „herausseziert“ oder „abgezogen“ werden müssen – was nicht nur praktisch schwierig ist, sondern wegen der Interaktivität mündlicher Kommunikation (vgl. Kapitel 2.4.) unmöglich.

Primarstufe – Beispielaufgabe

Bezüglich der Aufgabenentwicklung wurde viel Energie darauf verwendet, Themen und Szenarien vorzugeben, die die Schüler/innen als ausreichend interessant erleben konnten. Damit ist dem grundsätzlichen Problem der „mangelnden Authentizität und der dadurch verursachten Artefakte“ (Becker-Mrotzek, 2008, S. 75) nicht beizukommen. Stattdessen wurde für die Kinder der Primarstufe das unausweichliche „Handeln unter nur vorgestellten Bedingungen“ (Becker-Mrotzek, 2008, S. 75) offengelegt, indem sie in Spielsituationen eingeladen wurden, in denen ein solches „Als-ob-Handeln“ als charakteristisch, mithin akzeptabel angesehen werden kann. Die Schülerpaare sollten sich in die Rolle von Forschern in der Wildnis versetzen, die zwei Affen aus ihrem Zelt zu vertreiben haben. Dazu werden abwechselnd Karten mit verschiedenen Gegenständen gezogen, deren Nützlichkeit für den Zweck besprochen werden soll. Zum Schluss soll ein gemeinsamer Plan als „beste Lösung“ formuliert und begründet werden.

13 In Morek (2017), in der eine Fishbowl-Diskussion untersucht wurde, wird der Abschluss ebenfalls „von außen“ gesetzt.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

In dieser Übung sollt ihr gemeinsam eine möglichst gute Entscheidung treffen, wie ihr eine schwierige Situation in den Griff bekommt.

Ihr beide seid Forscher und gerade auf einer Expedition tief im Dschungel.

Als ihr zurück zu eurem Zelt-Platz kommt, seht ihr, dass zwei Affen in eurem Zelt herumspringen. Überall liegen eure Sachen herum, alles ist durcheinandergeraten.

Deswegen überlegt ihr euch, wie ihr die Affen aus eurem Zelt kriegen könntet.

Schaut mal, ich habe euch Sachen mitgebracht, die ihr verwenden könnt.

[Moderator/in hält 6 Karten in der Hand, die von Schüler/in 1 und Schüler/in 2 abwechselnd gezogen werden.]



Abbildung 10: Bildkarten als Vorlage zur Affenvertreibung „Argumentieren“ (D4)

Sekundarstufe – Beispielaufgabe

Für die Jugendlichen der Sekundarstufe erschien ein solch spielerisches Setting nicht mehr angemessen. Sie sollten sich stattdessen mit altersgemäßen Entscheidungs- oder Abwägungsfragen bzw. Dilemmata auseinandersetzen.

Die Instruktion lautete (sinngemäß):

zu beiden Schülerinnen oder Schülern:

*Stellt euch vor, ihr habt Geburtstag und direkt an diesem Tag gibt es ein **einmaliges** Konzert eurer Lieblingsband in der Nähe. Ihr wünscht euch von euren Eltern drei Karten für dieses Konzert, um mit euren beiden besten Freunden das Konzert besuchen zu können. Ihr drei freut euch schon sehr darauf.*

*Aber eure Eltern bekommen **nur noch zwei Karten**.*

Was nun? Wer darf ins Konzert gehen?

Versucht mal, einige Minuten zu diskutieren, und versucht dabei, unterschiedliche Blickwinkel einzunehmen. Findet gemeinsam eine Lösung.

Kann es losgehen? Dann setzt euch bitte so zueinander, dass ihr besser miteinander diskutieren könnt. Ich höre eurer Diskussion zu.

Im Unterschied zu authentischen argumentativen Sequenzen, die laut Morek „eingewoben sind sowohl in ihren konkreten sequenziellen Kontext (d. h. den Gesprächsverlauf) als auch in ihren jeweiligen sozialen Kontext mit seinen spezifischen kommunikativen Zwecken“ (2017, S. 76), erscheinen schulische Argumentationsaufgaben immer artifiziell, zumal sie notwendig gerade um die Dimension der Kontextualisierung verkürzt sind.¹⁴

Weitere Inhalte, die Informationen zur Einschätzung der Schülerkompetenzen („Rating-Sheets“), zur Einbettung des Kompetenzbereichs *Sprechen und miteinander Reden* (Primarstufe) und des Kompetenzbereichs *Sprechen* (Sekundarstufe) in der iKM^{PLUS} sowie zu Implikationen und Empfehlungen für den Unterricht beinhalten, werden in den nächsten Monaten veröffentlicht.

14 Moreks (2017) zweiter Einwand, der sich auf die Normativität und „Debattenhaftigkeit“ schulischer Argumentationsübungen bezieht, kommt hier weniger zum Tragen: Die aus Vertextung und Markierung bezogenen Beurteilungskriterien verzichten bewusst auf eine Orientierung am stärker normierten mündlichen Debattenformat oder an Formen schriftlichen Argumentierens.

Literaturverzeichnis

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.

Bachmann, T. (2005). Kohärenzfähigkeit und Schreibentwicklung. In H. Feilke und R. Schmidling (Hrsg.), *Literale Textentwicklung* (S. 155–183). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Bakhtin, M. (1986 [2006]). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.

Beck, B. & Klieme, E. (Hrsg.). (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz.

Becker-Mrotzek, M. (2008). Gesprächskompetenz vermitteln und ermitteln. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch. Gute Aufgaben für den Unterricht* (S. 50–77). Weinheim: Beltz.

Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.

Becker-Mrotzek, M. & Quasthoff, U. (1998). Unterrichtsgespräche zwischen Gesprächsforschung, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, 50, 3–13.

Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Behrens, U., Böhme, K. & Krelle, M. (2009). Zuhören – Operationalisierung und fachdidaktische Implikationen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Deutsch und Mathematik* (S. 357–375). Weinheim: Beltz.

Behrens, U., Weirich, S. & Vohr, A. (2014). Ein Beobachtungs- und Bewertungsraster für mündliche Seminarpräsentationen in der Lehramtsausbildung. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (S. 186–209). Bern: hep-Verlag.

BIFIE (Hrsg.). (2011a). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Hören, Sprechen und Miteinander-Reden“*. *Deutsch, Lesen, Schreiben Volksschule Grundstufe I + II*. Graz: Leykam Verlag. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationales-monitoring/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch> (08.06.2021)

BIFIE (Hrsg.). (2012). *Bildungsstandards in Österreich. Überprüfung und Rückmeldung*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE).

BIFIE (Hrsg.). (o. J.). *Bildungsstandards für „Deutsch, Lesen, Schreiben“ 4. Schulstufe.*

BIFIE (Hrsg.). (2012). *Testing Speaking for the E8 Standards. Technical Report.* Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/technische-dokumentation> (08.06.2021)

BIFIE (Hrsg.). (2015). *Handbuch für Assessorinnen/Assessoren und Interlokutorinnen/Interlokutoren. Standardüberprüfung Deutsch „Sprechen“.* Unveröffentlichtes Manuskript.

BIFIE (Hrsg.). (2016). *Freigegebene Items D4, 4. Schulstufe.* Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/freigegebene-items> (08.06.2021)

BIFIE (Hrsg.). (2017a). *Freigegebene Items. Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe.* Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/freigegebene-items> (08.06.2021)

BIFIE (Hrsg.). (2017b). *Assessing Speaking for the E8 Standards. The E8 Speaking Classroom Assessment. Technical Report 2017.* Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/unterstuetzende-materialien-zu-bildungsstandards/aufgabenbeispiele-englisch> (08.06.2021)

Binazer, A. (2016). Kinder erklären Zaubertricks – mündliche und schriftliche Entfaltungsmuster. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 67–94). Frankfurt am Main: Peter Lang.

BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (Hrsg.). (2009). Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über Bildungsstandards im Schulwesen: BGBl. II Nr. 1/2009. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2009/1> (08.06.2021)

BMBWF (2020). Das Pädagogik-Paket. Zeitgemäß. Transparent. Fair. Wien: BMBWF. Verfügbar unter: <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:326dfad6-a8b9-4e56-9d67-b4bdcc343bb1/pb.pdf> (08.06.2021)

Boueke, D., Schüle, F., Büscher, H., Terhorst, E. & Wolf, D. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten.* Fink: München

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2015). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht.* Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> (08.06.2021)

Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungs-standardueberpruefungen/ergebnisberichte> (08.06.2021)

Brinker, K. (2010). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (7., durchgesehene Auflage). Berlin: Schmidt Verlag.

Dannerer, M. (2012). *Narrative Fähigkeiten und Individualität. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe*. Tübingen: Stauffenburg.

Dannerer, M. (2017). Gesprochene Sprache – Besonderheiten und Komplexität. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für den Kompetenzbereich „Sprechen“. Deutsch, Sekundarstufe I* (S. 15–24). Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationales-monitoring/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch> (08.06.2021)

Deppermann, A. (2004). „Gesprächskompetenz“ – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In M. Becker-Mrotzek & G. Brünner (Hrsg.), *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz* (S. 15–28). Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Dickhäuser, O., Schöne C., Stiensmeier-Pelster, J. & Henze, G. (2001). Die Auswertung des Subtests Labyrinth im CFT1. *Diagnostica*, 47, 40–42.

Dubberke, T. & Harks, B. (2008). Zur curricularen Validität der DESI-Aufgaben: Ergebnisse eines Expertenratings. In DESI-Konsortium (Hrsg.), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie* (S. 26–33). Weinheim: Beltz.

EDK (Hrsg.). (2011). *Grundkompetenzen für die Schulsprache. Nationale Bildungsstandards: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren*.

Erard, S. & Schneuwly, B. (2005). Le didactique de l'oral: savoirs ou compétences. In J. P. Bronckart, E. Bulea, M. Pouliot (Ed.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences?* (pp. 69–97). Villeneuve d'Ascq cedex: Presses Universitaires du Septentrion.

Eriksson, B. (2009). Bildungsstandards mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Handbuch Deutschunterricht in Theorie und Praxis DTP*. Band 3 (S. 116–128). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Eriksson, B. & Luginbühl, M. (2013). Mündlicher Sprachgebrauch – Methodenübersicht und Medieneinsatz im Deutschunterricht. In U. Abraham & J. Knopf (Hrsg.), *Deutschdidaktik für die Grundschule* (S. 168–179). Berlin: Cornelsen.

Eriksson-Hotz, B. (2017). Mündliche Sprachhandlungsformen im Unterricht umsetzen. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für den Kompetenzbereich „Sprechen“*. Deutsch, Sekundarstufe I (S. 7–14). Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationales-monitoring/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch> (08.06.2021)

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. München: Langenscheidt.

Feilke, H. (2003). Beschreiben und Beschreibungen. *Praxis Deutsch*, 182, 6–14.

Feilke, H. (2010). „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen/literalen Prozeduren. In I. Bons, T. Gloning & D. Kaltwasser (Hrsg.), *Feste-Platte für Gerd Fritz*. Verfügbar unter: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf (08.06.2021)

Feilke, H. (2017). Schreib- und Textprozeduren. In J. Baurmann, C. Kammler & A. Müller (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht* (S. 51–57). Seelze: Kallmeyer.

Fiehler, R. (2014). Von der Mündlichkeit zur Multimodalität ... und darüber hinaus. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3* (S. 13–31) Bern: hep Verlag.

Fiehler, R. (2009). Mündliche Kommunikation. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik (Reihe DTP). Band 3* (S. 25–51). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Fiehler, R. (2011). Mündliche Verständigung und gesprochene Sprache. In S. M. Moraldo (Hrsg.), *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache* (S. 83–107). Rom: Carocci.

Fuchs, E., Salfenauer, G. & Rittsteiger, P. (2014). Die Überprüfung der einzelnen Kompetenzbereiche. In BIFIE (Hrsg.), *Handbuch zur Standardüberprüfung in Deutsch, Lesen, Schreiben*.

Gätje, O. (2014). Die Schülerpräsentation in der Sekundarstufe II und die Frage, ob es eine Re-Rhetorisierung des gymnasialen Deutschunterrichts gibt. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3*. (S. 67–85). Bern: hep Verlag.

Glaboniat, M. & Peresich, C. (2018). Österreichisches Sprachdiplom Deutsch. In G. Sigott (Hrsg.), *Language Testing in Austria: Taking Stock. Sprachentesten in Österreich: Eine Bestandsaufnahme* (S. 349–369). Berlin: Peter Lang.

Glabionat, M. & Peresich, C. (2020). Das Dach-Prinzip in internationalen DaF-Prüfungen: Beispiele zur Umsetzung im Österreichischen Sprachdiplom Deutsch. In N. Shafer, Naomi, A. Middeke, S. Hägi-Mead & H. Schweiger (Hrsg.), *Weitergedacht. Das Dach-Prinzip in der Praxis. Band 103* (S. 217–231). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Verfügbar unter: https://www.academia.edu/42146648/Das_DACH-Prinzip_in_internationalen_DaF-Pr%C3%BCfungen_Beispiele_zur_Umsetzung_im_%C3%96sterreichischen_Sprachdiplom_Deutsch_%C3%96SD_ (08.06.2021)

Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.

Grunert, I. M. & Längauer-Hohengaßner, H. (2017). Die Bildungsstandards im Kompetenzbereich Zuhören und Sprechen im Unterricht und in der Standardüberprüfung. In BIFIE (Hrsg.), *Praxishandbuch für den Kompetenzbereich „Sprechen“. Deutsch, Sekundarstufe I* (S. 25–31). Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationales-monitoring/materialien-zu-ikm-und-bildungsstandards/publikationen-deutsch> (08.06.2021)

Günther, S. (2006). Von Konstruktionen zu kommunikativen Gattungen. Die Relevanz sedimentierter Muster für die Ausführung kommunikativer Aufgaben. *Deutsche Sprache*, 34 (1–2), 137–190.

Hauch, H. & Pabst-Weinschenk, M. (2014). Didaktik der Mündlichkeit. Thesen auf sprachwissenschaftlicher Grundlage am Beispiel der Vermittlung überzeugenden Sprechens. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen. Wissenschaftliche Perspektiven und didaktische Konsequenzen. Band 3* (S. 159–183). Bern: hep Verlag.

Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (1996). *Sprachentwicklung und Interaktion: Eine linguistische Studie zum Erwerb von Diskursfähigkeiten bei Kindern*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. Verfügbar unter: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2005/quasthoff.htm> (08.06.2021)

Hausendorf, H. & Quasthoff, U. (2005). Konversations-/Diskursanalyse: (Sprach-)Entwicklung durch Interaktion. In G. Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie* (S. 585–618). Berlin: Kölner Studien Verlag. Verfügbar unter: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/923/1/ber200101.pdf> (08.06.2021)

Hauser, S. & Luginbühl, M. (2017). Wenn Kinder argumentieren – Grundlagen und erste Befunde einer Studie zur mündlichen Argumentationskompetenz von Schulkindern. In I. Meißner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 89–105). Tübingen: Stauffenburg.

Heller, V. (2012). *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.

Heller, V. & Morek, M. (2019). Fachliches und sprachliches Lernen durch diskurs(erwerbs) orientierte Unterrichtsgespräche. Empirische Evidenzen und Desiderata mit Blick auf inklusive Settings. *Didaktik Deutsch*, 24 (46), 102–121.

Imhof, M. (2013). Zuhören lernen und lehren. *Hörpäd*, 3/2020, 94–99.

Isler, D., Hefti, C., Kirchhofer, K. & Dinkelmann, I. (2018). Entwicklung eines Instruments zur Einschätzung mündlicher Textfähigkeiten bei Kindergartenkindern. *leseforum.ch*, 2018/1, 1–20. Verfügbar unter: <https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/618/2018-1-isler-et-al.pdf> (08.06.2021)

Katz-Bernstein, N. & Quasthoff, U. (2006). Diskursfähigkeiten. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Lexikon der Sprachtherapie* (S. 72–75). Stuttgart: Kohlhammer.

KMK (2005). *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. München: Wolters Kluwer.

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Band 1* (S. 587–604). Berlin: De Gruyter.

Krelle, M. (2011). Dimensionen von Gesprächskompetenz. Anmerkungen zur Debatte über mündliche Fähigkeiten im Deutschunterricht. In U. Behrens & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 13–34). Bern: hep-Verlag.

Krelle, M. (2014). *Mündliches Argumentieren in leistungsorientierter Perspektive. Eine empirische Analyse von Unterrichtsdiskussionen in der neunten Jahrgangsstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Morek, M. (2012). *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.

Morek, M. (2013). Erklären. In B. Rothstein & C. Müller (Hrsg.), *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch* (S. 70–72). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Morek, M. (2016). Formen mündlicher Darstellung in situ: Zur Komplexität von Diskursanforderungen in Unterrichtsgesprächen. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden* (S. 95–131). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Morek, M. (2017). Was lernt man bei einer Fishbowl-Diskussion im Unterricht? Zur Normativität und pragmatischen Situiertheit des Argumentierens. In S. Hauser & M. Luginbühl (Hrsg.), *Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – normative Ansprüche und kommunikative Praktiken* (S. 65–90). Bern: hep.

Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67–101.

Morek, M. & Heller, V. (2015). Unterrichtsgespräche als Erwerbskontext. Kommunikative Gelegenheiten für bildungssprachliche Praktiken erkennen und nutzen. *Leseforum*, 3, 1–23. Verfügbar unter: https://www.forumlettura.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/548/2015_3_Heller_Morek.pdf (08.06.2021)

Morek, M., Quasthoff, U. & Heller, V. (2017). Erklären und Argumentieren. Modellierungen und empirische Befunde zu Strukturen und Varianzen. In E. L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik* (S. 11–46). Tübingen: Stauffenburg.

Neumeister, N. (2019). Erklären als sprachliche Handlung. Zugänge im Deutschunterricht schaffen. *Deutsch. Unterrichtspraxis für die Klassen 5 bis 10*, 59, 28–31.

Ohlhus, S. (2014). *Erzählen als Prozess. Interaktive Organisation und narrative Verfahren in mündlichen Erzählungen von Grundschulkindern*. Tübingen: Stauffenburg.

Pappert, S. (2016). Zur Konzeptionalisierung von Kommunikationsereignissen. In U. Behrens & O. Gätje (Hrsg.), *Mündliches und schriftliches Handeln im Deutschunterricht. Wie Themen entfaltet werden. Band 3* (S. 15–38). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Pohl, T. & Steinhoff, T. (2010). Textformen als Lernformen. In H. Günter, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.) *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A* (S. 5–26). Duisburg: Gilles & Francke Verlag.

Prediger, S., Erath, K., Quasthoff, U., Heller, V. & Vogler, A. M. (2016). Befähigung zur Teilhabe an Unterrichtsdiskursen: Die Rolle von Diskurskompetenz. In J. Menthe, D. Höttecke, T. Zabka & M. Rothgangel (Hrsg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung* (S. 285–300). Münster: Waxmann.

Quasthoff U. (2015). Ko-Konstruktion in Erwachsenen-Kind-Interaktionen: membership und der Erwerb von sprachlicher Kompetenz. In U. Dausendschön, E. Gülich & U. Krafft (Hrsg.), *Ko-Konstruktion als Konzept und als Perspektive* (S. 287–312). Bielefeld: Transkript Verlag.

Quasthoff, U. (1980). *Erzählen in Gesprächen*. Narr: Tübingen.

Quasthoff, U. (2009). Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik* (S. 84–100). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Quasthoff, U. & Heller, V. (2014). Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus sprachwissenschaftlicher und sprachdidaktischer Sicht: Grundlegende Ein-/Ansichten und methodische Anregungen. In A. Neumann & I. Mahler (Hrsg.), *Empirische Methoden in der Deutschdidaktik: Audio- und videografierende Unterrichtsforschung* (S. 6–37). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rezat, S. (2009). Konzessive Konstruktionen. Ein Verfahren zur Rekonstruktion von Konzessionen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 37(3), 469–489.

Richter, T. & Christmann, U. (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 25–29). München: Juventa.

Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/downloads/archiv-des-bifie/bildungsstandardueberpruefungen/ergebnisberichte> (08.06.2021)

Spiegel, C. (2011). Argumentieren schriftlich – mündlich: Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In U. Behrens & B. Eriksson (Hrsg.), *Sprachliches Lernen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit* (S. 35–54). Bern: hep.

Spinner, K. (2019). Prozeduren. In K. Lehnen, T. Pohl, S. Rezat, T. Steinhoff & M. Steinseifer (Hrsg.), *Feilke revisited. 60 Stellenbesuche. Siegen: universi*. Verfügbar unter: https://dokumentix.ub.uni-siegen.de/opus/volltexte/2019/1441/pdf/Feilke_revisited.pdf (08.06.2021)

Spreckels, J. (2009). Erklären im Kontext: neue Perspektiven. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 1–12). Hohengehren: Schneider Verlag.

Stukenbrock, A. (2009). Erklären – Zeigen – Demonstrieren. In J. Spreckels (Hrsg.), *Erklären im Kontext. Neue Perspektiven aus der Gesprächs- und Unterrichtsforschung* (S. 160–176). Hohengehren: Schneider Verlag.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

Behrens, U., Griesmayr, C., Grunert, I. M. & Illetschko, M. (2021). Diamantmodell mündlicher Kompetenzen. In U. Behrens, C. Griesmayr, I. M. Grunert & M. Illetschko (2021), *Mündliche Schülerkompetenzen beobachten und einschätzen. Teil 1: Theoretische Rahmung, Setting, Beispielaufgaben* (S. 18). Verfügbar unter: <https://www.iqs.gv.at/bonusmodul-sprechenteil-1>

Abbildung 2:

IQS (2021). *Zebra unter Wasser*.

Abbildung 3:

IQS (2021). *Flucht aus dem Buch*.

Abbildung 4:

IQS (2021). *Abenteuergeschichte Erzählen mit Stichwörtern*.

Abbildung 5:

Vogel von Vogelstein, C. C. (1832). *Prinz Johann als Vorsitzender des Geheimen Finanz-Kollegiums* [Öl auf Leinwand]. Galerie Neue Meister, Dresden. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vogel_von_Vogelstein_Prinz_Johann_als_Vorsitzender_des_Geheimen_Finanz-Kollegiums_1832.jpg (11.06.2021)

Abbildung 6:


Stieler, J. C. (o. J.). *Portrait einer Witwe*. Verfügbar unter: <https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/kunst-und-krempel/schatzkammer/gemaelde/kunst-krempel-portrait-witwe-stieler-100.html> (11.06.2021)

Abbildung 7:

IQS (2021). *Fantastisches Fahrzeug*.

Abbildung 8: Bronzino, T. (1545). *Portrait von Eleonora von Toledo mit ihrem Sohn Giovanni* [Öl auf Holz]. Galerie der Uffizien, Florenz. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bronzino_-_Eleonora_di_Toledo_col_figlio_Giovanni_-_Google_Art_Project.jpg (11.06.2021)

Abbildung 9: Cassatt, M. (1900). *Young mother sewing* [Öl auf Leinwand]. Metmuseum, New York. Verfügbar unter: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Mary_Cassatt_Young_Mother_Sewing.jpg (11.06.2021)

 Institut des Bundes
für Qualitätssicherung im
österreichischen Schulwesen

[iqs.gv.at](https://www.iqs.gv.at)