

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
22. Jahrgang 2017 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Michael Becker-Mrotzek

**DAS SCHREIBEN ZURÜCKHOLEN –
ANMERKUNGEN ZUR FUNKTION
DES MATERIALGESTÜTZTEN
SCHREIBENS IN DEN
BILDUNGSSTANDARDS**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 22. H. 42. S. 4-
11.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Michael Becker-Mrotzek

DAS SCHREIBEN ZURÜCKHOLEN – ANMERKUNGEN ZUR FUNKTION DES MATERIALGESTÜTZTEN SCHREIBENS IN DEN BILDUNGSSTANDARDS

Bildungsstandards sind das zentrale bildungspolitische Instrument, das die normativen Erwartungen der Gesellschaft an die Fähigkeiten der nachfolgenden Generation in Bezug auf bestimmte thematisch-inhaltliche Anforderungen verbindlich beschreibt. Sie definieren Standards in Form von Can-do-Beschreibungen für bestimmte Zeitpunkte und Fähigkeitsbereiche; so formulieren beispielsweise die BS für den Mittleren Schulabschluss zum Schreiben: „*Die Schülerinnen und Schüler kennen die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens als Mittel der Kommunikation, der Darstellung und der Reflexion und verfassen selbst adressatengerecht Texte*“ (BS MSA 2004: 8). Bildungsstandards geben also relativ abstrakt und grobkörnig an, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Regel können sollen; dabei wird in den Standards selbst nicht zwischen Minimal- und Regelstandards unterschieden. Diese Differenzierung zwischen Minimal- und Regelstandards wird zu einem späteren Zeitpunkt auf der Grundlage von empirisch ermittelten Kompetenzstufenmodellen vorgenommen, weil eine solche Setzung ohne empirische Grundlage wenig sinnvoll ist (vgl. etwa das Kompetenzstufenmodell für das Schreiben für den MSA, IQB 2014). Die Einigung der sechzehn Bundesländer auf einheitliche und verbindliche Bildungsstandards verfolgt auch das Ziel, die empirisch festgestellten erheblichen Leistungsunterschiede – bei vergleichbarem Notenniveau – zwischen den Bundesländern anzugleichen, um damit eine Gerechtigkeitslücke zu schließen. Bildungsstandards haben jedoch nicht die Funktion, Lehr- und Lernwege oder Unterrichtsprozesse zu standardisieren; es ist vielmehr ihre Aufgabe, die Handlungsautonomie der Schulen und Lehrenden zu stärken, indem sie bewusst – anders als die zuvor geltenden Richtlinien – auf methodische oder curriculare Vorgaben verzichten. Es ist Aufgabe jeder Schule bzw. jeder einzelnen Lehrperson, die didaktischen Konzepte passend zur Schülerschaft einzusetzen.

Die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife wurden in den Jahren 2010 und 2011 von Arbeitsgruppen unter Leitung des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) in Berlin entwickelt; den Arbeitsgruppen gehörten Fachleute aus den Kultusministerien der Bundesländer sowie fachdidaktische Beraterinnen und Berater an; moderiert wurden die Gruppen von den an das IQB Abgeordneten Lehrerinnen und Lehrern aus den Bundesländern. Der Autor gehörte gemeinsam mit zwei weiteren Deutschdidaktikerinnen und Deutschdidaktikern zu

den fachdidaktischen Beratern der Arbeitsgruppe Deutsch. Der Auftrag der Arbeitsgruppen ergab sich aus dem folgenden Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK):

Die Kultusministerkonferenz beauftragt das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB), in Zusammenarbeit mit der Amtschefkommission „Qualitätssicherung in Schulen“ die Erarbeitung der Bildungsstandards zu organisieren, ein Kompetenzstufenmodell für die gymnasiale Oberstufe zu entwickeln und dabei folgende Eckpunkte zu berücksichtigen: Nutzung der bisherigen Leistungen der EPA (= Einheitliche Prüfungsanforderungen Abitur, MBM) [...] sowie Berücksichtigung der grundsätzlichen Konzeption der bisher von der Kultusministerkonferenz vorgelegten Bildungsstandards (Auszug aus dem Beschluss der KMK vom 17./18.10.2007, vgl. zum Auftrag der KMK und zum Zweck der Bildungsstandard auch Stanat et al. 2016).

Dieser kurze Auszug verdeutlicht jedoch bereits die Komplexität des Auftrags, weil mit den zu berücksichtigenden EPA und der grundsätzlichen Konzeption der bisherigen Bildungsstandards für den Primarbereich und den Mittleren Schulabschluss ein klares Gerüst vorgegeben ist, in das die fachdidaktischen Überlegungen einzubauen sind. Auch die Zusammensetzung der Gruppe sowie die regelmäßige Berichterstattung an die Amtschefkommission zeigen die Restriktionen, denen eine solche Gruppe unterliegt; die fachdidaktischen Beraterinnen und Berater hatten – wie der Name schon sagt – nur beratende Funktion. Dennoch verlief die Arbeit über den gesamten Zeitraum sehr konstruktiv und zielorientiert.

Die Entwicklung der Standards für den Bereich des Schreibens stellt eine besondere Herausforderung dar, die auf den ersten Blick überraschen mag, weil doch die Schülerinnen und Schüler in der Oberstufe schon schreiben können und dies ja auch in erheblichem Umfang tun, nicht zuletzt im Deutschunterricht. Allerdings – und darin liegt die Herausforderung – fehlt es bislang an propädeutischen Schreibanlässen, d.h. an Aufgaben, die diejenigen Schreibfähigkeiten vorbereiten, die in der Berufsausbildung und im Studium benötigt werden und auf die die Allgemeine Hochschulreife gleichermaßen vorbereiten soll. Dieser Einschätzung liegen zwei unterschiedliche Beobachtungen zugrunde, die sich auf den Unterricht, d.h. die Lerngelegenheiten einerseits, und die Schreibkompetenzen der Schülerinnen und Schüler andererseits beziehen. Schon 1996 hat Otto Ludwig in einem Aufsatz die zugespitzte These formuliert: „Der Unterricht [i. e. zur Vermittlung von Schreibkompetenz im Sinne von selbständiger Textproduktion, MBM] findet nicht statt“, so sein provokanter Titel. Er begründet seine These mit der Praxis des Deutschunterrichts in der reformierten Oberstufe, in dem dem Schreiben ganz überwiegend die Funktion zukommt, die Ergebnisse vorgängiger Analysen und Interpretationen zumeist literarischer Texte zum Zwecke ihrer Beurteilung durch die Lehrperson zu dokumentieren. Vor allem in den Klausuren sollen die Schülerinnen und Schüler zeigen, dass sie in der Lage sind, (literarische) Texte nach bestimmten Kriterien zu analysieren und zu interpretieren. Das Ergebnis sind weniger kohärente Texte als

vielmehr Listen mit den Ergebnissen der einzelnen Analyseschritte, die weitgehend ohne argumentativen Zusammenhang nebeneinander stehen.

Diese Ergebnisse decken sich mit einer Analyse der Themen im Zentralabitur der Jahre 2007 bis 2011:

So gut wie kein Bundesland sieht im Vorfeld des Abiturs die Lektüre eines Sachbuches vor, das sich Sprach-, Medien- oder Kulturphänomenen widmet. [...] Ganz anders sieht es dagegen bei Prosa, Lyrik und Drama aus, wo alle Bundesländer sehr genaue quantitative Vorgaben machen (z.B. Bayern Grundkurs 2009: zwei Dramen, eine Novelle oder längere Erzählung, drei Romane) und meistens sogar einen Kanon vorschreiben (z.B. Brandenburg Grundkurs 2009: Bölls *Wo warst du Adam*, Fontanes *Irrungen, Wirrungen*, Grass' *Katz und Maus*, Lessings *Emilia Galotti*, Brechts *Leben des Galilei* sowie Gedichte von Eichendorff, Brentano, Novalis, Domin, Celan, Enzensberger, Jandl, Hensel, Kolbe und Gernhardt) (Becker-Mrotzek/Kepser 2010: 15).

Wir haben es – zumindest bis zu diesem Zeitpunkt – mit einem stark *literaturlastigen Deutschunterricht* zu tun, wie auch schon der Literaturdidaktiker Heiner Willenberg feststellt (2001: 88), der z.T. erhebliches literaturwissenschaftliches Wissen in den Klausuren voraussetzt, während zu sprach- und medienbezogenen Themen – wenn überhaupt – eher als Erörterungen und auf der Grundlage von journalistischen Texten geschrieben werden.

Die Auswirkungen eines solchen Schreibunterrichts, der die Fähigkeit zum argumentierenden Schreiben faktisch voraussetzt, aber nicht explizit zum Unterrichtsgegenstand macht, sollen zwei Studien illustrieren. So zeigt die DESI-Studie, dass etwa die Schreibleistungen in der neunten Jahrgangsstufe faktisch stagnieren:

Im oberen Leistungsbereich dagegen scheint in der neunten Jahrgangsstufe eine institutionelle Schreibförderung schwieriger umzusetzen zu sein, hier lassen sich keine Leistungszuwächse nachweisen, genauso wenig wie für den gesamten Bereich der Sprachsystematik. [...] Der allgemeine Leistungszuwachs in der semantisch-pragmatischen Komponente [= des Schreibens, MBM] geht vor allem auf die Mädchen zurück, die innerhalb der neunten Jahrgangsstufe um durchschnittlich 11 Punkte besser werden, während die Leistungen der Jungen durchschnittlich stagnieren [...] und an den Gymnasien mit -4 Punkten sogar schlechter werden (Neumann/Lehmann 2008: 100f.).

Aber auch bei den Studierenden (nicht-sprachlicher Fächer) lassen sich entsprechende Folgen erkennen, die sich u. a. in der mangelnden Befähigung zum Lesen und vor allem Schreiben propädeutischer und wissenschaftlicher Fachtexte zeigen. So belegt etwa die Studie von Fix/Dittmann (2008) anhand des Exzerpierens die Schwierigkeiten beim Verfassen studienrelevanter Texte. Die linguistischen Analysen der Texte und die Befragungen der Studienanfänger offenbaren erhebliche Schwierigkeiten mit dieser Textform, die sich insbesondere auch auf den Textaufbau beziehen, d. h. auf den Aufbau einer eigenen Argumentationsstruktur; die Studien-

anfänger geben an, nicht zu wissen, „wie gute Exzerpte allgemein anzufertigen sind“ (ebd.: 57).

Vor diesem Hintergrund bestand die Aufgabe darin, Standards zum Schreiben zu entwickeln, die den Vorgaben der KMK, dem aktuellen Forschungsstand zur Schreibdidaktik, den Erwartungen an eine propädeutische Schreibkompetenz und den schulischen Schreibpraktiken gerecht wurden. Das geschieht in drei systematisch aufeinander bezogenen Formaten, nämlich a) in der Formulierung von Standards, b) in der Beschreibung von Aufgabenformaten zur Überprüfung der Standards sowie c) in der Entwicklung illustrierender Lern- und Testaufgaben. Das *Schreiben* gehört in den Bildungsstandard für die Allgemeine Hochschulreife – ebenso wie das *Sprechen und Zuhören* sowie *Lesen* – zu den sog. prozessbezogenen Kompetenzbereichen, denen die domänenspezifischen zur Seite gestellt sind:

Domänenspezifischer Kompetenzbereich	Prozessbezogene Kompetenzbereiche	Domänenspezifischer Kompetenzbereich
Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen	Sprechen und Zuhören	Sprache und Sprachgebrauch reflektieren
	Schreiben	
	Lesen	

Abb. 1 Das Kompetenzstrukturmodell der BS AHR 2012: 14

Diese gegenüber den Bildungsstandards für die Grundschule und den Mittleren Schulabschluss deutlich abweichende Struktur hat ihren Grund darin, dass gerade die Standards für den Mittleren Schulabschluss schon sehr hohe Erwartungen an die Kompetenzen formulieren. Dort heißt es:

Dem Schreibenanlass und Auftrag entsprechende Texte verfassen sie [= Schülerinnen und Schüler, MBM] eigenständig, zielgerichtet, situations- und adressatenbezogen und gestalten sie sprachlich differenziert, wobei sie sprachliche Mittel gezielt und überlegt einsetzen. Sie beherrschen die zentralen Schreibformen und gestalten ihre Texte sprachlich und stilistisch stimmig, verfassen sie unter Beachtung von Strategien zur Fehlervermeidung und mit Hilfe eines Wörterbuches weitgehend fehlerfrei, schätzen sie selbstkritisch ein und überarbeiten sie gegebenenfalls (BS MSA 2004: 9).

Damit ist im Prinzip eine weit ausgebaute Schreibkompetenz beschrieben, die sich ohne Bezug auf das zu verarbeitende Wissen bzw. Material sowie die Textfunktionen nicht ohne weiteres steigern lässt. Denn ein situations- und adressatenbezogener Text lässt sich nicht noch situations- und adressatenbezogener machen. Aus diesem Grund beschreiben die domänenspezifischen Kompetenzbereiche diejenigen fach-

lichen Domänen, „in denen die prozessbezogenen Kompetenzen verbindlich konkretisiert werden“ (BS AHR 2012: 14). Damit ist die Möglichkeit gegeben, die Anforderungen an die prozessbezogenen Kompetenzen unter Bezug auf die fachlichen Inhalte des Faches Deutsch (Sprache, Kommunikation, Literatur, Medien) zu bestimmen. Es reicht also nicht aus, irgendwelche Inhalte verständlich und adressatenorientiert in einem Text darzustellen, sondern es geht im Kern um die argumentativ-klärende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches Deutsch in den hierfür typischen Textformen. Entsprechend heißt es im einleitenden Abschnitt der Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife zum Schreiben:

Die Schülerinnen und Schüler verfassen inhaltlich angemessene kohärente Texte, die sie aufgabenadäquat, konzeptgeleitet, adressaten- und zielorientiert, normgerecht, sprachlich variabel und stilistisch stimmig gestalten. Dabei schreiben sie entsprechend der jeweiligen Aufgabe in unterschiedlichen Textformen (ebd.: 16).

Die einzelnen Standards zum Schreiben werden unter zwei Aspekten zusammengefasst, nämlich unter *Schreibstrategien anwenden* sowie *In unterschiedlichen Textformen schreiben*. Für das materialgestützte Schreiben kommt dem Aspekt *In unterschiedlichen Textformen schreiben* eine besondere Bedeutung zu, weil hier die zu beherrschenden Textformen konkretisiert werden. Zusammenfassend heißt es dazu:

Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibstrategien für die Produktion komplexer informierender, erklärender und argumentierender sowie gestaltender Textformen selbstständig und aufgabenbezogen, auch für die Verwendung in digitalen Medien. Der Begriff der Textform zielt darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler gegebene Textmuster für die eigene Textproduktion verwenden (ebd.: 17).

Dabei verweist der Begriff der *Textform* auf das von Pohl/Steinhoff (2010) entwickelte Konzept der Textformen als Lernformen. Die zentralen Textformen in den BS AHR sind das *informierende* sowie das *erklärende und argumentierende* Schreiben, also die schriftliche Auseinandersetzung mit strittigen oder fraglichen Inhalten; eine Sonderrolle kommt dem gestaltenden Schreiben zu, das in den Prüfungsformaten nicht auftaucht.

Diese Standards beschreiben die erwarteten Kompetenzen auf einem relativ abstrakten, grobkörnigen Niveau, die einerseits den propädeutischen Erwartungen gerecht werden, andererseits aber auch eine einigermaßen realistische Zielgröße darstellen sollen. Sie sollen die Fähigkeiten beschreiben, die für ein erfolgreiches Studium bzw. eine erfolgreiche Berufsausbildung benötigt werden. Allgemein formulierte Standards bedürfen der Konkretisierung bzw. Operationalisierung in Form von Aufgaben, deren Bewältigung die erwarteten Kompetenzen in unterschiedlichem Ausmaß erfordern. Für diesen Zweck wurden die in den EPA etablierten Formate um das neue Format des materialgestützten Schreibens ergänzt:

	Textbezogenes Schreiben				Materialgestütztes Schreiben	
Aufgabenart	Interpretation literarischer Texte	Analyse pragmatischer Texte	Erörterung literarischer Texte	Erörterung pragmatischer Texte	Materialgestütztes Verfassen informierender Texte	Materialgestütztes Verfassen argumentierender Texte

Abb. 2 Aufgabenformate der BS AHR 2012: 24

Bei der Ausgestaltung des neuen Aufgabenformats standen zwei Aspekte im Fokus der Diskussion mit den Vertreterinnen und Vertretern der Bundesländer. Zum einen ging es um Art und Umfang des Materials; denn in den EPA (2002: 26) war der Umfang der zugrunde zu legenden Texte auf 900 Wörter begrenzt, also faktisch auf relativ kleine Texte bzw. Textausschnitte beschränkt. In den Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife ist diese Grenze beim textbezogenen Schreiben nun auf 1.500 Wörter erweitert worden, während für das Material bei dem neuen Format keine konkrete Begrenzung genannt wird. Das war eine wichtige Voraussetzung, um überhaupt sinnvolle materialgestützte Aufgaben entwickeln zu können.

Zum anderen ging es um die Frage, ob das vorgelegte Material in jedem Fall vorab zu analysieren sei, d. h. ob zunächst eine schriftliche Textanalyse zu verfassen sei, so wie es die bisherige Praxis der EPA vorsah. Dabei ging es nicht um die Frage, ob die Texte und das weitere Material zu lesen und zu verstehen – und in diesem Sinne eben auch zu analysieren – seien, sondern darum, ob diese Analysen gesondert zu dokumentieren sind, bevor sie für das eigene Schreiben genutzt werden. Um diese Besonderheit des neuen Formats zu verdeutlichen, wurde folgende Passage in die Erläuterungen der Aufgabenformate aufgenommen:

Im Rahmen der schriftlichen Abiturprüfung im Fach Deutsch werden Aufgaben gestellt, die [...] keine vollständige Textanalyse erfordern, da das vorgelegte Material auf der Grundlage von Rezeption und kritischer Sichtung für eigene Schreibziele genutzt werden soll (materialgestütztes Schreiben) (BS AHR 2012: 24).

Diese Erläuterung ist also in dem o. a. Sinne zu verstehen, nicht so, dass überhaupt keine Analyse vorzunehmen ist. Die beigefügten Prüfungs- und Lernaufgaben schließlich illustrieren die Standards und Aufgabenformate an konkreten Beispielen (vgl. hierzu auch die didaktischen Konzepte und Aufgaben in Becker-Mrotzek et al. (Hg.) (2015), Abraham et al. (2015) sowie Feilke et al. (2016)).

Mit dem neuen Format des materialgestützten Schreibens ist es gelungen, ein Schreibarrangement zu entwickeln, das nicht nur propädeutische Funktionen erfüllt, sondern auch eine angemessene Auseinandersetzung mit den Inhalten des Faches Deutsch ermöglicht. Denn beim materialgestützten Schreiben setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Texten und anderen Informationsquellen zu Themen des Faches unter einer spezifischen Fragestellung auseinander, die sich aus dem Schreibauftrag herleitet, der einen adressatenbezogenen informierenden bzw.

erklärend-argumentativen Text verlangt. Damit besteht die Möglichkeit, sich mit alters- und situationsangemessenen Themen des Faches Deutsch schriftlich auseinanderzusetzen und so für Studium und Ausbildung wesentliche Textformen zu erwerben.

Literatur

- Abraham, Ulf/Baurmann, Jürgen/Feilke, Helmuth (2015): Materialgestütztes Schreiben. Basisartikel. In: Praxis Deutsch. H. 251. S. 4–12.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kämper-van den Boogart, Michael/Köster, Juliane/Stanat, Petra/Gippner, Gabriele (Hg.) (2015): Bildungsstandards aktuell: Deutsch in der Sekundarstufe II. Braunschweig: Diesterweg.
- Becker-Mrotzek, Michael/Kepser, Matthis (2010): Sprach-, kultur- und medienwissenschaftliche Themen im Zentralabitur. In: Der Deutschunterricht. H. 1/2010. S. 14–18.
- Feilke, Helmuth/Lehnen, Katrin/Rezat, Sara/Steinmetz, Michael (2016): Materialgestütztes Schreiben lernen. Grundlagen, Aufgaben, Materialien. Braunschweig: Schroedel.
- Fix, Gefion/Dittmann, Jürgen (2008): Exzerpieren. Eine empirische Studie an Exzerpten von GymnasialschülerInnen der Oberstufe. In: linguistik online. H. 33. http://www.linguistik-online.de/33_08/fixDittmann.html. Abgerufen am 26.08.2009.
- Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (Hg.) (2014): Kompetenzstufenmodelle zu den Bildungsstandards im Kompetenzbereich Schreiben, Teilbereich freies Schreiben für den Mittleren Schulabschluss. <https://www.iqb.hu-berlin.de/bista/ksm>. Abgerufen am 18.01.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2002): Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Deutsch. (Beschluss vom 24.05.2002).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss (BS MSA). Beschluss vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-Deutsch-MS.pdf. Abgerufen am 18.01.2017.
- KMK (2007) Ergebnisse der 319 Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/ergebnisse-der-319plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz.html>. Eingesehen am 28.02.2017.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2012): Bildungsstandards im Fach Deutsch für die Allgemeine Hochschulreife (BS AHR). Beschluss vom 18.10.2012. Neuwied: Luchterhand. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Deutsch-Abi.pdf. Abgerufen am 18.01.2017.
- Ludwig, Otto (1996): Der Unterricht findet nicht statt: Zur Schreibpraxis der reformierten Oberstufe. In: Peyer, Ann/Portmann, Paul R. (Hg.): Norm, Moral und Didaktik – Die Linguistik und ihre Schmuddelkinder. Tübingen: Niemeyer. S. 221–240.
- Neumann, Astrid/Lehmann, Rainer H. (2008): Schreiben Deutsch In: DESI-Konsortium (Hg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim: Beltz. S. 89–103.
- Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (2010): Textformen als Lernformen. In: Pohl, Thorsten/Steinhoff, Torsten (Hg.): Textformen als Lernformen. Duisburg: Gilles & Francke. S. 5–26.

Stanat, Petra/Becker-Mrotzek, Michael/Blum, Werner/Tesch, Bernd (2016): Vergleichbarkeit in der Vielfalt. Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die Allgemeine Hochschulreife. In: Kramer, Jochen/Neumann, Marko/Trautwein, Ulrich (Hg.): Abitur und Matura im Wandel. Wiesbaden: Springer VS. S. 29–58.

Willenberg, Heiner (2001): Versuch, einen Einblick in den Deutschunterricht der Sekundarstufe II zu gewinnen. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Kerncurriculum Oberstufe. Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusministerkonferenz. Weinheim/Basel: Beltz. S. 82–102.

Anschrift des Verfassers:

*Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek
Universität zu Köln, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als
Zweitsprache, Triforum, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln
becker.mrotzek@uni-koeln.de*