



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Chancen und Risiken der Standardisierung
mit besonderem Augenmerk auf die Neue Reifeprüfung
im Unterrichtsfach Russisch“

Verfasserin

Alexandra Gratzl

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 362 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Russisch, UF Deutsch

Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. i. R. Dr. Gero Fischer

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Bestandsaufnahme im österreichischen Schulwesen:	7
Wie standardisiert ist unser Bildungssystem?	
2.1. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Russisch	12
2.2. Bildungsstandards.....	15
2.2.1. Definition und Zweck von Bildungsstandards.....	15
2.2.2. Der Kompetenzbegriff	16
2.2.3. Ablauf der Standardtestungen.....	17
2.3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen	19
2.3.1. Definition und Zweck des GERS.....	19
2.3.2. Die Kompetenzniveaus	20
2.4. Die Neue Reifeprüfung.....	23
2.4.1. Allgemeine Bestimmungen für die AHS	23
2.4.2. Allgemeine Bestimmungen für die BHS	25
2.4.3. Die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch.....	26
2.4.3.1. Die schriftliche Klausur aus Russisch.....	26
2.4.3.2. Die mündliche Reifeprüfung aus Russisch	28
3. Die Chancen und Risiken der Standardisierung.....	30
3.1. Einschätzungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern	30
3.1.1. Die Chancen der Standardisierung	30
3.1.1.1. Wille zur Veränderung.....	30
3.1.1.2. Transparenz.....	31
3.1.1.3. Vergleichbarkeit.....	33
3.1.1.4. Objektivierung	34
3.1.1.5. Standards als Orientierungshilfen	35
3.1.1.6. Faire Ausbildungschancen	36
3.1.1.7. Neue Lern- und Prüfungskultur	37
3.1.1.8. Outputorientierung	38
3.1.1.9. Steigerung des Verantwortungsbewusstseins	38
3.1.1.10. Erleichterung des Unterrichtens.....	39
3.1.1.11. Mehr Wertigkeit.....	40
3.1.1.12. Mehr Freiheit in der Schwerpunktsetzung.....	41

3.1.1.13. Bessere Kooperation von Wissenschaft und Praxis	41
3.1.1.14. Zusammenfassung der Chancen	42
3.1.2. Die Risiken der Standardisierung	42
3.1.2.1. Gleiche Probleme-veränderte Semantik?	42
3.1.2.2. Reformmüdigkeit	43
3.1.2.3. Standardisierung als Disziplinierungsinstrument?	43
3.1.2.4. <i>Bildungsstandards</i> oder <i>Leistungsstandards</i> ?	43
3.1.2.5. Übereilte Entscheidungen und ihre Folgen	44
3.1.2.6. Kann man Bildung überhaupt standardisieren?	44
3.1.2.7. Vermarktung und Ökonomisierung von Bildung	45
3.1.2.8. Qualitätssteigerung durch Messung?	45
3.1.2.9. „Teaching to the test“	46
3.1.2.10. Verengung des Unterrichts	47
3.1.2.11. Sind Lernfortschritte nun bedeutungslos?	48
3.1.2.12. Mögliche Folgen einer Veröffentlichung der Testergebnisse	49
3.1.2.13. Regel- statt Mindeststandards	49
3.1.2.14. Standards als lukrative Einnahmequelle für außerschulische Institutionen	50
3.1.2.15. Degradierung von Randfächern	50
3.1.2.16. Deprofessionalisierung des Lehrberufs?	51
3.1.2.17. Mögliche Folgen durch mangelnde Akzeptanz	52
3.1.2.18. Zusammenfassung der Risiken	53
3.2. Einschätzungen von Russischlehrerinnen und Russischlehrern	53
3.2.1. Allgemeine Informationen zu den Befragungen	53
3.2.2. Interview mit Mag. Franziska Bauer	55
3.2.3. Interview mit Pater Sebastian Hacker	60
3.2.4. Interview mit Mag. Anton Steininger	64
3.2.5. Interview mit Mag. Steinhauser	67
3.2.6. Gewonnene Erkenntnisse	72
3.3. Einschätzungen von PolitikerInnen	75
3.3.1. Allgemeine Informationen zu den Befragungen	75
3.3.2. Einschätzungen der Grünen	76
3.3.3. Einschätzungen der FPÖ	78
3.3.4. Einschätzungen des BZÖ	80
3.3.5. Einschätzungen der SPÖ	81

3.3.6. Einschätzungen der ÖVP	82
3.3.7. Gewonnene Erkenntnisse.....	84
4. Formen der Standardisierung in anderen Ländern Europas	86
4.1. Deutschland	87
4.2. Schweiz.....	89
4.3. Polen	91
4.4. England.....	93
4.5. Schweden.....	95
4.6. Finnland	96
4.7. Gewonnene Erkenntnisse.....	97
5. Fazit.....	98
6. Резюме по-русски	101
6.1. Формы стандартизации в австрийских школах	101
6.1.1. Учебные программы.....	101
6.1.2. Стандарты образования.....	101
6.1.3. Общие европейские рекомендации (GERS).....	102
6.1.4. Новый экзамен на аттестат зрелости	103
6.2. Шансы и риски стандартизации.....	105
6.2.1. Оценка учеными	105
6.2.1.1. Шансы стандартизации	105
6.2.1.2. Риски стандартизации.....	106
6.2.2. Оценка учителями русского языка.....	108
6.3. Оценка политиками	110
6.4. Формы стандартизации в других странах Европы.....	112
6.5. Резюме.....	112
7. Literaturverzeichnis.....	115
8. Anhang	123
Anhang A: Fragenkatalog für RussischlehrerInnen	123
Anhang B: Fragebogen für PolitikerInnen	124
Anhang C: Abstract	125
Anhang D: Lebenslauf.....	126

1. Einleitung

An Österreichs Schulen, in der Politik und in den Medien wird über die Effizienz und Sinnhaftigkeit von Bildungsstandards und die Umstellung der Matura auf die neue kompetenzorientierte Reifeprüfung seit geraumer Zeit heftig diskutiert. Die Präsentation der ersten Testergebnisse am 11. Dezember 2012 zeigen auf, dass beispielsweise jede/r sechste Schülerin/Schüler in Österreich die vorgeschriebenen Bildungsstandards nicht erreicht.¹ Diese Tatsache heizt die Debatte weiter an.

Während Befürworterinnen und Befürworter der neuen standardisierenden Maßnahmen stets auf die Chancen der Qualitätssteigerung hinweisen, betonen Kritikerinnen und Kritiker die durch die Reformen drohenden Risiken und die hohen Kosten.

Worin bestehen die Argumente der Befürworterinnen und Befürworter sowie Kritikerinnen und Kritiker aber tatsächlich? Wie nehmen Lehrerinnen und Lehrer zu dieser Thematik Stellung? Welche Ansichten vertritt die Politik? Diese Fragen sollen im Zuge der vorliegenden Diplomarbeit geklärt werden.

In manchen Unterrichtsgegenständen hat man sich bereits an die neuen Anforderungen und Testverfahren gewöhnt. Wie sieht dies aber im Fach Russisch aus? Welche Richtlinien müssen in diesem Gegenstand bezüglich der Neuen Reifeprüfung beachtet werden und wie gehen die betroffenen Pädagoginnen und Pädagogen mit der neuen Situation um? Wie rechtfertigen Politikerinnen und Politiker die oftmals angesprochene Benachteiligung der Russischlehrerinnen und Russischlehrer in Bezug auf fehlendes Informations- und Unterrichtsmaterial für die neuen Regelungen? Auf die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch wird in der folgenden Arbeit der Schwerpunkt gelegt.

In einem ersten Schritt werden nun Reglementierungen und Normen, welche das österreichische Schulsystem maßgeblich standardisieren, vorgestellt. Danach werden die Chancen und Risiken der Standardisierung erarbeitet. Im Zuge dessen zeigt die Arbeit Einschätzungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern auf, die als theoretische Grundlage dienen.

Im Anschluss folgt die Darstellung der Interviews, welche mit Russischlehrerinnen und –lehrern sowie Politikerinnen und Politikern geführt worden sind, um deren Sichtweisen und Stellungnahmen zum Thema „Standardisierung“ zu präsentieren. Es soll dadurch ermöglicht werden, sich von der Situation, den Erfahrungen und Einschätzungen der Befragten ein

¹ Vgl. <http://orf.at/stories/2155749/2155750/>

umfassendes Bild machen und die Chancen und Risiken der Standardisierung aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können. Im Anschluss daran wird noch geklärt, welchen Stellenwert Standards in Schulen anderer Länder Europas einnehmen.

2. Bestandsaufnahme im österreichischen Schulwesen:

Wie standardisiert ist unser Bildungssystem?

Der Begriff „Standard“ ist mittlerweile zu einem Modewort geworden. Was aber versteckt sich wirklich dahinter?

Ursprünglich stammt das Wort „Standard“ vom französischen Wort „estandard“ ab, was etwa „Feldzeichen“ oder „Banner“ bedeutet. Es ist dies ein Begriff, welcher unter normannischen Eroberern im 11. Jahrhundert üblich war, um Herrschaftsgebiete zu bezeichnen. „Standard“ war also ein Zeichen von Autorität. Diese Bedeutung ist natürlich einem Wandel unterlegen. Wir entlehnten den Begriff aus dem Englischen mit der uns bekannten Bedeutung eines Standards als „Norm“. Einerseits bezeichnen Standards heute *Ziele*, also anzustrebende Ideal- oder Normalfälle. Andererseits kann auch die *Messung* einer Leistung in Bezug auf ein bestimmtes Ideal gemeint sein.

Standards lösen in unserer Gesellschaft Vertrauen und Sicherheit aus. Denken wir etwa an unsere üblichen Verhaltensstandards. Lucien Cribletz nennt zur Verdeutlichung ein anschauliches Beispiel aus dem Straßenverkehr: Wir verlassen uns darauf, den Fußgängerübergang sicher überqueren zu können, wenn die Ampel auf Grün steht, weil es „Standard“ ist, dass die Autofahrer in diesem Falle halten.

Hält man sich nicht an die in einer Zivilisation üblichen Standards, kann es zu Sanktionierungen kommen, sei es in Form richtiger Strafen, wie im Straßenverkehr, oder in Form von Ausschluss von Menschen, die sich nicht an die sozialen Normen einer Gesellschaft halten.²

Auch in der Schule gab es schon immer Standards. In den letzten Jahren hat man sich aber darauf geeinigt, diese Standards gesetzlich zu verankern und verbindlich zu machen, sofern dies nicht ohnehin bereits veranlasst wurde.

Bevor die Chancen und Risiken der schulischen Standardisierung erarbeitet werden, soll zunächst ein allgemeiner Überblick über Formen der Standardisierung in Österreichs Schulen gegeben werden.

² Vgl. Cribletz, 2009: S. 17-18.

2.1. Lehrpläne

Lehrpläne stellen eine Form von Standards dar, die schon so selbstverständlich geworden ist, dass sie vor allem von Lehrerinnen und Lehrern wohl des Öfteren gar nicht mehr als solche wahrgenommen werden. Vielmehr sind Lehrpläne ein fixer Bestandteil des Schulalltags, auf welchen man sich regelmäßig bei den Planungen und Gestaltungen der eigenen Unterrichtseinheiten bezieht. Worin besteht aber der Zweck von Lehrplänen? Dieser Frage soll im Folgenden nachgegangen werden.

2.1.1. Der Zweck von Lehrplänen

Seit ihrer Einführung in der Zeit des Absolutismus ist es die Hauptaufgabe von Lehrplänen, für die Unterrichtenden inhaltliche Vorgaben zur Gestaltung der Lerneinheiten zu beschreiben. Insofern sind Lehrpläne Orientierungshilfen, die vorschreiben, was in welchem Fach in welcher Schulstufe gelehrt und gelernt werden soll. Lehrpläne systematisieren und stabilisieren also Lehr- und Lerninhalte.

Gleichzeitig garantieren sie, dass fachdidaktisch in den jeweiligen Unterrichtsfächern keine enormen inhaltlichen Unterschiede je nach zuständiger Lehrperson oder auch nach Schulstandort passieren, da sie ja für alle Unterrichtenden verbindlich sind.

Aus bildungspolitischer Sicht sind Lehrpläne eine Normierung, die sicherstellt, dass die staatlichen Interessen und das aktuelle Bildungsideal der Gesellschaft im jeweiligen Fach vertreten werden. So gesehen können Lehrpläne auch als Lenkungsinstrument des Staates im Sinne der gesellschaftlichen Bedürfnisse und Normen bezeichnet werden.

Da sich der Bildungskanon und die Anforderungen einer Gesellschaft, was man wissen und können soll, laufend ändern und weiterentwickeln, können auch Lehrpläne keine unveränderlichen statischen Größen darstellen. Sie müssen stets neue Entwicklungen berücksichtigen und immer wieder überarbeitet werden. So wird etwa in den letzten paar Jahren vermehrt auf den Einsatz verschiedener Medien oder auf die Berücksichtigung interkultureller Aspekte in allen Unterrichtsfächern Wert gelegt.³

Im nächsten Abschnitt soll der Aufbau von Lehrplänen untersucht werden.

³ Vgl. Ahrens, 2005: S. 9-15 und Felten/Paysen, 2005: S.37-42.

2.1.2. Der Aufbau der Lehrpläne

Näher analysiert werden in diesem Kapitel die Lehrpläne der *AHS-Unterstufe*, der *AHS-Oberstufe* sowie der Lehrplan einer *Höheren Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe*, welche stellvertretend für die Berufsbildenden Höheren Schulen ausgewählt wurde.⁴

Beim Lehrplan der *AHS-Unterstufe* muss zunächst darauf hingewiesen werden, dass sich die Vorgaben für Unterrichtsfächer, die ebenso in der Hauptschule unterrichtet werden, in beiden Schultypen decken. Es werden lediglich zusätzlich Hinweise zur Leistungsdifferenzierung in den betroffenen Fächern, wie etwa Deutsch, angeführt.

Der Lehrplan der AHS-Unterstufe gliedert sich einerseits in einen allgemeinen Teil und andererseits in die konkreten Stundentafeln für die einzelnen Fächer und die Lehrpläne derselben.

Der allgemeine Teil behandelt wiederum drei Unterbereiche, nämlich das allgemeine Bildungsziel, allgemein didaktische Grundsätze und die Schul- und Unterrichtsplanung.

Nachdem im Kapitel zum allgemeinen Bildungsziel zunächst auf den gesetzlichen Auftrag hingewiesen wird, den Schülerinnen und Schülern eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln und sie zur Hochschulreife zu führen, wird bei der Anführung der Leitvorstellungen besonders auf Chancengleichheit sowie Gleichstellung im Umgang der Geschlechter Wert gelegt. Des Weiteren werden das Entwerfen eigener weltanschaulicher Konzepte, die Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten, die Berücksichtigung innovativer Technologien und die Vernetzung einzelner schulischer Lerngebiete hervorgehoben. Danach werden die Aufgabenbereiche der Schule genannt, zu welchen die Wissensvermittlung, die Entwicklung von Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz sowie die Berücksichtigung der religiös-ethisch-philosophischen Bildungsdimension zählen. Außerdem werden einzelne Bildungsbereiche behandelt, welchen in ausnahmslos allen Fächern Rechnung getragen werden muss. Dazu zählen Sprache und Kommunikation, Mensch und Gesellschaft, Natur und Technik, Kreativität und Gestaltung sowie Gesundheit und Bewegung.

Im zweiten Abschnitt des allgemeinen Teils werden allgemeine didaktische Grundsätze angeführt.

⁴ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml
<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>
http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml

Dabei wird darauf hingewiesen, dass die Lehrperson an die Vorkenntnisse und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen muss. Außerdem wird auf interkulturelles Lernen besonderer Wert gelegt, was bedeutet, dass die Lernenden nicht bloß andere Kulturen kennenlernen, sondern kulturelle Werte verstehen und mitgestalten sollen. Auch auf die Notwendigkeit sozialer Integration, etwa von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, und die damit einhergehende Schaffung entsprechender Lernvoraussetzungen wird hingewiesen. Ein weiterer didaktischer Grundsatz ist die Förderung durch Differenzierung und Individualisierung, wodurch den Schülerinnen und Schülern die Chance gegeben werden soll, ihre individuellen Leistungspotenziale bestmöglich zu entfalten. Auch auf das Angebot eines Förderunterrichts an allen Schulen wird Wert gelegt, wodurch Lernenden, die von Leistungsabfall betroffen oder bedroht sind, ein zusätzliches Lernangebot gewährleistet wird. Des Weiteren wird auf die Bedeutung der Selbsttätigkeit sowie Eigenständigkeit beim Lernen eingegangen. Auch ist es wichtig, auf lebensnahe und aktuelle Themen beim Erwerb von Kompetenzen zurückzugreifen, da dadurch Verständnis und Nachvollziehbarkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler leichter sichergestellt werden können. Im Sinne der geschlechtssensiblen Pädagogik sollen im Unterricht Lerninhalte und Methoden auch so gewählt werden, dass sie beide Geschlechter ansprechen. Außerdem wird betont, dass regelmäßige Übungen und Überprüfungen, die den Unterrichtsertrag gewährleisten sollen, notwendig sind, sodass die Lernenden auf keine außerschulische Lernunterstützung angewiesen sind.

Im dritten Abschnitt der allgemeinen Bestimmungen wird auf die Schul- und Unterrichtsplanung näher eingegangen.

Zunächst wird angemerkt, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht gewissenhaft auf Grundlage des Lehrplans und schulautonomer Bestimmungen planen sollen, wobei sie auch die Interessen der Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen haben. Es wird auch auf die Unterteilung des Lehrplans in einen Kern- und einen Erweiterungsbereich hingewiesen. Der Kernbereich ist inhaltlich und zeitlich (2/3 der Unterrichtszeit verbindlich) definiert, während der Erweiterungsbereich durch die Lehrperson oder auch durch das gesamte Fachkollegium geplant wird und auf regionale und lokale Gegebenheiten sowie auf Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden Rücksicht nehmen soll. Die schulautonomen Lehrplanbestimmungen sind dazu da, um auf spezifische Lernsituationen in Klassen und Schulen besser eingehen zu können. Es müssen dabei jedoch die Anzahl der Lehrerwochenstunden sowie die räumlichen Verhältnisse und die Ausstattung der jeweiligen Schulen berücksichtigt werden. Auch auf die Leistungsfeststellung wird näher eingegangen,

wobei darauf aufmerksam gemacht wird, dass die Lehrpersonen zu Beginn eines Schuljahres sowohl Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern über das Gesamtkonzept der Beurteilung zu informieren haben. In einem weiteren Punkt wird die Notwendigkeit eines fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterrichts betont, welcher über die Grenzen eines Lerngebietes hinaus Sinnzusammenhänge zu anderen Bereichen herstellt. Zusätzlich wird auf die Wichtigkeit der Nahtstellen eingegangen. Die Lehrpersonen sollen auf Eintritts- und Austrittsphasen im Unterricht Rücksicht nehmen und etwa in der fünften Schulstufe auf den Lehrplan der Volksschule Bezug nehmen, in der letzten Schulstufe bereits auf neue Arbeitsweisen eingehen, die sich an der Universität als unabdingbar erweisen werden. Zur Öffnung der Schule wird angemerkt, dass sie sich nach innen und außen öffnen und so Personen aus dem Umfeld der Schule mit einbeziehen sowie durch Schulveranstaltungen oder durch Unterricht außerhalb der Schule das Lernen interessant und lebensnah gestalten soll. Schließlich gibt es noch Anmerkungen zum Betreuungsplan für ganztägige Schulformen, welcher die Bereiche gegenstandsbezogene Lernzeit, individuelle Lernzeit sowie Freizeit und Verpflegung zu berücksichtigen hat.

Nach diesen allgemeinen Bestimmungen widmet sich der vierte Teil des Lehrplans den Stundentafeln, wobei man autonome und subsidiäre, also nichtautonome Stundentafeln unterscheiden kann. Der aktuellen Tabelle kann man etwa entnehmen, dass in der ersten Klasse der AHS-Unterstufe vier Stunden Deutsch, zwei Stunden Biologie und zwei Stunden Musikerziehung unterrichtet werden.

Schließlich werden noch die Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsfächer angeführt, welche sich in die Bildungs- und Lehraufgabe, die didaktischen Grundsätze sowie den Lehrstoff an sich gliedern.

Der Lehrplan der *AHS-Oberstufe* deckt sich in seinen allgemeinen Bestimmungen mit dem der AHS-Unterstufe. Bei den Stundentafeln gibt es natürlich Unterscheidungen, da ja auch die Fächerkonstellation der Oberstufe mit jener der Unterstufe nicht ident ist. Auch die konkreten Lehrpläne der einzelnen Gegenstände sind auf das Lern- und Wissensniveau der Schülerinnen und Schüler abgestimmt.

Etwas anders ist der Lehrplan der *BHS* aufgebaut. Dies soll beispielhaft am Lehrplan der Höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe mit dem spezifischen Ausbildungszweig Kultur- und Kongressmanagement aufgezeigt werden.⁵

Hier wird zunächst die Stundentafel mit der Gesamtstundenzahl und dem Stundenausmaß der einzelnen Unterrichtsgegenstände angeführt.

⁵ Vgl. http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf

Danach folgen Angaben zum Allgemeinen Bildungsziel, welche im Vergleich zum Lehrplan der AHS relativ kurz gehalten werden. Es wird etwa auf die notwendige Erlangung einer umfassenden Allgemeinbildung, auf zu erwerbende Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Kultur- und Kongressmanagement und auf Persönlichkeitsbildung, Flexibilität und Kreativität hingewiesen.

Daraufhin werden die schulautonomen Lehrplanbestimmungen beschrieben.

In den allgemeinen didaktischen Grundsätzen wird die Bedeutung von politischer Bildung, von Gesundheits- und Medienerziehung, von Umweltbewusstsein sowie von der Gleichstellung der Geschlechter hervorgehoben, die auch vermittelt werden soll. Ebenso wird auf fächerübergreifenden Unterricht und pädagogische Beratungen Wert gelegt. Die Schülerinnen und Schüler sollen des Weiteren in ausnahmslos allen Fächern die deutsche Sprache korrekt gebrauchen. Auch soll projekt- und handlungsorientiertes Arbeiten im Unterricht stets im Vordergrund stehen.

Im nächsten Abschnitt werden die Bildungs- und Lehraufgabe sowie der Lehrstoff für das Unterrichtsfach Russisch aufgezeigt, dessen Bestimmungen stellvertretend für alle anderen Gegenstände näher analysiert werden.

2.1.3. Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Russisch

Da in der vorliegenden Arbeit das Augenmerk besonders auf den Gegenstand Russisch gerichtet werden soll, wird im folgenden Kapitel auf den Lehrplan dieses Faches näher eingegangen, um einerseits stellvertretend zu zeigen, wie die spezifischen Lehrpläne der einzelnen Gegenstände aufgebaut sind, und andererseits deutlich zu machen, worauf im Russisch-Unterricht geachtet werden soll.⁶

Bevor der Lehrstoff der jeweiligen Klassen vorgestellt wird, soll die allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe des Unterrichtsfaches Russisch beschrieben werden.

Zunächst wird die Beherrschung der vier sprachlichen Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben in den Vordergrund gestellt. Schülerinnen und Schüler sollen also dazu befähigt werden, die russische Sprache als adäquates Verständigungsmittel einzusetzen und Informationen aus verschiedenen Lebensbereichen verstehen und verarbeiten zu können.

Des Weiteren sollen die Lernenden Einblick in das Funktionieren von Sprache in grammatikalischer Hinsicht sowie in Bezug auf verschiedene situative Kommunikationssituationen erlangen.

⁶ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7055/russisch2_ost.pdf

Auch Kenntnisse über die Geschichte und Kultur Russlands beziehungsweise der ehemaligen Sowjetunion werden als unabdingbar angesehen, um Vorurteilen und Klischeevorstellungen entgegenzuwirken. Dabei sollen auch immer wieder Vergleiche zur Geschichte und Kultur Österreichs gezogen werden.

Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, für den Spracherwerb notwendige Arbeits- und Lerntechniken selbstständig anzuwenden.

An die allgemeine Bildungs- und Lehraufgabe knüpfen die Angaben zum Lehrstoff in den Klassen der AHS-Oberstufe (5.-8. Klasse) an.

In der fünften Klasse sollen im gegebenen Ausmaß von vier Wochenstunden durch Training der vier oben genannten Fertigkeiten einfachste Grundsituationen des Alltagslebens gemeistert werden können. Dazu werden vor allem Kommunikationssituationen und Themenbereiche genutzt, welche sich aus dem unmittelbaren Lebensbereich der Lernenden ergeben (Familie, Freunde, Tagesablauf etc.). Außerdem sollen die Schülerinnen und Schüler im ersten Lernjahr die kyrillische Schrift erlernen und sich die Grundlagen der russischen Orthoepie und Orthographie aneignen. Bezüglich des Wortschatzes sollten sie etwa 750 Wörter und Phrasen kennengelernt, bezüglich der Grammatik einen Einblick in grundlegendste Strukturen erhalten haben.

Das Ziel des Russischunterrichts der sechsten Klasse ist es, die oben genannten Lerngebiete zu vertiefen und zu erweitern. Die Schülerinnen und Schüler sollten außerdem bereits an die 1400 Wörter und Phrasen in ihren aktiven Wortschatz aufgenommen sowie ihre Kenntnisse im Bereich der Grammatik vertieft haben.

In der siebten und achten Klasse soll darauf geachtet werden, dass die Lernenden authentisches und stilistisch neutrales Russisch verstehen sowie lesen, und sich in verschiedenen Alltagssituationen mündlich und schriftlich differenziert ausdrücken können. Es wird gefordert, dass Themengebiete aus dem Alltag weiter vertiefend und erweiternd behandelt werden. Außerdem legt man nun auf das Lesen von Texten aus diversen Medien sowie von Proben aus der russischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts Wert. Wortschatz und Grammatikkenntnisse sollen natürlich ebenfalls erweitert werden.

Im Anschluss an den angeführten Lehrstoff werden noch didaktische Grundsätze angeführt. Bezüglich der sprachlichen Fertigkeiten legt man besonderen Wert auf einen ausgewogenen Einsatz aller Unterrichtsträger, also Lehrpersonen, Lehrbücher, Lehrbehelfe und Medien, wobei vor allem Tonträger immer wieder eingesetzt werden sollen, mit deren Hilfe die Lernenden authentisches Russisch kennen- und verstehen lernen. Es wird auch dezidiert darauf hingewiesen, dass die am Unterricht Beteiligten sich größtenteils der russischen Sprache

bedienen sollen und die Erstsprache nur im Falle von notwendigen Erklärungen, Strukturvergleichen sowie Übungs- und Prüfungszwecken eingesetzt werden sollen. Auch soll das Sprechen im Unterricht gegenüber anderer Fertigkeiten eine Vorrangstellung einnehmen. In Bezug auf das Hörverstehen soll besonders Globalverstehen geübt werden, sodass Unbekanntes aus dem Zusammenhang ermittelt werden kann. Dazu eignen sich ganze Hörtexte in mittlerem Sprechtempo. Auch sollen die Lernenden immer wieder auf Unterschiede zwischen dem deutschen und dem russischen Lautsystem aufmerksam gemacht werden.

Beim Sprechen sollen sich die Schülerinnen und Schüler nach einer imitativen Phase auf die gestaltende Phase hinbewegen, sodass sie lernen, ihre eigenen Bedürfnisse in Worte zu fassen. Dazu sind natürlich gute Kenntnisse im Bereich der Grammatik und der Lexik notwendig. Auch Hörübungen helfen den Lernenden bei der Entwicklung ihrer Sprechkompetenz.

Um Lesekompetenz entwickeln zu können, sollten zuerst einfache Texte herangezogen werden, deren Thematik die Schülerinnen und Schüler anspricht und interessiert. Steigern sich die Fertigkeiten, kann auch immer häufiger literarisch anspruchsvolle Literatur in den Unterricht eingebunden werden. Sowohl stilles als auch lautes Lesen sollten geübt werden. Durch stilles Lesen kann das Globalverstehen trainiert, durch lautes Lesen die Aussprache geschult werden.

Das Schreiben wird einerseits Unterrichtszwecken nützen, andererseits natürlich auch in schriftlichen Kommunikationssituationen (Briefe, Einladungen, Ansichtskarten etc.) zum Einsatz kommen.

Die weiteren didaktischen Grundsätze decken sich mit den Anforderungen, die bereits im Zuge der Bildungs- und Lehraufgabe des Russischunterrichts genannt wurden (siehe S. 7-8). Lehrpläne standardisieren also den Unterricht, indem sie unter anderem vorgeben, welcher Bildungs- und Lehraufgabe, welchen didaktischen Grundsätzen und welchen Lehr- und Lerngebieten dieser in den einzelnen Unterrichtsgegenständen gerecht werden muss. Es kann festgestellt werden, dass durch die Lehrpläne jedoch lediglich Grundprinzipien festgemacht werden. Betrachtet man etwa die Vorgaben für das Unterrichtsfach Russisch genauer, so fällt auf, dass zwar das Aufgreifen von alltäglichen Kommunikationssituationen nötig ist, welche Themen die Lehrperson aber genau mit welchen Methoden behandelt, bleibt ihr überlassen. Es kann also durchaus positiv angemerkt werden, dass den Lehrerinnen und Lehrern nicht zwangsläufig vorgeschrieben wird, wie sie ihre Unterrichtseinheiten genau zu planen haben. Vielmehr müssen sie grundlegende Prinzipien beachten, haben aber ansonsten bei der Gestaltung und Aufbereitung der Schulstunden viel Freiraum.

2.2. Bildungsstandards

Eine weitere Form der Standardisierung im österreichischen Schulwesen stellen die sogenannten Bildungsstandards dar. Nach dem Inkrafttreten der Verordnung am 1.1.2009 wurden diese in ganz Österreich an Volks- und Hauptschulen sowie an den AHS eingeführt. Erstmals wurden die Standards in der achten Schulstufe am 23. Mai 2012 im Fach Mathematik abgeprüft. Im Schuljahr 2012/2013 werden Standards in Englisch, 2013/2014 in Deutsch geprüft werden. Für die vierten Schulstufen starten die Standardtestungen 2012/2013 in Mathematik und 2013/2014 in Deutsch, Lesen, Schreiben.⁷

Im Folgenden soll nun aber genauer definiert werden, was sich hinter dem Begriff „Bildungsstandards“ verbirgt und was zu welchem Zweck getestet werden soll.

2.2.1. Definition und Zweck von Bildungsstandards

Laut Homepage des BIFIE versteht man unter Bildungsstandards konkret formulierte, aus dem Lehrplan abgeleitete Lernergebnisse.

„Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schüler/innen bis zum Ende der vierten Schulstufe in Deutsch und Mathematik sowie bis zum Ende der achten Schulstufe in Deutsch, Englisch und Mathematik nachhaltig erworben haben sollen. Dabei handelt es sich um Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen, die für weitere schulische und berufliche Bildung von zentraler Bedeutung sind.“⁸

Auf den Kompetenzbegriff, welcher hier angeführt ist, soll weiter unten noch detaillierter eingegangen werden.

Der Ausdruck „nachhaltig“ deutet darauf hin, dass das Wissen und Können, welches bei den Standardtestungen überprüft wird, auch später, im Schul- und Berufsalltag, immer abrufbereit sein sollte. Das Einüben und Festigen dieser Fertigkeiten wird also mit Sicherheit einen Großteil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen.

Worin besteht aber eigentlich der Zweck dieser Bildungsstandards? Auf der eben zitierten Homepage des BIFIE werden vielfältige Aspekte angeführt.

Zum Einen werden die erwünschten Lernziele der Schülerinnen und Schüler an den zentralen Schnittstellen (Übertritt in die Hauptschule/Mittelschule/AHS bzw. Übertritt in eine Höhere Schule) definiert und für Lehrende und Lernende transparent und vergleichbar gemacht.

Vor allem für die Lehrpersonen dienen die Bildungsstandards laut BIFIE als Orientierungshilfe, da damit die Zielsetzungen des Lehrplans konkretisiert werden.

⁷ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

⁸ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

Durch die Bildungsstandards möchte man auch ein Umdenken von der Input- zur Outputorientierung erreichen. Dies bedeutet, dass man das Augenmerk stärker auf die Lernergebnisse legt und sich darauf fokussiert, was sich die Schülerinnen und Schüler schließlich wirklich gemerkt haben, was sie können und ob sie fähig sind, mit ihrer Kompetenz die Problemstellung einer Aufgabe zu lösen. Dies wird die meisten Lehrpersonen zu einem Umdenken in der Planung und Gestaltung ihres Unterrichts bewegen.

Die Erkenntnisse, die durch die Bildungsstandards erworben werden, sollen zudem für die Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden.

2.2.2. Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff nimmt in Bezug auf die Bildungsstandards eine wichtige Rolle ein. Daher soll er in diesem Abschnitt noch einmal genauer betrachtet werden.

Bildungsstandards an sich sind ja lediglich formulierte Ziele. Um diese zu erreichen, müssen Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Bereichen kompetent sein. Würde man diese Kompetenz lediglich als kognitive Fähigkeit formulieren, so würde sich folgende Definition anbieten:

„In Übereinstimmung mit Weinert verstehen wir unter Kompetenzen die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“⁹

Im Zuge eines OECD- Projekts wurde aber dieser enge Kompetenzbegriff abgelehnt und man bevorzugte eine andere Definition, welche es dem Begriff erlaubt, sich auch auf weitere Dimensionen zu beziehen:

„A competence is defined as the ability to successfully meet complex demands in a particular context. Competent performance or effective action implies the mobilization of knowledge, cognitive and practical skills, as well as social and behavioural components such as attitudes, emotions, and values and motivations. A competence- a holistic notion- is therefore not reducible to its cognitive dimension, and thus terms competence and skill are not synonymous.“¹⁰

⁹Vgl. Raith, 2011: S.15.

¹⁰ Vgl. Ebd. S. 16.

Diese Definition der OECD ermöglicht es also, auch emotionale und soziale Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Kompetenzbegriff mit einzubeziehen. Ob die Standardtestungen diesen Komponenten ebenfalls gerecht werden oder gerecht werden können, wird weiter unten noch zu diskutieren sein.

Wichtig erscheint auch noch einmal zu erwähnen, dass es nicht ausreicht, zu „wissen“. Man gilt erst dann als kompetent, wenn man fähig ist, dieses Wissen einzusetzen, um bestimmte Probleme zu lösen, und es somit in Handlungsfähigkeit umwandeln kann. Im Falle der Standardtestungen wären die Probleme die Aufgabenstellungen, welche die Schülerin/ der Schüler mithilfe ihres/seines Wissens zu lösen hat.

Die einzelnen Kompetenzen, welche man in einem Fach in einer gewissen Schulstufe erreichen soll, werden in sogenannten Kompetenzmodellen zusammengefasst. Das „Kompetenzmodell Deutsch 4. Schulstufe“ etwa schließt die Kompetenzbereiche Lesen/Sprechen/Miteinander reden, Verfassen von Texten, Rechtschreiben, Lesen (Umgang mit Texten und Medien) und Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung mit ein. In Worte gefasst bedeutet dies folgendes:

Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterrichtsfach Deutsch bis zur vierten Schulstufe dazu befähigt werden,

- ihre sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu aktivieren und weiterzuentwickeln,
- sowohl die reale Welt als auch fiktive Welten zu erschließen und anzueignen und
- sich mit dem Ich und den anderen auseinanderzusetzen.¹¹

2.2.3. Ablauf der Standardtestungen

Abschließend soll noch ein Überblick über den Ablauf der Standardtestungen gegeben werden.¹²

Um für alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Rahmenbedingungen zu gewährleisten, werden die Testungen standardisiert, das heißt Ablauf, Instruktionen und Zeiten derselben genau festgelegt.

Die Testleiterinnen und Testleiter sind zwar Lehrpersonen der Schule, dürfen jedoch nicht die Fachlehrerinnen und Fachlehrer des Gegenstandes sein, in dem die Überprüfungen durchgeführt werden. Nur in 10% der Fälle werden als Qualitätssicherungsmaßnahme externe Prüferinnen und Prüfer herangezogen.

¹¹Vgl. <https://www.bifie.at/node/560,S.7-8>.

¹²Vgl. <https://www.bifie.at/node/560,S.21ff.>

Alle Schülerinnen und Schüler der vierten und achten Schulstufe nehmen an den Standardüberprüfungen teil. Dafür wird ein Termin pro Jahr, meist im Frühling, festgelegt. Die Testmaterialien werden den Schulen am Vortag der Überprüfung zugesendet, diese werden am Morgen des Testtages von Schulleiter/in und Testleiter/in gemeinsam geöffnet. Zu Beginn der Testzeit erhalten die Lernenden allgemeine Informationen und Instruktionen. Die Prüfungsdauer beträgt in der vierten Schulstufe maximal 80, in der achten Schulstufe maximal 120 Minuten.

Die gestellten Testitems, also die Aufgabenstellungen, verfügen über unterschiedliche Antwortformate, nämlich offene (Schülerinnen und Schüler generieren die Antwort selbst), halboffene (die Aufgabe ist so präzise gestellt, dass lediglich kurze Antworten gegeben werden müssen, zum Beispiel ein Wort oder eine Zahl) oder geschlossene (Schülerinnen und Schüler wählen eine von mehreren vorgegeben Antworten aus).

Zum Schluss beantworten die Schülerinnen und Schüler noch einen Kontextfragebogen, in welchem allgemeine Fragen zu Hintergründen des Lehrens und Lernens gestellt werden (Migrationshintergrund, Beruf der Eltern, Bücherangebot zuhause etc.).

Nach dem Test werden die Bögen geschlossen an das BIFIE zurückgesendet, wo die Antworten der einzelnen Testitems elektronisch erfasst und danach ausgewertet werden. Aufgaben mit geschlossenem Antwortformat werden eingescannt, wobei maschinell erfasst wird, ob die richtige Antwort gewählt wurde. Items mit offenem oder halboffenem Antwortformat werden durch „Coder“ (bewerten Antworten auf Basis von Bewertungsrichtlinien; geschulte Junglehrerinnen und Junglehrer oder Lehramtsstudierende), „Raters“ (bewerten Schülertexte mit Kriterienkatalog) und „Assessoren“ (bewerten Sprechperformanzen mit Kriterienkatalog; erfahrene Lehrerinnen und Lehrer) bewertet.

Die Daten werden daraufhin skaliert und an Schulleiter/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen rückgemeldet, wobei sie einen Zugangscode erhalten, mit dem sie das Testergebnis etwa ein halbes Jahr nach der Überprüfung im Internet abrufen können. Direktorinnen und Direktoren erhalten mit ihrem Zugangscode Rückmeldung über das Ergebnis der Schule, Lehrpersonen über das Ergebnis der Klasse und die Lernenden über ihr individuelles Leistungsergebnis. Die Ergebnisse der Überprüfungen dürfen also nicht auf einzelne Personen rückgeführt werden, außer durch diese selbst. Auch das BMUKK und die einzelnen Bundesländer erhalten Rückmeldung über die Ergebnisse der Testung.

Durch die Rückmeldung soll vor allem eine Orientierung über den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler ermöglicht werden. Das BIFIE möchte die Ergebnisse als Grundlage für weitere Diskussionen und im weitesten Sinne zur Qualitätsentwicklung nutzen.

Während also der Lehrplan eine Standardisierung des Lehrer/innen-Inputs darstellt, werden durch die Bildungsstandards die erwünschten Schüler/innen-Outputs festgelegt. Erstmals wird Lehrerinnen und Lehrern genau und detailliert vorgeschrieben, was ihre Schülerinnen und Schüler nach der vierten beziehungsweise achten Schulstufe wirklich können sollen. Dass diese Vorgaben geteilte Meinungen zur Folge haben, liegt auf der Hand. Bevor jedoch auf die Chancen und Risiken näher eingegangen wird, müssen zunächst weitere Formen der schulischen Standardisierung behandelt werden.

2.3. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen

Analysiert man die Aspekte des Schulsystems, welche zur Standardisierung beitragen, so darf auch der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS) nicht außer Acht gelassen werden, welcher als Standardisierungsmaßnahme für den Fremdsprachunterricht angesehen werden kann. Dieser Referenzrahmen wurde vom Europarat publiziert und ist in den letzten Jahren für das Lernen von Fremdsprachen in ganz Europa ein wichtiger Maßstab geworden und aus dem Schulalltag bereits nicht mehr wegzudenken.¹³ Auch in Österreich ist er gesetzlich verankert. An ihm orientieren sich Lehrpläne der fremdsprachlichen Fächer, Bildungsstandards für Fremdsprachen und ebenso die Neue Reifeprüfung. Was verbirgt sich aber genau hinter dieser Bezeichnung?

2.3.1. Definition und Zweck des GERS

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen stellt in ganz Europa eine einheitliche Basis für Lehrpläne, Curricula, Prüfungen und Lehrwerke dar. Er beschreibt, über welche Kompetenzen die Lernenden in der Fremdsprache verfügen müssen, um kommunikativ erfolgreich zu handeln. Dazu wurden verschiedene Kompetenzniveaus definiert, auf welche im nächsten Kapitel näher eingegangen wird.

Der GERS wurde vor allem initiiert, um Barrieren zu überwinden, welche sich durch die Unterschiedlichkeit der Bildungssysteme in ganz Europa ergeben.¹⁴ Durch ihn soll das Sprachenlernen in europäischen Ländern vergleichbarer und überschaubarer gemacht werden. Laut Homepage des Goethe-Instituts soll der GERS weiters der Planung von Sprachlehrprogrammen unter Berücksichtigung der sprachlichen Vorkenntnisse (besonders an Schnittstellen zwischen den Schulstufen), ihrer Ziele und Inhalte dienen.

¹³ Vgl. Raith, 2011: S.55.

¹⁴ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm>

Auch für die Planung von Sprachzertifikaten ist er in Bezug auf die Inhalte von Prüfungen und auf die Beurteilungskriterien, die vor allem auch die positiven Aspekte einer Leistung berücksichtigen und nicht nur die Defizite hervorheben, unabdingbar geworden.

Der GERS dient auch den Schülerinnen und Schülern, die eine Fremdsprache erlernen, da sie ihren eigenen Lernvorgang planen und nachvollziehen können. Mithilfe des Referenzrahmens ist es ihnen nämlich möglich, ein Bewusstsein dafür zu entwickeln, auf welchem Sprachniveau sie sich momentan befinden. Erreichbare und sinnvolle Lernziele können durch die Lernenden selbst festgelegt werden, wofür sie auch Lernmaterialien wählen sowie üben können, sich zu beurteilen.¹⁵

2.3.2. Die Kompetenzniveaus

Der GERS geht von einem handlungsorientierten Ansatz aus. Die Sprachverwendenden sind also „sozial Handelnde“.¹⁶ Um sprachlich agieren zu können, muss man über unterschiedlich anspruchsvolle Kompetenzen in den Bereichen „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängend sprechen“ und „Schreiben“ verfügen. Dazu wurden Sprachkompetenzniveaus geschaffen, die beschreiben, auf welchem Niveau man in den oben genannten Bereichen sprachlich handeln kann.

Unterschieden werden die Niveaus A1, A2, B1, B2, C1, C2. Niveau A gilt als der Bereich der elementaren Sprachverwendung, welcher sich nochmals in A1 („Breakthrough“) und A2 („Waystage“) unterteilt. Level B meint bereits den Bereich der selbstständigen Sprachverwendung, welches Niveau B1 („Threshold“) und Niveau B2 („Vantage“) beinhaltet. Niveau C widmet sich schon der kompetenten Sprachverwendung und wird unterteilt in C1 („Effective Operational Proficiency“) und in C2 („Mastery“).

Die englischen Fachausdrücke, die in Klammer angeführt wurden und den Level der Sprachverwendung mit einem Wort beschreiben, werden so ins Deutsche übernommen, da eine sinngemäße Übersetzung nur schwer möglich ist, wenn alle Bedeutungsaspekte erhalten bleiben sollen.

Auf der Homepage des Goethe- Instituts findet man aber ausführliche Beschreibungen zu den angeführten Niveaus, welche hier noch einmal expliziert werden sollen¹⁷.

Elementare Sprachverwendung

- **A1:** *Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganze einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere*

¹⁵Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/105.htm>

¹⁶Vgl. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf, S.8.

¹⁷Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>

vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen- z.B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben- und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

- **A2:** Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

Selbstständige Sprachverwendung

- **B1:** Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
- **B2:** Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

Kompetente Sprachverwendung

- **C1:** Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
- **C2:** Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung

wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Diese „can-do-statements“ werden dann nach den oben genannten Fertigkeiten noch einmal präzisiert. Eine Leserin/ ein Leser etwa, welche sich auf dem sprachlichen Niveau A2 befindet, sollte folgender Aussage zustimmen können:

„Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z.B. Anzeigen, Prospekten, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden, und ich kann einfache, persönliche Briefe verstehen.“¹⁸

Durch diese klaren Formulierungen wird es eben auch der/ dem Lernenden selbst ermöglicht, ihr/sein Sprachverhalten zu reflektieren und zu analysieren, auf welchem Niveau sie/er sich momentan befindet.

Die oben angeführten Referenzniveaus sind, wie schon erwähnt, auch in den Lehrplänen, Bildungsstandards und Reifeprüfungen verankert. In den Lehrplänen für die Sekundarstufe I beispielsweise finden sich für die erste lebende Fremdsprache folgende Referenzniveaus¹⁹:

Erste lebende Fremdsprache	Hören	Lesen	An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängend sprechen	Schreiben
5. Schulstufe	A1	A1	A1	A1	A1
6. Schulstufe	A2	A2	A1	A1	A2
7. Schulstufe	A2	A2	A2	A2	A2
8. Schulstufe	A2/B1	A2/B1	A2	A2	A2/B1

Es kann festgestellt werden, dass auch der GERS maßgeblich zur Standardisierung des Unterrichts, vor allem natürlich des Fremdsprachenunterrichts, beiträgt. Durch die fixe Verankerung des GERS im Gesetz und der Aufforderung, sich nicht nur im Unterricht sondern auch bei der Neuen Reifeprüfung am GERS zu orientieren, bestimmt er den Fremdsprachenunterricht maßgeblich mit. Alle betroffenen Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bemühen, ihre Schülerinnen und Schüler auf das gewünschte Sprachniveau zu bringen und sie zu kompetentem sprachlichen Handeln erziehen.

¹⁸ Vgl. http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf, S. 10.

¹⁹ Vgl. Ebd. S. 20.

2.4. Die Neue Reifeprüfung

Im Unterschied zur bisher gängigen Matura wird die Neue Reifeprüfung, welche nach langen Diskussionen nun doch ein Jahr später als ursprünglich geplant, also ab 2014/2015 an den AHS und ab 2015/2016 an den BHS, durchgeführt werden wird, standardisiert und kompetenzorientiert sein. Laut Homepage des BMUKK soll die Neue Reifeprüfung höchstmögliche Objektivität, Transparenz und eine europaweite Vergleichbarkeit der Schulabschlussleistungen von Maturantinnen und Maturanten gewährleisten. Weiters soll die Neue Reifeprüfung zur Qualitätssteigerung und –sicherung beitragen, Wissen und Kompetenzen nachhaltig absichern und Bestimmungen vereinfachen. Wie auch bei den Bildungsstandards möchte man stärker auf Outputorientierung, also auf Ergebnisorientierung, setzen.²⁰ Im folgenden Kapitel werden die allgemeinen Bestimmungen und die Säulen der Neuen Reifeprüfung vorgestellt.

2.4.1. Allgemeine Bestimmungen für die AHS²¹

Die zukünftig standardisierte Reifeprüfung an den AHS besteht aus drei Säulen, welche sowohl die Interessen der Schülerinnen und Schüler durch eine *vorwissenschaftliche Arbeit*, die öffentlichen Interessen durch *schriftliche standardisierte Klausuren* als auch die Interessen der Schule durch die *mündlichen Prüfungen* vertreten sollen.

Jede Schülerin und jeder Schüler muss also zunächst eine *vorwissenschaftliche Arbeit* verfassen. Im ersten Semester der vorletzten Schulstufe muss sie/ er ein Thema wählen sowie eine Betreuungslehrerin/ einen Betreuungslehrer, welche/welcher zwar fachkompetent, nicht aber der/die Fachlehrer/in sein muss, suchen. Jede Lehrperson hat grundsätzlich drei, höchstens aber fünf Schülerinnen und Schüler zu betreuen. Ihre Aufgaben sind unter anderem das Führen von regelmäßigen Betreuungs- und Beratungsgesprächen sowie die durchgängige Betreuung der Schreibenden während der letzten Schulstufe. Die gewählten Lehrerinnen und Lehrer dürfen keine Schülerinnen und Schüler ablehnen (außer sie betreuen schon fünf), wohl aber das von ihnen ausgesuchte Thema.

Etwa Ende April der vorletzten Schulstufe wird das Thema durch die Schulleitung approbiert, danach folgt ein Beratungsgespräch, in welchem die Rahmenbedingungen zum Verfassen der Arbeit geklärt werden. Die Arbeit verfassen die Schülerinnen und Schüler selbstständig. In diesem Schreibprozess sind aber zwei bis drei Orientierungsgespräche zwischen den

²⁰ Vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1>

²¹ Vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf

betreuenden Lehrpersonen und den Lernenden vorgesehen, wobei die Betreuerin/der Betreuer die Fortschritte des Schreibverlaufes in einem standardisierten Protokoll festhält.²²

Der Umfang der vorwissenschaftlichen Arbeit sollte 40.000-60.000 Zeichen (inklusive Leerzeichen und Abstract, exklusive Vorwort, Inhalts- und Literaturverzeichnis) umfassen. Sie muss zu Beginn des zweiten Semesters abgegeben werden. Danach wird von der Schulleitung ein Termin zur Präsentation und Diskussion der Arbeit vorgegeben, welche ebenfalls in die Benotung derselben mit einfließen.

Präsentation und Diskussion dauern etwa 15 Minuten. Danach wird die vorwissenschaftliche Arbeit durch die Kommission bewertet, die aus der/dem Vorsitzenden, der Schulleitung, der Klassenvorständin/dem Klassenvorstand und der Prüferin/dem Prüfer besteht.

Die zweite Säule stellen die *schriftlichen Klausurarbeiten* dar. Jede Maturantin und jeder Maturant kann zwischen drei oder vier Klausurarbeiten wählen.

Eine davon muss in der Unterrichtssprache, also in den meisten Fällen in Deutsch, möglich aber auch in Slowenisch, Kroatisch oder Ungarisch, verfasst werden. Diese erste schriftliche Arbeit in der Unterrichtssprache ist standardisiert und dauert etwa 300 Minuten. Die zweite Klausur wird im Fach Mathematik verfasst, ist ebenfalls standardisiert und dauert etwa 270 Minuten. Die dritte schriftliche Klausur wird in einer lebenden Fremdsprache verfasst und nimmt ebenfalls einen Zeitraum von 270 Minuten in Anspruch. Standardisiert sind die Sprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch. Alle weiteren lebenden Fremdsprachen sind nicht standardisiert, wie auch Russisch. Die vierte Klausur ist, wie schon oben erwähnt, optional und wird zumeist in einer weiteren lebenden Fremdsprache, in Latein oder Griechisch, oder einem anderen Fach, wie etwa Darstellende Geometrie, abgefasst. Auch diese wird im Normalfall 270 Minuten dauern.

Die zentral erstellten Aufgabenstellungen und Korrekturanleitungen werden durch die Schulleitung an eine namhaft gemachte Person übergeben, welche die Angaben bis unmittelbar vor Beginn der Prüfungen in einer „die Geheimhaltung gewährenden Weise“²³ aufbewahrt.

Für die nicht-standardisierten Fächer ist per Gesetz vorgeschrieben, dass die zuständige Lehrperson eine eindeutig formulierte Aufgabenstellung mit mindestens zwei voneinander unabhängigen Aufgaben entwickelt und diese der Schulleitung übermittelt. Die Arbeitsaufträge dürfen im Unterricht nicht soweit vorbereitet worden sein, dass keine eigenständige Leistung mehr erbracht werden muss. Ist die Schulleitung mit der

²² Vgl. Bugkel, 2010: S.22

²³ Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.html

Aufgabenstellung nicht einverstanden, kann sie eine Änderung oder Überarbeitung derselben wünschen.²⁴

Wird eine Schülerin/ein Schüler nicht positiv beurteilt, so hat sie/er die Möglichkeit, zu allen negativen Klausuren eine mündliche Kompensationsprüfung abzulegen. Diese Prüfung muss Aufgabenstellungen enthalten, die sich auf die vorangegangene schriftliche Klausurarbeit beziehen.

Je nachdem, ob die Schülerin/der Schüler drei oder vier schriftliche Klausurarbeiten gewählt hat, muss sie/er drei oder zwei *mündliche Prüfungen* absolvieren, welche die dritte Säule der Neuen Matura darstellen. Da ja zwischen schriftlicher und mündlicher Matura kein regelmäßiger Unterricht mehr stattfindet, werden die Schülerinnen und Schüler in sogenannten Arbeitsgemeinschaften auf die mündlichen Prüfungen vorbereitet.

Treten die angehenden Absolventinnen und Absolventen zu zwei mündlichen Prüfungen an, so muss die Summe der Jahreswochenstunden der gewählten Gegenstände in der Oberstufe mindestens zehn Unterrichtsstunden betragen. Bei drei mündlichen Prüfungen muss sie mindestens fünfzehn Unterrichtsstunden betragen. Pro Jahreswochenstunde in der Oberstufe werden für die Fächer, in welchen mündlich maturiert wird, mindestens drei, insgesamt jedoch maximal 24 lernzielorientierte Prüfungsthemen festgelegt. Diese werden von der Fachlehrerkonferenz entweder für einzelne Klassen oder für den gesamten Jahrgang festgelegt.

Beim mündlichen Prüfungstermin ziehen die Kandidatinnen und Kandidaten zwei Themenbereiche, von denen sie einen wählen. Jede Schülerin und jeder Schüler zieht immer aus dem vollen „Themenkorb“. Zu jedem Themenbereich sind von der Prüferin/vom Prüfer mindestens zwei kompetenzorientierte, in Einzelaufgaben gegliederte Aufgabenstellungen vorzubereiten. Eine davon wird von der Prüferin/vom Prüfer der Kandidatin/dem Kandidaten zugewiesen, welche sie/er dann nach 20-minütiger Vorbereitungszeit zu beantworten hat.

2.4.2. Allgemeine Bestimmungen für die BHS²⁵

Auch für die BHS gilt bei der Neuen Reifeprüfung ein 3-Säulen-Modell, welches sich aus einer schriftlichen Arbeit einschließlich deren Präsentation und Diskussion, den schriftlichen Klausuren und den mündlichen Prüfungen zusammensetzt.

In den BHS verfassen die Schülerinnen und Schüler keine „vorwissenschaftliche Arbeit“, sondern eine „Diplomarbeit“. Die Themenfestlegung erfolgt in den ersten drei Wochen des

²⁴ Ebd.

²⁵ Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.html

letzten Schuljahres. Die Betreuungslehrerinnen und Betreuungslehrer sollten natürlich über die nötige Fachkompetenz verfügen. Die Themen können auch in kleinen Gruppen bearbeitet werden, wobei das eigenständige Arbeiten nicht zu kurz kommen darf. Das festgelegte Thema wird der Schulleitung zur Bestätigung vorgelegt.

Es ist die Aufgabe der betreuenden Lehrerinnen und Lehrer, den Aufbau der Arbeit, die Methodik und Organisation, den Zeitplan und die Struktur stets im Auge zu behalten und die Schülerinnen und Schüler zu beraten, wobei die Eigenständigkeit des Arbeitens wiederum nicht beeinträchtigt werden darf. Die Schülerinnen und Schüler haben außerdem ein begleitendes Protokoll zu schreiben und dieses der Arbeit beizulegen.

Spätestens vier Wochen vor dem ersten schriftlichen Klausurtermin muss die Arbeit fertig gestellt sein. Präsentation und Diskussion des Themas erfolgen am mündlichen Reifeprüfungstermin und dürfen höchstens 15 Minuten in Anspruch nehmen.

Die zweite Säule der neuen Reifeprüfung stellen, wie auch an den AHS, drei oder vier *schriftliche Klausurarbeiten* dar. Die Prüfungsgebiete sind wiederum die Unterrichtssprache, die „Angewandte Mathematik“, eine lebende Fremdsprache sowie ein fakultatives weiteres schriftliches, praktisches oder graphisches Unterrichtsfach. Standardisiert sind dieselben Prüfungsgebiete wie an den AHS. Auch die Richtlinien zur Handhabung und eventuell notwendigen Erstellung der (nicht-)standardisierten Aufgabenstellung und die Zeitvorgaben decken sich mit denen der AHS. Es besteht im Falle einer negativen Beurteilung einer Klausurarbeit wieder die Möglichkeit, eine mündliche Kompensationsprüfung zu absolvieren. Die Vorgaben für die *mündlichen Prüfungen* der Neuen Reifeprüfung, welche die dritte Säule derselben repräsentieren, decken sich ebenfalls mit denjenigen der AHS und werden deswegen an dieser Stelle nicht mehr näher erläutert.

2.4.3. Die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch

2.4.3.1. Die schriftliche Klausur aus Russisch

Wie schon weiter oben erwähnt, zählt das Unterrichtsfach Russisch zu den Sprachen, welche bei der Neuen Reifeprüfung nicht standardisiert sind. Dies bedeutet, dass die Fachlehrerin/der Fachlehrer auch die Aufgabenstellungen der schriftlichen Klausurprüfung selbst erstellt. Dennoch müssen die zuständigen Lehrerinnen und Lehrer einige formale Angaben bei der Erstellung der schriftlichen Klausurprüfung aus Russisch beachten, wodurch die Behauptung aufgestellt werden kann, dass die nicht-standardisierten Fächer zumindest durch formale Angaben teilstandardisiert sind. Zunächst wird auf die Bestimmungen für die Neue Reifeprüfung aus Russisch an den AHS näher eingegangen

Sofern in Russisch an einer AHS schriftlich maturiert werden kann, muss zunächst berücksichtigt werden, ob die Sprache dreijährig, vierjährig, sechsjährig oder sogar achtjährig unterrichtet worden ist, da je nach Stunden- und Jahresausmaß natürlich auch unterschiedlich komplexe, unterschiedlich schwierige und unterschiedlich lange Aufgabenstellungen gegeben werden.

Unabhängig von der Jahreswochenstundenzahl wird aber allen Prüflingen, die in Russisch maturieren, eine Aufgabenstellung mit vier unabhängigen Aufgabenbereichen vorgelegt. Diese müssen sowohl die rezeptiven Kompetenzen „Lese- und Hörverstehen“ als auch die produktiven Kompetenzen „Sprachverwendung im Kontext und Schreiben“ abprüfen. Zusätzlich kann noch angemerkt werden, dass Hörbeispiele zweimal abgespielt werden müssen und dass es mindestens zwei voneinander unabhängige, schriftlich zu bearbeitende Teilaufgaben geben muss, welche die Kompetenz „Schreiben“ testen.

Wird Russisch an einer Schule achtjährig angeboten, so muss die Arbeitszeit bei der schriftlichen Klausur 270 Minuten betragen, wobei die Schreibkompetenz durch zu verfassende Texte im Ausmaß von etwa 550 Wörtern geprüft wird. Von den 270 Minuten müssen 60 Minuten dem Bereich „Leseverstehen“, 45 Minuten dem Bereich „Hörverstehen“, 45 Minuten dem Bereich „Sprachverwendung im Kontext“ und 120 Minuten dem Bereich „Schreibkompetenz“ gewidmet werden.

Im Falle eines sechs-, vier- oder dreijährigen Russischunterrichts müssen nur 350 Wörter geschrieben werden. Die Arbeitszeit beträgt trotzdem 270 Minuten, wobei 60 Minuten das „Leseverstehen“, 40 Minuten das „Hörverstehen“, 45 Minuten die „Sprachverwendung im Kontext“ und 125 Minuten die „Schreibkompetenz“ abgeprüft werden.

Die Verwendung von Hilfsmitteln ist in den standardisierten Fächern nicht erlaubt, in den nicht-standardisierten Fremdsprachen, also auch bei der Russisch-Matura, dürfen aber Hilfsmittel in Form von (elektronischen) Wörterbüchern zu Rate gezogen werden.²⁶

Die Vorschriften für die schriftliche Reifeprüfung aus Russisch sind an den BHS geringfügig anders.²⁷ Den Maturierenden wird etwa eine Aufgabenstellung mit nur drei voneinander unabhängig zu beantwortenden Bereichen vorgelegt. Es sollten hierbei die rezeptiven Fähigkeiten „Lese- und Hörverstehen“ und die produktive Fähigkeit „Schreiben“ abgeprüft werden. Die „Sprachverwendung im Kontext“ wird bei den Reifeprüfungen an den BHS ausgeklammert. Für den Teilbereich „Schreiben“ müssen ebenfalls zwei voneinander zeitlich und thematisch unabhängige Aufgabenstellungen vorgelegt werden. Die Arbeitszeit beträgt

²⁶ Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.html

²⁷ Vgl. http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.html

hier 300 Minuten, wobei 60 Minuten für den Bereich „Leseverstehen“, 40-45 Minuten für den Bereich „Hörverstehen“ und 190-200 Minuten für den Bereich „Schreibkompetenz“ eingerechnet werden müssen. Bei der Testung des Lese- und Hörverstehens sind keine Hilfsmittel erlaubt, bei der Testung der „Schreibkompetenz“ darf ein (elektronisches) Wörterbuch, aber kein Lexikon verwendet werden.

2.4.3.2. Die mündliche Reifeprüfung aus Russisch²⁸

Das sprachliche Niveau, welches bei der mündlichen Reifeprüfung aus Russisch eingefordert wird, orientiert sich am GERS und ist von der Jahreswochenstundenzahl abhängig. Wird Russisch als Wahlpflichtgegenstand (Russisch als zusätzliche, meist dritte lebende Fremdsprache) im Ausmaß von 6 bis 9 Stunden angeboten, so sollten die Schülerinnen und Schüler auf dem sprachlichen Niveau A2 maturieren. Niveau B1 sollten die Maturantinnen und Maturanten erreicht haben, wenn sie Russisch als zweite lebende Fremdsprache und Pflichtgegenstand im Ausmaß von mindestens 10 Stunden sowie den dazugehörigen Wahlpflichtgegenstand besucht haben. Auf dem Niveau B2 sollten sie sich befinden, wenn Russisch als erste lebende Fremdsprache gewählt und der dazugehörige vertiefende Wahlpflichtgegenstand besucht wurde.

Natürlich erweitern sich auch mit dem sprachlichen Niveau die Anzahl der Themengebiete, über die die Maturantinnen und Maturanten bei der mündlichen Reifeprüfung sprechen können sollen. Für das Niveau A2 werden in der Broschüre „Die kompetenzorientierte Reifeprüfung aus den Lebenden Fremdsprachen“ zwölf Themenkomplexe genannt, nämlich Familie und Freunde, Wohnung und Umgebung, Essen und Trinken, Kleidung, Körper und Gesundheit, Tages- und Jahresablauf, Feste und Feiern, Schule, Arbeitswelt, Hobbys und Interessen, Umgang mit Geld und Erlebnisse. Bis zum Niveau B2, welches die Schülerinnen und Schüler bis zur Matura erworben haben sollen, die den Russischunterricht 6 Jahre besuchten, erweitern sich die Themengebiete bis hin zu einer Anzahl von 24. Diese werden dann natürlich auch komplexer und spezifischer, wobei etwa der Komplex „Die globalisierte Welt“ zu nennen wäre.

Die Lehrerin/der Lehrer muss darauf achten, dass die von ihnen entwickelten konkreten Aufgabenstellungen zu diesen Themengebieten eine eigenständige, situationsadäquate und handlungsorientierte Sprechperformanz ermöglichen. Außerdem sollten sie einfach und klar formuliert sein und dem abzurufenden Sprachniveau entsprechen. Die Aufgabenstellung soll des Weiteren nicht nur eine reine Reproduktion des Wissens bedingen, sondern die

²⁸ Vgl. http://www.russischlehrer.at/fileadmin/Matura/RP_Leitfaden_Fremdsprachen.pdf

Schülerinnen und Schüler motivieren, ihr Wissen und Können zur Lösung von Problemen und zur Reflexion zu nutzen.

Die Kandidatin/der Kandidat zieht also bei der mündlichen Reifeprüfung, wie schon oben erwähnt, zwei Themen aus dem Themenkorb, entscheidet sich für eines davon und legt das andere wieder zurück. Jede Aufgabenstellung gliedert sich in zwei Teile, nämlich in einen monologischen und einen dialogischen Sprechauftrag.

Der monologische Sprechauftrag muss Informationen über den Zeitrahmen, die Formulierung des Themas, die Bezeichnung des Prüfungsteils (monologisch), ein bis zwei Bilder oder Grafiken sowie drei Unterpunkte mit Operatoren enthalten. Unter Operatoren versteht man Verben, die die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten Handlung auffordern. Sinn dieser Operatoren ist es, die gewünschte Aufgabenstellung so genau wie möglich zu definieren.²⁹ Die Operatoren für das Niveau A2 wären etwa Begründen, Berichten, Beschreiben, Erklären, Erzählen, Fragen, Vergleichen, Vorschlagen. Auf dem Niveau B2 werden die Operatoren des Niveaus A2 um Begriffe wie Abwägen, Analysieren, Beurteilen oder Charakterisieren erweitert.

Der dialogische Sprechauftrag enthält Informationen über den Zeitrahmen, die Formulierung des Themas, die Bezeichnung des Prüfungsteils (dialogisch), einen klar situativen Kontext (aber kein Rollenspiel) sowie eine ergebnisorientierte Aufgabenstellung mit fünf Unterpunkten. Der Sprechauftrag fordert also zu einem Resultat auf.

Nach dem Erhalt des Themas hat die Kandidatin/ der Kandidat etwa 15 Minuten Zeit, den monologischen Teil der Reifeprüfung vorzubereiten. Die richtige Sprechzeit bei der Prüfung beträgt dann etwa drei bis fünf Minuten.

Danach bekommt sie/er den zweiten, dialogischen Teil der Aufgabenstellung. Nach kurzem Durchlesen der Aufgabenstellung folgt bereits das Gespräch mit einer Interlokutorin/einem Interlokutor, welche/r an den pädagogischen Hochschulen entsprechend ausgebildet werden. Der dialogische Teil der Neuen Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen erfolgt nämlich nicht mehr mit der Russischlehrerin/dem Russischlehrer, sondern mit einer Person, welche zwar fachlich kompetent ist, nicht aber die Klasse unterrichtet hat. Auf etwaige positive und negative Aspekte dieser Neuerung soll weiter unten noch näher eingegangen werden.

Die Prüfung wird also von zwei Fachlehrer/innen durchgeführt. Die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer beobachtet das Prüfungsgeschehen analytisch, was grundlegend für die spätere Benotung der Sprechperformanz ist. Die Interlokutorin/der Interlokutor ist verantwortlich für das Zeitmanagement, die Gesprächsatmosphäre des dialogischen Abschnitts und die

²⁹ Vgl. https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2012-08-14

holistische, also gesamtheitliche Beobachtung. Erwähnenswert ist noch, dass sie/er die sprachlichen Fehler der Kandidatin/des Kandidaten nicht korrigieren darf. Sowohl für die analytische als auch für die holistische Beobachtung sollten entsprechende Beobachtungsbögen verwendet werden. Bei der Benotung soll vor allem auf die Erfüllung der beiden Aufgabenstellungen, die kommunikative Wirkung, das sprachliche Spektrum und die Sprachrichtigkeit geachtet werden.

In diesem Kapitel wurde also auf vier Aspekte eingegangen, die wesentlich zur Standardisierung des österreichischen Bildungswesens beitragen. Die Frage, wie standardisiert unser Bildungssystem ist, kann mittlerweile damit beantwortet werden, dass es in seinen Rahmenbedingungen stark normiert ist. Durch die Lehrpläne werden notwendige Inputs beschrieben, durch den GERS, die Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung gewünschte, konkret formulierte Outputs festgelegt. Auf welche Weise die Lehrperson jedoch ihre Schülerinnen und Schüler zum geforderten Wissen und Können bringt, ist (noch) nicht vorgeschrieben.

Die oben genannten Formen der Standardisierung rufen geteilte Meinungen hervor. Diesen unterschiedlichen Ansichten, den Chancen und Risiken der Standardisierung, soll der nun folgende Hauptteil gewidmet werden.

3. Die Chancen und Risiken der Standardisierung

3.1. Einschätzungen von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern

Zunächst werden also die Ansichten von Expertinnen und Experten, welche ihre Standpunkte zum Thema „Standardisierung“ in verschiedensten Medien publiziert haben, aufgegriffen und erklärt. Zu Beginn werden die Chancen der Standardisierung erläutert.

3.1.1. Die Chancen der Standardisierung

3.1.1.1. Wille zur Veränderung

An dieser Stelle möchte ich zunächst einen Aspekt aufgreifen, welcher auch von Frederking, Legutke, Hu und Bausch³⁰ positiv hervorgehoben wird. Es ist dies die Einstellung an sich, das österreichische Schulwesen reformieren und verbessern zu wollen, also der Wille zur Veränderung und Verbesserung unseres Schulsystems.

³⁰ Vgl. Frederking,2008:S.9; Legutke,2005:S.168;Hu,2005:S.123; Bausch,2005:S.26.

Jede Idee, jeder Wille zur Veränderung stößt erfahrungsgemäß zunächst auf Widerwillen und Abstoßung auf Seiten des Volkes, da sich der Mensch nur allzu schwer von gewohnten Schemen lösen kann und Neues ausprobieren will. Er ist eben ein „Gewohnheitstier“ und misstraut Maßnahmen, welche zu Reformen in seinem gewohnten Umfeld führen könnten.

Die schulische Standardisierung, vor allem in Form von Bildungsstandards und der Neuen Reifeprüfung, ist so eine Maßnahme der Regierung, welche zu maßgeblichen Veränderungen in einem uns gut bekannten Bereich, nämlich der Schule, führt. Alle Bürgerinnen und Bürger unseres Landes sind der Ansicht, gut zu wissen, was in der Schule vor sich geht, da viele von ihnen zumindest neun Jahre dort verbracht haben. Durch Reformen im Schulwesen, die für viele noch undurchschaubar und vermutlich auch unverständlich sind, geraten dieses Wissen und dieser Erfahrungsschatz ins Wanken, was bei einer Vielzahl von Menschen Misstrauen und Abneigung hervorruft.

Trotzdem muss man darüber hinweg sehen, wenn in einer Zivilisation Fortschritt und Entwicklung stattfinden sollen. Wenn es nicht immer wieder Persönlichkeiten gegeben hätte, die sich trotz Widerspruchs durchgesetzt und dem Land zu Reformen verholfen haben, würden wir uns vielleicht immer noch an die Weltanschauung und die Einstellungen der Menschen im Mittelalter klammern.

Reformen bedeuten zwar Veränderungen, nicht aber automatisch Verbesserungen. Es muss also immer darauf geachtet werden, dass gleichzeitig Qualität, in diesem Fall die Bildungsqualität der österreichischen Schülerinnen und Schüler, sichergestellt und auch verbessert wird. Durch die Reformen, welche die Standardisierung des Bildungssystems zur Folge hatten, wurde aber zumindest einmal die Möglichkeit geschaffen, unser Schulsystem im positiven Sinne weiterzuentwickeln.

3.1.1.2. Transparenz

Als weitere Chance ist die Transparenz zu sehen, welche durch die Standardisierung gewährleistet werden soll.

Auf der Homepage des BIFIE wird dieser Aspekt als eines der führenden Ziele der Neuen Reifeprüfung erwähnt.³¹ Ebenso weisen Schönig, Burwitz-Melzer und Heid³² in ihren Artikeln darauf hin, dass es durch die standardisierenden Maßnahmen erstmals möglich sein soll, das Bildungssystem, vor allem aber auch Leistungsnachweise und die Notenvergabe, transparent zu machen.

³¹Vgl. <https://www.bifie.at/srdp>

³² Vgl. Schönig, 2009: S. 64; Burwitz-Melzer, 2005: S.7.; Heid, 2007: S.33.

Die Bildungsstandards und auch die Aufgaben für die Neue Reifeprüfung müssen nämlich den Testgütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität gerecht werden, wodurch die Transparenz gesichert werden soll.³³

Ebenso sollen auch Lernergebnisse transparent dargestellt und somit nachvollziehbarer werden. Im Zuge der Bildungsstandards wurde etwa darauf hingewiesen, dass jede Schülerin und jeder Schüler einen Code bekommt, mit dem sie/er ein halbes Jahr nach der Standardüberprüfung ihr/sein individuelles Ergebnis abfragen kann. Gleichzeitig werden Klassen- und Schulergebnisse regional sowie national rückgemeldet, wodurch je nach Ergebnis der Überprüfungen Maßnahmen zur Verbesserung des Lehrens und Lernens getroffen werden können. Früher war es durch fehlende Transparenz im Bildungssystem eben nicht möglich, Leistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler regelmäßig zu kontrollieren und deren Analyse als Grundlage für Qualitätsentwicklung im Schulsystem zu nutzen.

Hans-Georg Kotthoff spricht sogar davon, dass der Staat durch die Standardisierung nun erstmals sein Recht geltend mache, angesichts steigender Bildungsausgaben Rechenschaft über Leistungen im Bildungswesen einzufordern und durch die Transparentmachung von Leistungen, die an unterschiedlichen Schulen erbracht werden, zu überprüfen, wie und ob die gewünschten Standards erreicht werden.³⁴

Es muss aber auch erwähnt werden, dass gemäß einer Studie aus dem Jahre 2005, bei der Wiener Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Einschätzungen zum Thema „Bildungsstandards“ befragt wurden, die These, dass Bildungsstandards die Transparenz und Bewertbarkeit schulischer Arbeit erhöhen würden, aus deren Sicht widerlegt wurde.³⁵ Es besteht also die Gefahr, dass sich die Standardtestungen zu einem reinen Erstellen und Abhalten von Prüfungen entwickeln, ohne dass die Transparenz des Schulsystems gesteigert wird. Dieses Risiko erhöht sich vor allem dann, wenn die betroffenen Lehrpersonen ihre Mitarbeit verweigern und die Kompetenzen, welche eigentlich erworben werden sollten, während ihrer Unterrichtszeit ignorieren. Denn dann würden auch die Ergebnismrückmeldungen sehr wenig aussagen.

Gemäß eines Berichts des BIFIE vom 2. Jänner 2012³⁶, welcher die ersten Erfahrungen und Meinungen zur Baseline-Testung 2009 aufgrund einer LehrerInnen- und SchulleiterInnenbefragung dokumentiert, fühlten sich hingegen etwa zwei Drittel der befragten Lehrkräfte sehr gut oder gut darüber informiert, wie sie zu den Ergebnissen ihrer

³³ Vgl. Burwitz-Melzer, 2005: S. 57.

³⁴ Vgl. Kotthoff, 2003: S. 416.

³⁵ Vgl. Beer, 2006: S. 258.

³⁶ Vgl. <https://www.bifie.at/node/1549>

Gruppe oder Klasse gelangen. Weniger als die Hälfte wussten sehr gut oder gut über den Inhalt und ihrer Rückmeldung beziehungsweise über den Rückmeldezeitpunkt Bescheid. Sehr schlecht oder schlecht fühlten sich die meisten Lehrerinnen und Lehrer darüber informiert, welchen Inhalt die Rückmeldungen an die Schulleitungen oder Vorgesetzten hätten. Hier konnte also dem Postulat nach ausreichend Transparenz nicht Rechnung getragen werden. Das Rückmeldeprocedere und die Übermittlung des Zugangscodes haben in den meisten Fällen (97%) ohne Probleme funktioniert. Auch der Informationsgehalt wurde von der Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer mit sehr gut oder gut beurteilt.

Erste Erfahrungswerte haben also durchaus dazu beigetragen, Einschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern bezüglich der Transparenz aufzuwerten. Weitere Entwicklungen und die Frage, ob das gesamte Bildungssystem tatsächlich transparenter geworden ist, können wohl erst nach einigen Jahren dokumentiert und beantwortet werden.

3.1.1.3. Vergleichbarkeit

Eng mit dem Begriff der Transparenz ist jener der Vergleichbarkeit verbunden. Wiederum wird auf der Homepage des BIFIE, aber auch bei Bausch, Kotthoff oder Heid³⁷ vermerkt, dass durch die schulische Standardisierung erstmals eine ordentliche Vergleichsbasis für Schulleistungen geschaffen worden ist. Diese Vergleichbarkeit kann zumindest auf zwei Ebene festgemacht werden. Einerseits wird es dem Staat ermöglicht, die erbrachten Leistungen an unterschiedlichen Schulen zu vergleichen. Andererseits wird aber auch ein erster Schritt in Richtung internationale Vergleichbarkeit gemacht. Bevor nämlich keine nationale Einigung darüber herrscht, über welche Kompetenzen die Lernenden an den Schnittstellen ihrer schulischen Karriere verfügen sollen, werden die Leistungen auch international nicht ordentlich vergleichbar sein können. Etwaige PISA-Testungen und sonstige Prüfungen, welche zumindest vorgeben, internationale Vergleichbarkeiten herzustellen, werden in dieser Annahme nicht berücksichtigt, da sie lediglich eine (unvorbereitete) Momentaufnahme des Wissens darstellen und bei weitem nicht verlässlich feststellen können, wie viel die Schülerinnen und Schüler wirklich können.

Natürlich soll aber auch das Niveau dessen, was Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt wissen und können sollen, sei es bei der Überprüfung der Bildungsstandards oder der Neuen Reifeprüfung, vergleichbar gemacht werden. Vor einigen Jahren war es noch möglich, dass Schülerinnen und Schüler auf sehr unterschiedlichem

³⁷ Vgl. Bausch,2005:S.27;Kotthoff,2003:S.416;Heid,2007:S.33.

Wissensniveau im gleichen Fach mit derselben Note maturiert haben. Dies wird in Zukunft wohl nicht mehr passieren können.

3.1.1.4. Objektivierung

Spricht man von den Chancen der Standardisierung, so muss unbedingt auch die Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen und im Zuge dessen die Objektivierung der Beurteilungsverfahren genannt werden. Neben dem BIFIE heben auch Klieme, Kunze und Heid³⁸ diese positiven Aspekte der schulischen Standardisierung hervor. Durch die Schaffung von Anforderungen, die für alle gleichrangigen Schulen gleichermaßen gelten, wird ein Mittel gegen die Beliebigkeit dessen, was gelehrt, gelernt und schließlich auch abgeprüft wird, geschaffen.

Schülerinnen und Schüler, welche persönliche Auseinandersetzungen mit Lehrpersonen hatten, müssen keine Angst mehr vor subjektiv beeinflussten oder willkürlichen Beurteilungen haben, da durch die Standardisierung Tests entweder zentral ausgewertet werden, wie es bei den Standardüberprüfungen der Fall ist, oder die Lehrerinnen und Lehrer einen Beurteilungsschlüssel erhalten, wie bei den schriftlichen Klausuren der Neuen Reifeprüfung, nach welchem sie strikt vorzugehen haben. Auch bei den mündlichen Prüfungen wird etwa in den Fremdsprachen die/der oben vorgestellte, meist schulfremde Interlokutorin/Interlokutor hinzugezogen, welche/r den dialogischen Teil der Prüfung leitet.

Die Objektivierung kann jedoch genauso negative Auswirkungen für die Schülerinnen und Schüler in Prüfungssituationen haben. Im früheren System konnten die Lehrkräfte etwa bei der Zusammenstellung der Aufgabenstellungen für die mündliche Matura auf Interessen und Stärken der Lernenden Rücksicht nehmen. Durch objektivierte Arbeitsaufträge sowie Prüfungssituationen kann auf individuelle Begabungen nicht mehr eingegangen werden. Außerdem wird bei den Maturantinnen und Maturanten wohl die Unsicherheit gesteigert, da sie bei der mündlichen Prüfung mit einer fremden Person kommunizieren müssen, deren Stimme, Redetempo und Akzente völlig unbekannt sind.

Zusätzlich muss auch der bürokratische Aufwand bedacht werden, welcher durch objektivierte Tests entsteht. Unzählige Prüfungsbögen müssen zunächst entwickelt, versandt und korrigiert werden. Im Anschluss daran werden den Lernenden, den Lehrenden sowie der Schulleitung aussagekräftige Feedbacks versprochen, welche ebenfalls zusammengestellt werden müssen. Und dies sind erst die Arbeitsschritte, welche unbedingt erledigt werden müssen. Gleichzeitig möchte man ja die Testergebnisse nutzen, um Stärken und Schwächen

³⁸ Vgl. Klieme, 2006: S.59; Kunze, 2007: S.236; Heid, 2007: S.33

des Schulsystems ausfindig zu machen und dieses zu verbessern. Man benötigt also wieder Arbeitskräfte, welche die Ergebnisse auswerten, interpretieren und Schlussfolgerungen ziehen. Im Pflichtschulbereich hat sich außerdem schon jetzt gezeigt, dass Pädagoginnen und Pädagogen nicht in ausreichender Zahl für die Durchführung der Standardtestungen zur Verfügung stehen, wie mir zahlreiche Pflichtschullehrerinnen und -lehrer berichteten. Deshalb mussten oftmals schuleigene Lehrpersonen die Überprüfungen durchführen. Kritikerinnen und Kritiker zweifelten in berechtigter Weise an der Objektivität der Ergebnisse.

Auch die Tatsache, dass die Auswertung und das Feedback der Testung erst dann im Internet abrufbar sind, wenn Schülerinnen und Schüler der vierten und achten Schulstufe die Schule gar nicht mehr besuchen, ist ein oft angeführter Kritikpunkt von Lehrerinnen und Lehrern. Beispielsweise erfuhren Kinder, welche die vierte Klasse HS oder AHS besuchten und am 23. Mai 2012 überprüft wurden, erst im November 2012 die Testergebnisse. Somit wurden mit hohem finanziellen, zeitlichen und bürokratischen Aufwand tausende von Schülerinnen und Schülern getestet, ohne dass jedoch eine erwartete und geförderte Qualitätssteigerung noch im Rahmen des Unterrichts erfolgen hätte können.

Gemeinsam mit dem Testergebnis, so die ursprüngliche Planung, sollten die Überprüften auch die Möglichkeit erhalten, ein individuelles Förderprogramm im Internet abzurufen, um Defizite zu kompensieren. Hier klaffen Wunsch und Praxis weit auseinander. Es fehlt an Übungsbeispielen, Strukturen und Personal.

Neue Entwicklungen, wonach nicht nur die Schularbeitsfächer Deutsch, Englisch und Mathematik, sondern auch naturwissenschaftliche Fächer Standardtestungen unterzogen werden sollen, könnten das Schulsystem in einen logistischen Kollaps führen.

3.1.1.5. Standards als Orientierungshilfen

Was ebenfalls von einigen Expertinnen und Experten, wie Brinkmann, Klieme oder Kunze³⁹, im Zusammenhang mit der Standardisierung positiv vermerkt wird, ist der Orientierungsrahmen, welcher den Lehrerinnen und Lehrern durch die genauen Vorschriften von Seiten des Staates nun zur Verfügung steht. Durch die gerade erwähnten einheitlichen Rahmenbedingungen, die genauen Forderungen bezüglich des schulischen In- und Outputs, wissen die Lehrkräfte nun genauer als früher, worauf sie im Unterricht Wert zu legen haben, welche Kompetenzen momentan als notwendig und wichtig erachtet werden. Es gibt nun also genaue Bestimmungen, was sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrerinnen und Lehrer geleistet werden soll.

³⁹Vgl. Brinkmann, 2009: S. 106; Klieme, 2006: S. 68; Kunze, 2007: S. 236.

Bei Kunze wird außerdem noch angemerkt, dass man davon ausgehe, dass die Standardisierung dazu führe, die Konzentration im Unterricht auf das wirklich Wesentliche zu lenken. Somit stelle sie also auch ein Mittel gegen föderale Beliebigkeit dar.⁴⁰

Als Russisch-Lehrkraft ist man nun dazu aufgefordert, die Sprache stets in Handlungskontexten zu lehren. Grammatik sollte also nicht mehr aus dem Zusammenhang gerissen und stundenlang separat unterrichtet, sondern ausgehend von einer sprachlichen Situation vermittelt werden, welche eben die richtige Grammatikanwendung erfordert, um sprachlich korrekt handeln zu können.

3.1.1.6. Faire Ausbildungschancen

Des Weiteren wird im Zusammenhang mit den positiven Aspekten der Standardisierung immer wieder darauf hingewiesen, dass durch die nun einheitlichen Anforderungen an Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer faire Ausbildungschancen geschaffen werden und somit auch eine Maßnahme gesetzt wird, welche das Problem der sozialen Selektivität verringern soll. Vermerke darüber können in den Artikeln von Schönig, Kunze und Bausch⁴¹ nachgelesen werden.

Dass durch Standardüberprüfungen und die Neue Reifeprüfung Leistungen objektiv und somit fairer beurteilt und gemessen werden können, ist nicht abzustreiten. Außerdem soll etwa bei der Neuen Reifeprüfung auch auf die sprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit anderen Erstsprachen als Deutsch speziell Rücksicht genommen werden.⁴² Ob die Standardisierung wirklich die soziale Selektivität unseres Schulwesens verringern kann, muss später noch einmal diskutiert werden. Höchstens bewusst gesetzte, absichtliche Aktionen, die zur Ausgrenzung bestimmter Personen oder gar Gruppen, etwa im Zuge von Notenvergaben, führen, könnten durch standardisierende Maßnahmen in Grenzen gehalten werden. Dass sich aber beispielsweise die Problematik des Leistungsgefälles an Gymnasien und Hauptschulen, die vor allem in den Ballungszentren Österreichs zu beobachten ist, durch die Einführung von Bildungsstandards verbessern würde, ist eher unwahrscheinlich. Im Zuge der Risiken der Standardisierung wird sogar angesprochen werden, dass die soziale Selektivität durch mögliche Rankings von Schulen noch verstärkt werden könnte, sollten die Ergebnisse der Standardtestungen eines Tages veröffentlicht werden.

⁴⁰ Vgl. Kunze, 2007: S. 236.

⁴¹ Vgl. Schönig, 2009: S. 64; Kunze, 2007: S. 236; Bausch, 2005: S. 27.

⁴² Vgl. <http://www.salzburg.com/nachrichten/kolumne/kontroverse/sn/artikel/ist-die-zentralmatura-ueberhaupt-sinnvoll-7443/>

3.1.1.7. Neue Lern- und Prüfungskultur

Durch die neu eingeführten Maßnahmen zur schulischen Standardisierung erhofft man sich ebenso, eine neue Lern- und Prüfungskultur aufgrund der Kompetenzorientierung schaffen zu können. Wolfgang Sander schreibt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer eigentlich Fachleute für das Lernen, weniger aber Fachleute für Stoffvermittlung seien. Durch die Standardisierung und die dadurch geschaffene Kompetenzorientierung könne nun an das konstruktivistische Verständnis von Lernen leichter angeschlossen werden. Diese Denkrichtung gehe nämlich davon aus, dass Lernen ein aktiver, vom Individuum eigens gesteuerter Prozess sei. Lernen könne von außen zwar angeregt und gefördert, nicht aber gesteuert werden. Der Kompetenzbegriff kann nun mit diesem Verständnis von Lernen so verbunden werden, dass Kompetenzen im aufgabenbezogenen Unterricht eigenständig erworben werden müssen, da sie nicht gelehrt werden können.⁴³

Durch diese neue handlungsorientierte Lernkultur ändert sich folglich auch die Prüfungskultur. Es reicht nicht mehr, den gelehrt beziehungsweise gelernten Stoff in einer Prüfungssituation wiederzugeben. Nun muss man fähig sein, Wissen in Können umzuwandeln und dieses wiederum zur Problemlösung zu nutzen.⁴⁴

Ein weiterer Aspekt der neuen Lern- und Prüfungskultur ist die Chance zu mehr Individualität, worauf Seitz und Platte, Brinkmann sowie Grunder⁴⁵ näher eingehen. Diese Individualität kann sich einerseits in der Unterrichtsgestaltung der Lehrperson, andererseits aber auch in der differenzierten Lernberatung und der Lerndiagnostik äußern.

Die Lehrerinnen und Lehrer können also individuell entscheiden, mit welchen Methoden und Materialien sie ihren Schülerinnen und Schüler zu notwendigen Kompetenzen verhelfen. Dabei müssen sie natürlich unter anderem auf unterschiedliche Lerntypen sowie das Vorwissen Jugendlicher Rücksicht nehmen und gegebenenfalls schon in der Vorbereitung differenzierte Materialien entwickeln.

Durch die weiter oben schon erwähnten individuellen Rückmeldesysteme, etwa bei den Testungen der Bildungsstandards, ist es möglich, jede Leistung eigens zu diagnostizieren. Die Schülerin/der Schüler kann mithilfe dieser Systeme genau ablesen, in welchen Bereichen sie/er bereits kompetent ist, und wo noch weitere Übungen notwendig sind. Die Lehrerinnen und Lehrer können durch die Rückmeldung des Klassenergebnisses ebenfalls dementsprechend reagieren und Maßnahmen setzen.

⁴³ Vgl. Sander, 2009: S. 18.

⁴⁴ Vgl. Ebd.

⁴⁵ Vgl. Seitz&Platte, 2006: S. 125; Brinkmann, 2009: S.104; Grunder, 2007: S. 35.

3.1.1.8. Outputorientierung

Als große Chance der Standardisierung wird etwa von Frederking, Sander oder Bausch⁴⁶ der Wechsel von der Input- zur Outputorientierung des Unterrichts angesehen. Man verabschiedet sich nun davon, Schülerinnen und Schülern Unmengen von „totem Wissen“⁴⁷, wie es bei Sander etwas überspitzt heißt, einzutrichtern, sondern man vermittelt ihnen Fähigkeiten zur Problemlösung.

Lehrerinnen und Lehrer dürfen also ihren Unterricht nicht mehr lediglich dahingehend planen, welche Stoffgebiete in den Schulstunden durchgenommen werden müssen. Sie stehen nun vor der Herausforderung, den Schülerinnen und Schülern beizubringen, ihr Wissen anzuwenden und damit zu arbeiten. Dies erfordert natürlich ein Umdenken.

Es gab und gibt immer wieder Schularbeiten und Tests, welche das Verständnis von Zusammenhängen und selbstständig erarbeitete Problemlösungen erforderten und erfordern. Trotzdem konzentrierte man sich dabei meistens zu sehr auf die Reproduktion von „Stoffen“. Je genauer und wortgetreuer die Lernenden den Input der Lehrperson wiedergeben konnten, desto besser war die Note. Die Sinnhaftigkeit dieses Reproduzierens in Prüfungssituationen ist natürlich fragwürdig. Aus heutiger Sicht erscheint es beispielsweise nicht mehr sinnvoll, Vokabelprüfungen als reine Übersetzungen von Wörtern anzulegen. Viel nützlicher wäre es, eine Handlungssituation und einen Kontext vorzugeben, in denen die Schülerinnen und Schüler die gelernten Vokabeln anwenden müssen, um diese Situation erfolgreich meistern zu können.

3.1.1.9. Steigerung des Verantwortungsbewusstseins

Simone Seitz und Andrea Platte bemerken in ihrem Artikel, dass durch eine individualisierende Adaption der Unterrichtsstrukturen im Zuge der Standardisierung auch das Verantwortungsgefühl der Lehrenden für den Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler wieder gestärkt werden könnte.⁴⁸ Allzu oft passiert es im Schulalltag, dass sich Lehrerinnen und Lehrer über die miserablen Leistungen der Lernenden ärgern und bei schlechten Testergebnissen davon ausgehen, dass sich diese einfach zu wenig gut vorbereitet hätten. Dies ist natürlich eine schnell formulierte Annahme, mit welcher man sich problemlos aus der Affäre ziehen kann und die sicherlich auch nicht immer widerlegt werden kann. Trotzdem muss man sich als Lehrperson der Tatsache bewusst sein, dass man für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zumindest mitverantwortlich ist. Wurden die

⁴⁶ Vgl. Frederking, 2008:S.5 ;Sander,2009: S.17;Bausch,2005: S. 27.

⁴⁷ Vgl. Sander, 2009. S. 17.

⁴⁸ Vgl. Seitz/Platte, 2006: S.125.

Lernenden auf dem Weg des Kompetenzerwerbs zu wenig unterstützt oder konnten sie den Ausführungen der Lehrkraft nicht folgen, muss die Ursache des Scheiterns hauptsächlich bei der verantwortlichen Lehrerin/dem verantwortlichen Lehrer gesucht werden.

Einerseits kann durch die Ergebnisrückmeldungen der standardisierten Tests und Prüfungen nun objektiv festgestellt werden, ob und in welchem Ausmaß die Lernziele von den Schülerinnen und Schülern erreicht wurden, und die Lehrperson, die ja über das Klassenergebnis informiert wird, kann Rückschlüsse ziehen, ob die Vermittlung funktioniert hat. Andererseits sollte sich die Lehrerin/der Lehrer auch schon in den Vorbereitungszeiten auf die Überprüfungen ihrer Verantwortung bewusst sein und die Schülerinnen und Schüler ausgehend von ihren individuellen Bedürfnissen beraten, unterstützen und fördern.

3.1.1.10. Erleichterung des Unterrichts

Es wird auch immer wieder behauptet, dass durch die neuen standardisierenden Maßnahmen seitens der Regierung auf längere Frist für alle Lehrerinnen und Lehrer eine Erleichterung des Unterrichts bewirkt würde. Dies kann etwa in den Artikeln von Burwitz-Melzer und Frehe⁴⁹ nachgelesen werden.

Die Erleichterung bestünde darin, dass sich die Lehrkräfte auf die Bildungsstandards vermehrt verlassen könnten, sie valide Aufgaben sowie methodische Hinweise erhielten, wie die gefragten Kompetenzstufen zu erreichen wären, und sie letztendlich auch aussagekräftige Beiträge zur Schullaufbahn-Beratung der Lernenden leisten könnten.

Hardy Frehe betrachtet den Begriff der Entlastung eher kritisch und macht auf den Zweck der Entlastung aufmerksam, welcher je nach Verständnis positive oder auch negative Konsequenzen nach sich ziehen könnte. Durchaus hilfreich wäre die Vorstellung, dass die Standardisierung so gesehen entlastend wirkte, dass man sich als Lehrperson umso stärker den nicht-standardisierbaren Bereichen professionalisierten Handelns widmen könnte. Andererseits kann es aber auch passieren, dass alle standardisierten Bereiche den Unterricht so beherrschen und dominieren, dass für die nicht-standardisierbaren Faktoren des Lehrens und Lernens, man denke etwa an den sozialen Aspekt, kein Platz mehr bleibt. Auf dieses mögliche Risiko soll aber später noch genauer hingewiesen werden.

Fakt ist, dass die schulische Standardisierung momentan sicherlich noch keine entlastende Wirkung zeigt. Dazu ist sie einfach noch zu wenig ausgereift. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen zum jetzigen Zeitpunkt sogar deutlich mehr leisten, da sie sich mit den neuen

⁴⁹ Vgl. Burwitz-Melzer, 2005: S. 57; Frehe, 2010, S. 274.

Bestimmungen erst vertraut machen, neue Konzepte entwickeln und den Unterricht entsprechend adaptieren müssen.

In ein paar Jahren könnte man Lehrerinnen und Lehrer befragen, welche sowohl unter der früheren Gesetzeslage als auch zu Zeiten des weitgehend standardisierten Schulwesens unterrichtet haben, um feststellen zu können, ob die Standardisierung langfristig wirklich entlastende Wirkungen für den Lehrkörper zur Folge hat.

3.1.1.11. Mehr Wertigkeit

In einer Kontroverse der beiden Kolumnisten Katharina Krawagna-Pfeifer und Andreas Unterberger⁵⁰, welche in den Salzburger Nachrichten erschienen ist, wird außerdem darauf hingewiesen, dass die Neuen Reifeprüfung durch die schulische Standardisierung wieder *mehr Wertigkeit* erhält, da ja die Anforderungen nun höher seien und die Leistungsfeststellung so objektiv wie möglich erfolge. Dass die Reifeprüfung in den letzten Jahren sehr viel Ansehen und Wert verloren hat, ist unbestritten. Früher stellte die Matura eine Auszeichnung dar, heute wird sie als notwendiger Schulabschluss angesehen, um sich überhaupt (manchen) weiterführenden Studien widmen zu können. Man kann derzeit auch beobachten, dass immer mehr Studienrichtungen Aufnahmeprüfungen oder Eignungstests durchführen, da ihnen die Vorlegung eines Reifeprüfungszeugnisses einfach nicht mehr genügt.

Auch für den Erhalt diverser Stipendien müssen immer wieder zusätzliche Qualifikationsnachweise und Zertifikate vorgelegt werden, da die Bestätigung, die Matura erfolgreich bestanden zu haben, schon lange nicht mehr ausreicht.

Möglicherweise kann durch die neuen Maßnahmen der Standardisierung das Bewusstsein, welche Leistung eigentlich erbracht werden muss, um erfolgreich maturieren zu können, bei der Bevölkerung wieder gestärkt werden. Es wäre ja auch denkbar, sich beim Verfassen der vorwissenschaftlichen Arbeit schon auf ein Gebiet zu spezialisieren, welches auch bei dem Studium, welches man später ins Auge fasst, von Bedeutung sein wird. Wenn die Kooperation zwischen Schulen und Universitäten verstärkt würde, so könnte diese (positiv beurteilte) vorwissenschaftliche Arbeit auch gleich als sinnvolles Aufnahmekriterium für die Universität herangezogen werden.

⁵⁰ Vgl. <http://www.salzburg.com/nachrichten/kolumne/kontroverse/sn/artikel/ist-die-zentralmatura-ueberhaupt-sinnvoll-7443/>

3.1.1.12. Mehr Freiheit in der Schwerpunktsetzung

Eine weitere Hoffnung, die sich mit der schulischen Standardisierung ergeben hat, ist diejenige, dass Schulen in Zukunft mehr Freiheit in ihrer pädagogischen, didaktischen und themenbezogenen Schwerpunktsetzung genießen dürfen. Darauf weist auch Wolfgang Sander⁵¹ in seinem Artikel hin. Er schreibt, dass Standardisierung nicht bedeuten darf, dass in allen Schulen das Gleiche passiert und sie nach demselben Schema zu funktionieren haben. Es müssen zwar alle Schulen sicherstellen, dass die Lernenden die nötigen Kompetenzen erreichen, auf welche Art und Weise sie aber dazu gebracht werden, ist der Schule beziehungsweise den verantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern überlassen.

Diese Chance auf mehr Freiheit sollten die Schulen auch unbedingt wahrnehmen, individuelle Schwerpunkte setzen sowie kreative Wege wählen, um die Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche beherrscht werden müssen, sicherzustellen. Dass dies ebenfalls eine große Herausforderung darstellt, viel Kraft kostet und nicht immer alle Methoden erfolgreich umgesetzt werden können, muss aber ebenfalls betont werden. Jedoch ist die Variante, die Ziele vorzuschreiben und die Wege dorthin offen zu lassen, sicherlich auf Dauer angenehmer als zusätzliche Verordnungen, wie Lehrerinnen und Lehrer zu handeln haben, um die jeweiligen Ergebnisse zu erlangen. Solche Vorgaben wären vielleicht im ersten Moment angenehm, würden aber dauerhaft gesehen den Lehrenden die Freude am Unterrichten nehmen und ihre Ausbildung sowie ihre Professionalität ad absurdum führen.

3.1.1.13. Bessere Kooperation von Wissenschaft und Praxis

Ebenfalls bei Sander⁵² wird die Chance hervorgehoben, dass Vertreterinnen und Vertreter von Wissenschaft und Praxis durch die standardisierenden Reformen eine neue Perspektive erhalten, um in Zukunft besser und verstärkt zu kooperieren.

In den letzten Jahrzehnten arbeiteten beide Seiten unabhängig voneinander und achteten wenig auf die gegenseitigen Erkenntnisse beziehungsweise Erfahrungen. Seit ein paar Jahren wird jedoch verstärkt auf Kooperation geachtet, was sich schon in der LehrerInnen-Ausbildung und den Fortbildungen bemerkbar macht. Lehramtsstudentinnen und –studenten werden sowohl von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern als auch von in der Praxis stehenden Lehrerinnen und Lehrern ausgebildet.

⁵¹Vgl. Sander, 2009: S. 16-17.

⁵²Vgl. Ebd. S.19.

Auch die Übungsbeispiele für die Standardtestungen und die Neue Reifeprüfung wurden und werden in einem Team entwickelt, welches sich einerseits aus Expertinnen und Experten der Universität und des Ministeriums sowie andererseits aus aktiven Lehrkräften zusammensetzt. Es wäre wünschenswert, dass diese Zusammenarbeit auch nachdem die Standardtestungen und die Neue Reifeprüfung bereits im Laufen sind, aufrecht erhalten bleibt. Nur so können beide Seiten profitieren, auf gegenseitige Erkenntnisse und Ratschläge Rücksicht nehmen und in Folge dessen auch die Schülerinnen und Schüler bestmöglich ausbilden.

3.1.1.14. Zusammenfassung der Chancen

Es wurden in diesem Kapitel nun die Chancen der Standardisierung aufgezeigt und näher erläutert. Genannt wurden im Zuge dessen die Möglichkeit zur Veränderung und Verbesserung unseres Schulsystems, Transparenz, Vergleichbarkeit, die Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen, Objektivierung der Beurteilungsverfahren, ein Orientierungsrahmen für die Lehrenden, faire Ausbildungschancen, die Schaffung einer neuen Lern- und Prüfungskultur, die Outputorientierung, die Stärkung des Verantwortungsbewusstseins von Lehrerinnen und Lehrern, die Entlastungsfunktion, die neu gestärkte Wertigkeit der Neuen Reifeprüfung, mehr Freiheit für die Schulen sowie mehr Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis.

Alle Verantwortlichen stehen nun vor der großen Herausforderung, diese neu entstandenen Chancen wahrzunehmen und nicht ungenützt verstreichen zu lassen. Gerade jetzt, in der Phase der Implementierung und der Neuorientierung, müssen Wege gefunden werden, um möglichst alle Chancen Wirklichkeit werden zu lassen.

Genauso ergeben sich durch die neuen Standardisierungsreformen aber auch etliche Risikofaktoren, welche nun im Anschluss aufgezeigt werden sollen.

3.1.2. Die Risiken der Standardisierung

3.1.2.1. Gleiche Probleme-veränderte Semantik?

Ein grundlegendes Risiko, welches trotz Standardisierung weiterhin droht, ist, dass sich an den grundlegenden Problemen im österreichischen Schulsystem auch durch die neu gesetzten Maßnahmen nichts ändern wird. Die Rede ist hierbei etwa von wachsender Ungleichheit und finanzieller Unterversorgung der Schulen.⁵³ Lucien Cribletz und Michael Willemsen beschreiben in ihren Artikeln die Befürchtung, dass unter dem Deckmantel, unter dem Slogan „Bildungsstandards“ die wahren Probleme, die es zu lösen gilt, einfach weiter existieren und

⁵³ Vgl. Cribletz, 2009: S. 156.

dieselben Fehler mit „veränderter Semantik“⁵⁴, wie es Willemsen beschreibt, wiederholt werden. Man kann zwar Lernziele in Kompetenzen umbenennen, was aber noch lange nicht bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler deswegen mehr können.

Dieser Vorwurf richtet sich natürlich vorwiegend an die verantwortlichen Politikerinnen und Politiker und soll zum Ausdruck bringen, dass verfügbare finanzielle Mittel vielleicht auch sinnvoller angelegt werden könnten.

3.1.2.2. Reformmüdigkeit

Ebenfalls werden im politischen Rahmen die oftmals ausartenden Diskussionen zwischen den verschiedenen Parteien kritisiert. Man hat als Bürgerin oder Bürger immer wieder den Eindruck, dass die Verantwortlichen beinahe vergessen, welche Probleme es zu lösen gilt, während sie krampfhaft versuchen, die Perspektiven und Ansichten ihrer Parteilinie durchzuboxen. Adelheid Hu vermerkt ganz richtig, dass die Politikerinnen und Politiker dadurch massiv an Glaubwürdigkeit verlieren und die Bürgerinnen und Bürger eine Art Reformmüdigkeit⁵⁵ entwickeln, wobei natürlich nicht vergessen werden darf, dass die Leidtragenden vor allem die Schülerinnen und Schüler sind, die sich ordentliche Rahmenbedingungen für ihren Bildungsweg verdient hätten.

3.1.2.3. Standardisierung als Disziplinierungsinstrument?

Eine Frage, die man sich in diesem Zusammenhang auch stellen sollte, ist die, ob die Standardisierung auch wirklich das bezweckt, was sie bezwecken soll, nämlich eine Qualitätssteigerung der Ausbildung von Kindern und Jugendlichen. Versteckt sich wirklich dieses „offizielle“ Ziel hinter den Bemühungen der Regierung? Oder führt man standardisierte Tests und die Neue Reifeprüfung hauptsächlich deswegen ein, um Schulen, Lehrkräfte und Lernende kontrollieren und diese irgendwann als Disziplinierungsinstrument nutzen zu können?⁵⁶ Werden die Bildungsstandards nämlich zur Kontrolle missbraucht, so wäre die ganze Reform an sich, so schreibt auch Uwe Gerber⁵⁷, grundlegend abzulehnen.

3.1.2.4. Bildungsstandards oder Leistungsstandards?

Des Weiteren kritisiert man, mit zu viel Vagheit und Halbherzigkeit⁵⁸, wie es Gnutzmann formuliert, an die Sache herangegangen zu sein. Bildungsstandards bezeichnen nämlich nicht

⁵⁴ Vgl. Willemsen, 2010: S. 137.

⁵⁵ Vgl. Hu, 2005: S. 125.

⁵⁶ Vgl. Specht, 2006: S. 28.

⁵⁷ Vgl. Gerber, 2010: S. 143.

⁵⁸ Vgl. Gnutzmann, 2005: S. 105.

das, was sie ausdrücken. Es handle sich vielmehr um Leistungsstandards und die Kompetenzen seien die Leistungsanforderungen dazu. Mit Bildung hätte der Begriff nur sehr wenig zu tun. Doch darauf, was unter „Bildung“ eigentlich zu verstehen ist, wird weiter unten noch näher eingegangen.

3.1.2.5. Übereilte Entscheidungen und ihre Folgen

Man sei außerdem viel zu schnell an die Sache herangegangen, man hätte die Bildungsstandards in aller öffentlichkeitswirksamen Weise so rasch wie möglich zusammengezimmert⁵⁹, schreibt Eva Burwitz-Melzer, und meint dabei die Einführung der Bildungsstandards in Deutschland im Jahr 2002. Dass aber in Österreich die zeitliche und terminliche Koordination auch nicht gut durchdacht war, hat die Verschiebung der Zentralmatura im Sommer 2012 gezeigt. Nachdem es große Proteste gegen die erstmalige Durchführung der Neuen Reifeprüfung im Jahr 2013/14 für die AHS und 2014/15 für die BHS von Seiten der Schülerinnen und Schüler, der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern gegeben hat, ließ sich Bundesministerin Schmied schließlich doch dazu überreden, den Start der neuen Matura jeweils um ein Jahr nach hinten zu verschieben. Damit soll den betroffenen Lehrenden und Lernenden die Chance gegeben werden, sich ordentlich auf die Neue Reifeprüfung vorzubereiten. Diejenigen Schulen, die sich schon „fit“ fühlen, haben die Möglichkeit, bereits zum ursprünglich geplanten Termin, also schon 2013/14 beziehungsweise 2014/15, anzutreten. Warum man sich aber die langwierigen Diskussionen nicht erspart und gleich zu Beginn der Proteste einen späteren Zeitpunkt ins Auge gefasst hat, bleibt fraglich. Man hätte die Zeit etwa dazu nutzen können, durch Pilotprojekte verstärkt zu erforschen, wie die Maßnahmen der Standardisierung tatsächlich wirken und ob Qualitätssteigerungen sichergestellt werden können.

3.1.2.6. Kann man Bildung überhaupt standardisieren?

Im Zuge der Risiken der Standardisierung muss auch, wie bereits angekündigt, besprochen werden, was man eigentlich unter „Bildung“ versteht und so die Frage geklärt werden, ob „Bildung“ überhaupt standardisiert werden kann.

Ziel von Bildung ist es, dass der Mensch durch Entfaltung all seiner positiven Kräfte zu sich selbst kommen kann. So beschreibt Wolfgang Schönig die Idee, die hinter dem klassischen Bildungsbegriff steckt. Die/der Heranwachsende soll sich durch die aktive Auseinandersetzung mit der Welt bilden. Bildung ist also kein Anhäufen von Wissen, sondern

⁵⁹ Vgl. Burwitz-Melzer, 2005: S. 59.

eine Kraft, die das Wissen ordnet, abwägt und beurteilt. Sie ist natürlich immer auch an ethische Maßstäbe gebunden und impliziert in sich die Freiheitsidee, denn nur durch Bildung kann sich der Mensch aus Unterdrückungen jeglicher Art befreien. Einen gebildeten Menschen zeichnen innere Autonomie, Solidaritätsfähigkeit und verantwortliches Handeln aus.⁶⁰

Wenn man sich das, was Bildung eigentlich bedeutet, nun noch einmal durch den Kopf gehen lässt, wird schnell klar, dass man Bildung an sich unmöglich standardisieren kann. Standardisieren und kontrollieren, so meint auch Lothar Bredella⁶¹, kann man höchstens Fertigkeiten. Insofern wird der Begriff „Bildungsstandards“ sofort ad absurdum geführt. Durch die zukünftige Konzentration des Unterrichts auf den Erwerb der Kompetenzen, welche bei den Standardtestungen oder auch der Neuen Reifeprüfung nun wichtig werden, erfolgt eine Reduktion des Bildungsbegriffes. Denn Kompetenzen, also Fertigkeiten, alleine machen einen gebildeten Menschen noch lange nicht aus. Und wie man bei der Betrachtung der Chancen der Standardisierung im vorigen Kapitel lesen konnte, soll man sich nun im Unterricht auf das „Wesentliche“ konzentrieren. Ist also alles, was nicht als Kompetenz formuliert ist, weniger wesentlich? Sind autonomes Denken, Solidaritätsfähigkeit und verantwortliches Handeln nun Randkategorien geworden? Das Risiko besteht zumindest.

3.1.2.7. Vermarktung und Ökonomisierung von Bildung

Es kommt noch hinzu, dass Bildung heutzutage weitgehend ökonomisiert und vermarktet wird. Immerhin hat man das Bedürfnis entwickelt, Unterricht auf messbare Inhalte und Ergebnisse hin zu orientieren und Schulen, Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler im schlimmsten Falle auch noch Rankings zu unterwerfen.⁶² Lucien Cribletz warnt ausdrücklich davor, Bildung irgendwann soweit ökonomisieren zu wollen, dass Schule als Betrieb gesehen wird, der lauter gleich „standardisierte“ und gleichwertige Produkte zu „produzieren“ hat.⁶³ Man sollte sehr vorsichtig sein, um sich nicht vollends in eine Bildungsindustrialisierung zu verlaufen, aus der man nur schwer wieder herausfindet und die auch auf Dauer wohl negative Folgen mit sich ziehen wird.

3.1.2.8. Qualitätssteigerung durch Messung?

Nicht nur Bildung, auch Unterricht kann nicht in all seinen Facetten gemessen werden. Überhaupt muss klar gestellt werden, dass Messen nicht automatisch bedeutet, dass auch die

⁶⁰ Vgl. Schönig, 2009: S.65-66.

⁶¹ Vgl. Bredella, 2005: S.47.

⁶² Vgl. Krumm, 2005: S.156.

⁶³ Vgl. Cribletz, 2009: S. 150.

Qualität steigt, worauf sehr viele Expertinnen und Experten hinweisen. Man kann bei den Standardtestungen zwar überprüfen, was die Schülerinnen und Schüler an den Schnittstellen können, dass sie jedoch mehr können als zuvor, wird mit der Überprüfung alleine nicht garantiert. Auch genügt es natürlich von Seiten der Regierung nicht, es bei den jährlichen Testungen zu belassen. Um die Qualität der Ausbildung unserer Kinder und Jugendlichen wirklich zu steigern, müssen die Testergebnisse nicht nur genau dahingehend ausgewertet werden, in welchen Lehr- und Lernbereichen Probleme vorhanden sind, sondern es muss auch nachgeforscht werden, was die Gründe dafür sein könnten und wie man diese beseitigen kann. Dafür werden natürlich auch viele finanzielle Ressourcen aufgebracht werden müssen, was aber kein allzu großes Problem darstellen sollte, wenn man wirklich die Qualität der Ausbildung verbessern und nicht nur Leistungen kontrollieren will. Wenn etwa ein Klassen- oder gar Schulergebnis nicht zufriedenstellend ausfällt, darf nicht automatisch angenommen werden, dass die Lehrpersonen schlecht vorbereitet oder die Kinder nicht gelernt hätten. Oftmals ergeben sich Probleme durch LehrerInnenmängel, gekürzte Stundentafeln, überbelegte Klassen oder behindernde Lernumgebung. Auch diese Aspekte könnten Gründe für ein schlechtes Abschneiden bei diversen Testungen sein, was auf gar keinen Fall außer Acht gelassen werden darf.

3.1.2.9. „Teaching to the test“

Ein weiteres Risiko der Standardisierung ist das sogenannte „teaching to the test“. Davor wird beinahe in jedem wissenschaftlichen Artikel, welcher zu diesem Thema erschienen ist, gewarnt. Man befürchtet also, dass die zuständigen Lehrpersonen ihre Schülerinnen und Schüler nur mehr auf die bei den Prüfungen nötigen Kompetenzen hin trainieren und dass alle anderen Aspekte, welche nicht als abprüfbare Fähigkeiten und Fertigkeiten formuliert wurden oder werden konnten, im Unterricht nun zu kurz kommen oder gar völlig außer Acht gelassen werden. Schule und Unterricht sollten aber keinesfalls in Testregimes umgewandelt werden. Die Vorstellung, dass in den schulischen Räumlichkeiten kein Platz mehr für Bildung bleibt, sondern lediglich ein Training hin auf Kompetenzen erfolgt, über die man entweder bei den Standardüberprüfungen oder bei der Neuen Reifeprüfung zu verfügen hat, ist erschreckend. Trotzdem kann man es den zuständigen Lehrerinnen und Lehrern nicht verdenken, wenn sie sich im Unterricht „auf das Wesentliche“ konzentrieren. Es liegt ja auch in ihrem Interesse, die Lernenden bestmöglich auf die jeweiligen Überprüfungen vorzubereiten. Und welche unterrichtende Lehrperson findet schon Zeit, im Schulalltag, wenn man vielleicht lediglich

zwei oder drei Einheiten zur Verfügung hat, auch noch etwa soziales Lernen in den Unterricht einzubauen? Die Befürchtungen sind sicherlich berechtigt und nicht zu weit hergeholt.

Außerdem muss man wiederum berücksichtigen, dass ja manche Schülerinnen und Schüler unter einem solchen Training leiden könnten, da sie meinen, es komme nicht mehr auf die Bildung ihrer Persönlichkeiten, sondern nur mehr auf ihre zu erbringenden Leistungen an.⁶⁴ Dies wirkt sich einerseits sicherlich negativ auf die Lehr- und Lernumgebung aus und andererseits könnten die betroffenen Kinder und Jugendlichen sehr schnell die Freude am Lernen verlieren. Man darf nicht vergessen, dass man hier von Individualitäten und Persönlichkeiten spricht, nicht von Produkten, die einem vorgegebenen Standard gerecht zu werden haben.

3.1.2.10. Verengung des Unterrichts

Einher mit dem Risiko des „teaching to the test“ geht also auch die Gefahr der Verengung des Unterrichts. Man beklagt allgemein, dass nicht überprüfbare Unterrichtsinhalte an Bedeutung verlieren und auch wichtige Lehr- und Lerninhalte sowohl im Zuge der Bildungsstandards als auch im Zuge der Neuen Reifeprüfung einfach ausgeklammert worden sind.

Besonders unverständlich erscheint vielen, dass die Einbindung von Literatur in den Unterricht, sowohl was die Literaturgeschichte als auch das (vollständige (!)) Lesen wichtiger Werke betrifft, so sehr an Bedeutung verloren hat. Ingrid Kunze beschreibt die Problematik dieser Ausklammerung literarischer Bildung sehr deutlich:

„Schreiben und Literatur können eine hohe persönliche Relevanz haben, sie können Hilfe dabei geben, sich des eigenen Selbsts bewusst zu werden, Vorstellung über die Zukunft zu entwerfen, den Platz unter Gleichaltrigen zu finden. Aber: Wesentlich dafür sind zumeist literarische Inhalte, das eigentümliche Spiel von Fiktion und Realität, von künstlerischer Gestaltung und Lebensrealität. Und genau das fangen die Standards nicht ein und können es vermutlich auch nicht, denn sie müssen prinzipiell operationalisierbar, abtestbar sein. Das führt dazu, dass der Umgang mit Literatur in den zitierten Bildungsstandards sehr stark auf ein textanalytisches Instrumentarium beschränkt bleibt.“⁶⁵

Aber nicht nur die Literatur kommt zu kurz. Auch kulturelle und soziale Kompetenzen können nur schwer abgeprüft werden und werden deswegen mit ziemlicher Sicherheit aus dem Testverfahren ausgeklammert werden. Auch für kreatives Arbeiten wird nur mehr wenig

⁶⁴ Vgl. Bredella, 2005: S. 49.

⁶⁵ Vgl. Kunze, 2007: S.245.

Zeit bleiben. Man darf aber nicht vergessen, welche wichtige Rollen Kreativität, sozial richtiges Verhalten, Empathie, gegenseitiges Verständnis oder interkulturelles Interesse für die Kinder und Jugendlichen im gegenwärtigen und zukünftigen Leben einnehmen werden. Diese Eigenschaften machen oft eher einen gebildeten und sozial integrierten Menschen aus, als etwa die wesentlichen Informationen aus einer Tabelle entnehmen zu können. Und wo sollten sie es denn lernen, wenn nicht in der Schule, in der sie jahrelang bis zu 40 Stunden pro Woche verbringen?

3.1.2.11. Sind Lernfortschritte nun bedeutungslos?

Außerdem muss festgestellt werden, dass die Verantwortlichen durch die Standardtestungen zwar zu Outputs von Schülerinnen und Schülern kommen, jedoch können individuelle Lernprozesse,⁶⁶ etwaige Fortschritte, die die Lernenden seit der letzten Überprüfung gemacht haben oder Lern- und Kompetenzstufen überhaupt nicht registriert und erfasst werden. Im alltäglichen Schulunterricht hat die Lehrperson zumindest die Chance, positive oder negative Veränderungen beim Lernen der Schülerinnen und Schüler festzustellen und diese auch dementsprechend in die Note mit einfließen lassen.

Was ebenfalls nicht erfasst werden kann, ist, *wie* die nötigen Kompetenzen erreicht worden sind oder erreicht werden sollten. Helmut Heid ist der Meinung, dass Lern(miss-)erfolge über die Qualität unseres Bildungssystems nur dann etwas aussagen würden, wenn die Verwirklichung des in den Standards kodifizierten das Resultat erfolgreichen Lernens, erfolgreiches Lernen das Resultat erfolgreichen Lehrens, erfolgreiches Lehren das Resultat hoher Lehrkompetenz, hohe Lehrkompetenz das Resultat erfolgreicher LehrerInnenbildung und erfolgreiche Lehrerbildung das Resultat guter Bildungsforschung wäre. Die Richtigkeit dieser Kausalkette und der angeführten Zusammenhänge kann aber nicht eindeutig belegt werden. Und deswegen sagt die Erfüllung eines Standards nur aus, dass er erfüllt wurde, und sonst nichts.⁶⁷ Man kann dadurch nicht feststellen, ob etwa die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer zeitgemäß und sinnvoll angelegt ist, ob die Lehrkraft wirklich in ihrem Beruf kompetent ist, oder die Schülerin/ der Schüler nicht nur durch ihre/seine Intelligenz und Begabung in der Lage war, die Aufgaben korrekt zu lösen.

Hans-Jürgen Krumm wäre zudem der Ansicht, dass, wenn schon die Outputs standardisiert wurden, auch die Vermittlungsprozesse und die Lehr- und Lernbedingungen standardisiert werden sollten. Ansonsten liege die gesamte Verantwortung für das Erreichen der

⁶⁶ Vgl. Brinkmann, 2009: S.104.

⁶⁷ Vgl. Heid, 2007: S. 37.

gewünschten Ergebnisse wieder lediglich bei den Lehrenden und Lernenden und die Gesamtbedingungen für erfolgreichen Unterricht würden nicht in den Blick genommen.⁶⁸

3.1.2.12. Mögliche Folgen einer Veröffentlichung der Testergebnisse

Befürchtet werden muss auch, dass einige der Testergebnisse eines Tages veröffentlicht werden, was fatale Folgen hätte. Momentan wird dies nicht angedacht, was auch hoffentlich so bleiben wird. Zunächst einmal würde durch die öffentliche Bekanntmachung der Ergebnisse nämlich der Konkurrenzdruck⁶⁹ unter den Schulen, die sich dann offiziell in einem Wettbewerb um die „besseren“ Schülerinnen und Schüler wiederfinden, enorm verstärkt. Dies wird vielleicht nicht sofort negativ aufgefasst. Immerhin könnte sich ja das Bildungsniveau verbessern, wenn Schulen miteinander wetteifern. Man darf aber wiederum nicht übersehen, wer vermutlich darunter zu leiden hat: es sind wieder einmal die Schülerinnen und Schüler, welche nicht mehr als lernende Individuen wahrgenommen werden, die es bestmöglich zu unterstützen gilt, sondern die auf ihr bloßes Leistungsvermögen reduziert werden und dies natürlich auch so wahrnehmen.

Eine öffentliche Vergleichbarkeit würde natürlich auch mit großer Wahrscheinlichkeit zum schon weiter oben genannten Schulranking führen, was schlimme soziale Folgen haben könnte.⁷⁰ Eltern würden für ihre Kinder natürlich nur die Schulen aussuchen, die garantieren können, die Lernenden bestmöglich auf etwaige Testungen und Prüfungen vorzubereiten. Oftmals kommt dann auch noch der Aspekt eines einzuzahlenden Schulgelds hinzu. Es erscheint klar, dass sich dann Kinder mittelloser Eltern in bestimmten Schulen sammeln und ebenso Kinder reicher Eltern Schulen mit gutem Ruf bevorzugen. Dies sollte aber unbedingt verhindert werden.

3.1.2.13. Regel- statt Mindeststandards

Man betrachtet es auch als Risiko, dass statt Mindeststandards Regelstandards formuliert wurden. Viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler teilen Adelheid Hus Einschätzung, die da lautet:

„Aus meiner Sicht wären Mindeststandards eindeutig zu favorisieren, denn damit würde eine grundlegende, für alle Schülerinnen und Schüler geltende Minimalanforderung formuliert. Die Schulen bzw. die Fachlehrerinnen und –lehrer

⁶⁸ Vgl. Krumm, 2005: S.151.

⁶⁹ Vgl. Freytag, 2008: S. 170.

⁷⁰ Vgl. Steffens, Steffens und Tschirner, 2010: S. 122.

hätten gleichzeitig die Freiheit, neben dem Erreichen der Mindeststandards Profilbildung zu betreiben und zusätzliche spezifische Angebote zu entwickeln.“⁷¹

Trotz der Einwände der Expertinnen und Experten entschieden sich die Ministerien in Deutschland und Österreich dafür, Regelstandards zu entwickeln, welche sich am durchschnittlichen Wissensniveau der Lernenden orientieren.

Es wird befürchtet, dass die soziale Ungleichheit und die Problematik der Chancengerechtigkeit auch durch Bildungsstandards nicht in den Griff zu bekommen seien und vielleicht sogar verstärkt würden. Die bekannten Korrelationen von ökonomischer Armut, Bildungsarmut und Schulversagen wären bei der Entwicklung kaum reflektiert worden, so Seitz und Platte.⁷²

3.1.2.14. Standards als lukrative Einnahmequelle für außerschulische Institutionen

Claus Gnutzmann spricht zusätzlich von dem Risiko, dass außerschulische Institutionen die Einführung der Standards nutzen könnten, um daraus Profit zu schlagen. Bildungseinrichtungen, wie Volkshochschulen, oder private Anbieter könnten die Chance wahrnehmen und Kursangebote entwickeln, mit welchen die nötigen Kompetenzen erworben werden könnten, um bei den Standardtestungen gut abzuschneiden.⁷³

Auch Verlage werden immer mehr Bücher auf den Markt bringen, welche Übungen zum Kompetenzerwerb enthalten. Schon jetzt sind diese im Internet sowie in diversen Büchergeschäften en masse zu finden.

Diese Angebote sind ja nicht prinzipiell abzulehnen, jedoch muss beachtet werden, dass sie die Chancengleichheit verstärken, und von sozialer Gerechtigkeit kann auch nicht mehr die Rede sein. Es liegt auf der Hand, dass nur Eltern mit ausreichender finanzieller Absicherung in der Lage sein werden, ihren Kindern etwa einen Volkshochschulkurs zum Erwerb von nötigen Kompetenzen zu finanzieren. Die Leidtragenden sind wiederum die Randgruppen der Gesellschaft. Durch die Einführung von Mindeststandards hätte diese Problematik eventuell etwas entschärft werden können.

3.1.2.15. Degradierung von Randfächern

Immer wieder ist auch davon die Rede, dass durch die Standardisierung manche Unterrichtsfächer stark fokussiert, andere jedoch als Randfächer degradiert werden könnten. In Zukunft wird sich natürlich das Lehren und Lernen großteils auf die Gebiete konzentrieren,

⁷¹Vgl. Hu, 2005: S.127.

⁷²Vgl. Seitz und Platte, 2006: S.126.

⁷³ Vgl. Gnutzmann, 2005: S. 107.

welche standardisiert und getestet werden. Es handelt sich hierbei vor allem um die Fächer Deutsch, Englisch und Mathematik.

Da viele betroffene Lehrerinnen und Lehrer, welche nicht-standardisierte Randfächer unterrichten, dieses Risiko wahrgenommen haben, haben sie sich zum Ziel gesetzt, eigenständig Kompetenzen und Standards für ihr Unterrichtsfach zu entwickeln, um so wieder zu gleicher Wertigkeit zu gelangen.

Natürlich gab es auch schon vor der Standardisierung die Einteilung in Haupt- und Nebenfächer. Durch die Testungen konzentriert man sich nun aber sicherlich noch stärker auf die drei Gebiete.

Es darf nicht passieren, dass Schülerinnen und Schülern der Eindruck vermittelt wird, dass lediglich die Lerngebiete, welche getestet und zentral ausgewertet werden, von Bedeutung sind. So wie man im spezifischen Unterricht nicht auf die Kompetenzen vergessen darf, welche nicht abgeprüft werden oder werden können, darf man die Vielfalt einer Fächerkonstellation nicht durch übertriebene Fokussierung einzelner Lerngebiete zerstören. Gerade diese Abwechslung und die Einblicke in unterschiedliche Lebenswelten machen die Schulzeit interessant. Auch später erlebt man die Welt ja nicht nur aus der Sicht des Deutsch-, Englisch-, oder Mathematikunterrichts, sondern nimmt sie aus vielfältigen kulturellen und sozialen Blickwinkeln wahr.

3.1.2.16. Deprofessionalisierung des Lehrberufs?

Viele Lehrerinnen und Lehrer fassen die Standardisierung auch als Entmündigung auf, wie man bei Steffens und Tschirner nachlesen kann.⁷⁴ Immerhin zählte die Überprüfung von Lernergebnissen schon immer zu den Hauptaufgaben der Unterrichtenden und man verließ sich stets auf ihre Einschätzungen und Fähigkeiten. Nun könnte man behaupten, durch die Standardisierung käme es zu einer Deprofessionalisierung des Lehrberufs, da die Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer zunehmend an Bedeutung verlieren dürfte, wenn man den Unterricht zu stark am Erwerb von extern abprüfbaren Kompetenzen orientieren würde. Es stellt sich zudem die Frage, ob die Personen, welche nun für die Entwicklung der Maturaaufgaben oder eben der Testbeispiele für die Standardüberprüfungen zuständig sind, sich wirklich besser dazu eignen, sinnvolle und vor allem auf die Lernenden abgestimmte Aufgaben zu entwickeln.

⁷⁴ Vgl. Steffens/Steffens/Tschirner, 2010: S.123

Es handelt sich hierbei wiederum um eine Einschränkung der Lehrfreiheiten und nicht nur individuelle Bedürfnisse und Wünsche der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die der Lehrerinnen und Lehrer werden in den Hintergrund gerückt.

3.1.2.17. Mögliche Folgen durch mangelnde Akzeptanz

Abschließend muss noch das Risiko aufgezeigt werden, dass die standardisierenden Maßnahmen und alle guten Vorsätze schlichtweg ins Leere laufen. Der Grund dafür könnte im fehlenden Verständnis, in der mangelnden Akzeptanz von Lernenden und Lehrenden den neuen reformatorischen Schritten gegenüber liegen und mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung verbunden sein. In den Publikationen zum Thema „Standardisierung“ wird dieses Problem immer wieder aufgegriffen. Franz G. Königs schreibt beispielsweise:

„Insgesamt wird die Arbeit mit Bildungsstandards nur dann den gewünschten Erfolg bringen, wenn die Protagonisten der unterrichtlichen Vermittlung überzeugt werden können, dass sich die Umorientierung von (Fremdsprachen-) Unterricht in Richtung Outputsteuerung sowohl aus Lerner- wie aus Lehrersicht anknüpfend an vorhandenes Wissen und an vorhandene Einstellungen begründen lässt. Kompetenzmodelle müssen vor diesem Hintergrund ihrer theoretischen Fundierung für die vorrangigen Benutzer operationalisierbar gemacht werden.“⁷⁵

Die Bildungsstandards sind ja in Österreich mittlerweile schon so weit entwickelt und in den Schulalltag eingebunden, dass diesbezüglich wahrscheinlich weniger Schwierigkeiten auftauchen werden. Anders aber lässt sich die Situation in Hinblick auf die Neue Reifeprüfung beschreiben. Hier herrscht noch immer große Unsicherheit bei Lehrenden und Lernenden vor und eine Verschiebung der Neuen Reifeprüfung wurde ja schon bewirkt. Dass sie tatsächlich umgesetzt werden wird, soll auch gar nicht bezweifelt werden. Jedoch muss auch die Qualität der Prüfungen in den Blick genommen werden. Aufgrund von Halbherzigkeit und Verständnislosigkeit können die neuen Bestimmungen nicht rückgängig gemacht werden, aber die Wertigkeit dessen, was gelehrt, gelernt und schließlich auch abgeprüft wird, könnte, zumindest in den ersten Jahren, darunter leiden.

Entgegenwirken kann man diesem Problem sicherlich durch zahlreiche, wenn möglich verpflichtende, Fortbildungsveranstaltungen, sinnvolle Informationsbroschüren, hilfreiche Unterrichtsmaterialien sowie durch klare Strukturen und Regelungen, welche in manchen Fächern noch immer nicht vorgegeben sind.

⁷⁵ Vgl. Königs, 2005: S. 148.

3.1.2.18. Zusammenfassung der Risiken

Nach den Chancen wurden in diesem Abschnitt der Arbeit nun die Risiken der Standardisierung aus Sicht von Expertinnen und Experten aufgezeigt. Dabei wurden Probleme, wie die Abwälzung der bildungspolitischen Verantwortung auf die Lehrenden, die mangelnde Erforschung der Wirkungen, die Ökonomisierung von Bildung, die Fragwürdigkeit dessen, ob Unterricht gemessen werden kann, die Umwandlung von Unterricht in Training („teaching to the test“), der Inhaltsverlust und die Verengung der Themen, die mangelnde Erfassung individueller Lernprozesse, die Gefahr des Konkurrenzdenkens und des Schulrankings, die Umstrittenheit der Regel- oder Idealstandards, die Benachteiligung nicht-standardisierter Fächer, die Deprofessionalisierung des Lehrberufs und die mangelnde Akzeptanz der reformatorischen Schritte bei Lehrenden und Lernenden, aufgezeigt.

Auch für Befürworterinnen und Befürworter der Standardisierung gilt es, diese Risiken wahrzunehmen und entsprechende Schritte zu setzen, um sie nicht Wirklichkeit werden zu lassen. Zumindest einige Gefahren, wie etwa dem Schulranking, kann ja durch die strikte Geheimhaltung der Testergebnisse vorgebeugt werden.

Es ist auch nicht Ziel dieser Arbeit, die Chancen und Risiken so gegeneinander abzuwiegen, dass man sich entweder den Befürworterinnen und Befürwortern oder den Gegnerinnen und Gegnern anschließen muss. Vielmehr wird dafür appelliert, die Chancen so gut wie möglich in wahrhaftige Vorteile umzuwandeln sowie Maßnahmen zu ergreifen, um den Risiken entgegenzuwirken.

3.2. Einschätzungen von Russischlehrerinnen und Russischlehrern

3.2.1. Allgemeine Informationen zu den Befragungen

Um die Chancen und Risiken der Standardisierung aus verschiedenen Perspektiven betrachten zu können, wurden von mir vier qualitative Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern geführt. Sie alle haben praktische Erfahrungen im Russischunterricht an Schulen in Niederösterreich, Wien und dem Burgenland.

Die zuvor besprochenen Einschätzungen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler können als objektiv angesehen werden. In den geführten Interviews ging es mir hingegen bewusst darum, subjektive Meinungen und Einstellungen zum Thema „Standardisierung“ kennenzulernen.

Die Befragungen wurden im August, September und Oktober 2012 durchgeführt. Alle Pädagoginnen und Pädagogen erhielten von mir denselben Fragebogen. Der erste Teil enthält eher allgemeine Fragen zur Standardisierung, der zweite setzt sich bewusst mit der derzeitigen Situation des Russischunterrichts bezüglich der Neuen Reifeprüfung auseinander.

Folgenden Fragenkatalog haben die Lehrerinnen und Lehrer beantwortet:

- **Allgemeine Fragen**

- An welcher Schule sind Sie tätig?
- In welcher Form und wie viele Stunden wird Russisch angeboten?

- **Fragen zur Standardisierung**

- Inwiefern sind Lehrpläne sinnvoll?
- Inwiefern ist die gesetzliche Verankerung des GERS sinnvoll?
- Worin sehen Sie die Chancen und Risiken der schulischen Standardisierung allgemein (Bildungsstandards, Neue Reifeprüfung)?
- Fühlt man sich als LehrerIn durch die Standardisierung in seiner eigenen Professionalität angegriffen?

- **Fragen zur Neuen Reifeprüfung aus Russisch**

- Bekommen Sie als LehrerIn genug Informationen zu den neuen Regelungen? Wissen Sie, was Sie zu tun haben? Gibt es Vorlagen, Anregungen, Hilfestellungen?
 - Sie sind ja in einer Spezialistengruppe für die Neue Reifeprüfung aus Russisch tätig. Womit beschäftigen Sie sich genau und welches Ziel haben Sie sich gesetzt?
 - Werden Sie dafür bezahlt?
(Diese beiden Fragen wurden nur an Mag. Franziska Bauer und Mag. Sebastian Hacker gerichtet, da sie die anderen Befragten nicht betreffen.)
- Bitte schildern Sie mir Ihre Erfahrungen in der Phase der Implementierung!
- Die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch ist ja nur teilweise durch formale Angaben standardisiert. Wäre eine volle Standardisierung, wie es etwa in Englisch der Fall ist, wünschenswert?
- Es gibt bereits in Englisch, Spanisch, Französisch usw. konkrete Übungsbeispiele für die Neue Reifeprüfung, nur Russisch bleibt zurück. Warum widmet man sich Russisch nicht so sehr wie Englisch und den romanischen Sprachen?

- Müssten für Russisch nicht gesonderte Regelungen getroffen werden? Immerhin können die sprachlichen Kriterien einer slawischen Sprache mit denen einer romanischen Sprache ja nicht verglichen werden.
- Welche Auswirkungen haben die neuen Regelungen für den Unterricht?
- Wären Sie lieber bei der „alten Matura“ geblieben?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Neue Reifeprüfung?

Es muss noch angemerkt werden, dass die einzelnen Antworten nicht in etwaigen Statistiken oder sonstigen Gegenüberstellungen verarbeitet werden. Es ging bei den Interviews nicht um quantitative Aspekte. Es sollen nun vielmehr vier subjektive Einschätzungen zu den Themen „Standardisierung“ und „Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch“ vorgestellt werden, um sich schließlich ein Bild von der aktuellen Lage der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer machen und dieses nachvollziehen zu können.

Im Folgenden sollen nun die Einschätzungen der Befragten zusammengefasst vorgestellt werden.

3.2.2. Interview mit Mag. Franziska Bauer

Mag. Franziska Bauer ist seit einem Jahr in Pension und hat davor am BG/BRG/BORG Kurzwiese in Eisenstadt die Fächer Russisch und Englisch unterrichtet. An der genannten Schule wird Russisch als Wahlpflichtgegenstand der Oberstufe in einer vierjährigen Form im Ausmaß von 4/3/3/3 Einheiten pro Woche angeboten.

Mag. Bauers Ansicht nach sind Lehrpläne eine „conditio sine qua non“, also eine unumgängliche Notwendigkeit und Voraussetzung für jeden Unterricht. Ihrer Erfahrung nach war der alte, festgeschriebene Rahmenlehrplan kombiniert mit der Methodenfreiheit eine Regelung, welche der Lehrperson sehr viel kreativen Freiraum ließ. Die neuen Lehrpläne seien für manche Kolleginnen und Kollegen eher irritierend, weil sie nur „skills“, also Kompetenzen, beschreiben, und die Inhalte dazu selbst erarbeitet werden müssen. Die inhaltlichen Vorgaben werden also von manchen Lehrerinnen und Lehrern in den neuen Lehrplänen vermisst.

Die gesetzliche Verankerung des GERS findet Mag. Bauer als Voraussetzung für eine Standardisierung unabdingbar. Eventuell könnte man aber diesen auch durch eine andere Norm ersetzen. Mag. Bauer weist auch darauf hin, dass der GERS schon an die 30 Jahre lang existiere und dass einige Aspekte darin noch immer nicht berücksichtigt seien. Zu diesen Aspekten zählt etwa die Lexik. Es ist nicht festgeschrieben, welche Lexik auf welchem Niveau gekannt werden muss. Auch für das Konzipieren von Lehrbüchern wäre es relevant zu

wissen, welche Vokabel beispielsweise eine A1-Sprecherin/ein A1-Sprecher zuerst vermittelt bekommen sollte.

Eine Chance der Standardisierung sieht Mag. Bauer in der Neuorientierung des Bildungssystems. Des Weiteren hofft sie, dass die österreichische Reifeprüfung durch die Standardisierung wieder mehr Wert bekomme. Ihre Tochter maturierte beispielsweise mit „Sehr gut“ in Englisch, musste aber zusätzlich, um ein Stipendium zu bekommen, einen Sprachtest absolvieren, welcher 190 Euro kostete. Diese kostenpflichtigen Zusatzqualifikationen werden, sobald man ein Zeugnis über das erfolgreiche Bestehen der Neuen Reifeprüfung vorweisen kann, hoffentlich nicht mehr notwendig sein.

Ein großes Risiko, vor allem in der Umbruchsphase, stellt für Mag. Bauer das „teaching to the test“ dar. Eine gewisse Orientierungslosigkeit bei solchen Erneuerungen sei unvermeidbar, meint sie. Jede Lehrperson müsse erst wieder ihren eigenen Weg finden.

Die standardisierenden Maßnahmen hat Mag. Bauer nie als Angriff auf ihre Professionalität empfunden. In gewisser Hinsicht stellen diese für sie sogar eine Erleichterung dar. Mag. Bauer hat bereits vierjährige Erfahrung in einem Pilotversuch mit ihren Schülerinnen und Schülern, welche die neue Matura in Englisch durchgeführt hat. Alleine die Hörübungen seien durch ein vorgegebenes Punkteschema in Windeseile korrigiert. Früher hätte man sich stundenlang über eine gerechte Bewertung den Kopf zerbrochen. Außerdem wurden im Zuge der Hörübung Texte zweimal vorgespielt und die Schülerinnen und Schüler hatten eine schriftliche Nacherzählung zu verfassen. Kritiker meinten damals, dass dabei nicht das Hörverständnis, sondern „writing skills“, also Schreibkompetenzen, abgeprüft worden seien. Dies hat sich nun geändert, denn die Schülerinnen und Schüler sind bei der Neuen Reifeprüfung tatsächlich 40 Minuten lang damit beschäftigt, zu hören und die richtigen Antworten anzukreuzen.

Bezüglich Informationsmaterialien zur Neuen Reifeprüfung waren die Russischlehrerinnen und Russischlehrer laut Mag. Bauer besonders benachteiligt, da diese erst in der allerletzten Phase der gesetzlichen Implementierung der Neuen Reifeprüfungsverordnung zu ihnen durchgedrungen sind. Sie persönlich hatte das Privileg, die Informationen als Anglistin schon vorher bekommen zu haben. Dadurch hätte sie gewusst, was in Russisch auf die Lehrerinnen und Lehrer zukommen würde. Man müsse auch jetzt noch darauf bedacht sein, alle nötigen Informationen zu bekommen und wäre sehr gut beraten, sämtliche angebotenen Seminare und Schulungen wirklich in Anspruch zu nehmen, meint sie.

Mag. Bauer war während ihrer 40-jährigen Dienstzeit etwa 35 Jahre Landes-ARGE-Leiterin für den Unterrichtsgegenstand Russisch. Es war ihre Aufgabe, Informationen jeglicher Art an

die Russischlehrerinnen und Russischlehrer des Burgenlandes weiter zu multiplizieren. Seit ihrer Pensionierung vor einem Jahr stellt sie ihre Zeitressourcen zur Verfügung und arbeitet gemeinsam mit dem Leiter des VRÖ (Verband Russischlehrer Österreichs), Pater Sebastian Hacker, und Dr. Erich Poyntner in einer Spezialistengruppe zusammen. Dieses Expertenteam möchte „Hilfe zur Selbsthilfe“ leisten und hat sich zum Ziel gesetzt, ein Maturaübungsbuch mit fünf kompletten Aufgabenstellungen für die schriftliche Reifeprüfung aus Russisch auf vierjährigem Niveau B1 sowie zwei komplette Maturen auf dem Niveau B2 zu entwickeln.

Diese drei Personen arbeiten ehrenamtlich. Früher, meint Mag. Bauer, habe sie für ihre ARGE-Leitung eine halbe Werteinheit bezahlt bekommen. (Die Leiterinnen und Leiter, die für alle anderen Gegenstände zuständig sind, bekommen übrigens eine ganze Werteinheit bezahlt.)

Aufgrund ihres großen Interesses für die neuen Regelungen und ihrer derzeitigen aktiven Mitwirkung in dem Expertenteam hat Mag. Bauer interessante Erfahrungen in der Phase der gesetzlichen Implementierung der Neuen Reifeprüfung gemacht. Da diese so brisant waren, wird die folgende Aussage zitiert wiedergegeben:

„Uns hat das alles unter den Nägeln gebrannt. Im Jahr 2010, als die neuen Maturabestimmungen im Entstehen waren und erst festgeschrieben werden mussten, hat es einen Pilotversuch mit der standardisierten Neuen Reifeprüfung Russisch durch das BIFIE gegeben. Das ist aber angeblich etwas zu schwer gewesen und diese Feldtestungen waren offensichtlich auch sehr kostspielig. Die finanziellen Ressourcen des BIFIE sind natürlich auch beschränkt und da Russisch nur eine kleine Splittergruppe im Vergleich mit dem fest implementierten Fach Englisch darstellt, hat man versucht, sich das dadurch zu ersparen, dass man Russisch aus der Standardisierung herausnimmt und wir hatten wirklich berechtigt große Angst, dass Russisch überhaupt nicht mehr maturabel sein würde, was uns natürlich in Panik versetzt hat, denn wir haben überhaupt Schwierigkeiten, unsere Gruppen zu rekrutieren. Russisch ist und bleibt ein Orchideenfach, man muss immer massiv werben, damit man überhaupt eine Anfängergruppe zustande bringt und wir haben befürchtet, dass das Argument schülerseits sein wird: „Wenn ich in Russisch nicht maturieren kann, dann nehm’ ichs auch nicht.“ Und da haben wir wirklich verzweifelt versucht, bis ins Ministerium mit unserem Anliegen durchzudringen, dass wir unbedingt Russisch als Maturafach brauchen, um zu überleben. Ein Detail am Rande ist noch passiert. Unser Fachinspektor für Russisch, Dr. Bernhard Seier, ist in Pension gegangen und sein Dienstposten wurde nicht weiterbesetzt. Wir haben uns

also mit der Situation abfinden müssen, dass wir keinen Fachinspektor mehr haben, der sich für unsere Belange exponiert. Wir haben es auch nicht gelernt, uns selber zu artikulieren und zu diesem Zeitpunkt ist der VRÖ eingesprungen, der ja eigentlich nur ein Verein ist und keine rechtliche Absicherung hat. Der VRÖ ist jetzt der Punkt, wo die Information zusammen läuft, dank des sehr agilen und bemühten Obmanns Pater Sebastian. Im Jahr 2010 haben wir verschiedene Versuche gestartet, die drohende Abschaffung der Russisch-Matura zu verhindern. Wir haben uns direkt an die Frau Unterrichtsminister gewandt, wir haben den Herrn Botschafter Netschajew gebeten, in unserem Sinne bei der Frau Bundesminister vorzusprechen und es hat uns auch die Wirtschaftskammer Schützenhilfe gegeben, in einem Schreiben ans Ministerium, das feststellte, dass es ohne Spezialisten, die Russisch können, in der Wirtschaft nicht gehe. Die Wirtschaftskammer war sehr interessiert daran, dass viele Schüler auch in Russisch maturieren, damit man die Spezialisten, die diese Sprache beherrschen, dann hat. Gott sei Dank ist es jetzt so, dass in der neuen Reifeprüfungsverordnung sowohl die standardisierten als auch die nicht-standardisierten Sprachen festgeschrieben sind. Russisch ist eigentlich nicht standardisiert, hat aber die Aufgabenstellungen analog zu den standardisierten Sprachen zu erstellen. Allerdings haben wir nicht das Service, dass dies das BIFIE macht. Wir müssen diese Aufgabenstellungen selber ausschwitzen, haben dazu auch eine Ausbildung bekommen, die leider Gottes kürzer ist, als sie sein sollte, das heißt pro „skill“ zwei Tage. Die Ausbildung für den „sprachlichen Kontext“ werde ich persönlich im November dieses Jahres machen.“

Es wurde also aus finanziellen Gründen tatsächlich angedacht, Russisch nicht mehr als Maturafach gelten zu lassen. Die Folgen wären fatal gewesen. Auch die Tatsache, dass der Posten des Fachinspektors für Russisch nicht nachbesetzt wurde, spricht für sich. Offenbar waren die Verantwortlichen wirklich der Ansicht, dass man heutzutage in Österreich ohne Russisch auskommen könnte. Die Absurdität dieser Annahme in Bezug auf unsere wirtschaftlichen und politischen Beziehungen zu Russland liegt auf der Hand. Zum Glück konnte das Schlimmste aufgrund des Einsatzes einiger engagierter Lehrerinnen und Lehrer noch verhindert werden.

Mag. Bauer spricht zudem von dem Postulat, die Matura aus Russisch ebenfalls zu standardisieren und so den Reifeprüfungen der anderen Sprachen anzupassen. Immerhin wäre es wünschenswert, eine gewisse Vergleichbarkeit zwischen den Sprachen herzustellen. Nur muss man bedenken, dass die Aufgabenbeispiele für die standardisierten Fächer vom BIFIE zusammengestellt werden und die Aufgaben für die Russischmatura von den Lehrerinnen und

Lehrern selbst zusammengestellt werden müssen und auch nicht feldgetestet sind. Deswegen werden die zuständigen Lehrpersonen die Arbeitsaufträge erstellen, diese an den jeweiligen Landesschulrat schicken und sie daraufhin vom Landesschulinspektor genehmigen lassen. Es wäre, meint Mag. Bauer, natürlich wünschenswert, wenn sich alle Russischlehrerinnen und Russischlehrer in Österreich soweit vernetzen könnten, dass einheitliche Aufgabenstellungen für das ganze Bundesgebiet eingeschickt würden. Dies würde ihnen nämlich viel Arbeit und logistische Anstrengungen ersparen.

Auf die Frage, warum dem Fach Russisch im Gegensatz zu den anderen unterrichteten Sprachen stets weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird, antwortet Mag. Bauer mit der Erklärung, dass nur eine geringe Anzahl von Schülerinnen und Schüler an österreichischen AHS Russisch lerne. In der BHS sei die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die Russisch lernen, sehr im Steigen. Russisch hätte aber, vor allem im AHS-Bereich, immer eine Sonderstellung. Die Verantwortlichen wollen für eine so kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern nicht so viele Ressourcen aufbringen, meint sie. Wir wären jedoch gut beraten, wenn wir die Bedeutung der russischen Sprache ernster nehmen würden, da der Wirtschaftsstandort Österreich schon Jahrzehnte eng mit Russland verquickt sei, was aber noch immer nicht in das Bewusstsein der Österreicherinnen und Österreicher vorgedrungen sei. Die meisten Bewohner unseres Landes sind sich dieser Tatsache nicht bewusst und verstehen auch nicht, wie wichtig es wäre, Russisch zu fördern. Russisch gelte noch immer als „Exotikum“, meint Mag. Bauer, und man verdränge allzu gut, welche Vorteile es bringen würde, wenn man Russisch sprechen könnte. Sie verfolgt nämlich auch die Karrieren ihrer ehemaligen Maturantinnen und Maturanten. Englisch, beispielsweise, sei eine „conditio sine qua non“, Englisch müsse man heute einfach können und beinahe jede und jeder spreche es bereits. Jedoch tragen gute Englischkenntnisse fast nie zur Entscheidung bei, ob man einen Arbeitsplatz bekomme oder nicht. Diese werden nämlich schon vorausgesetzt. Im Handel und Fremdenverkehr seien hingegen solide Russischkenntnisse sehr wohl von entscheidender Bedeutung.

Des Weiteren habe ich Mag. Bauer gefragt, ob für Russisch aufgrund der sprachlichen Kriterien dieser slawischen Sprache, welche etwa mit einer romanischen nicht vergleichbar seien, gesonderte Regelungen bei der Neuen Reifeprüfung getroffen werden müssten. Sie meinte dazu, dass man die Aufgabenstellungen adaptieren und auf die hochflek tierende Struktur dieser Sprache anpassen müsse, welche natürlich sehr schwer zu erlernen sei. In der vierjährigen Form mit 13 Jahreswochenstunden sollten die Russischschülerinnen und Russischschüler eigentlich das Niveau B1 erreichen. Die motivierten Lernenden würden dies aber ihrer Meinung nach problemlos schaffen.

Die Auswirkungen der Neuen Reifeprüfung auf den Unterricht sieht Mag. Bauer durchaus positiv, da man nun gezielter an den einzelnen Kompetenzen arbeiten könne. Sie hat auch schon die Erfahrung gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler die kompetenzorientierten Anforderungen leichter durchschauten und sich nun auch selbst besser bewusst machen könnten, in welchen Bereichen sie schon fit wären und wo noch Übungsbedarf bestünde. Auch die Bewertung sei nun für die Lernenden leichter nachvollziehbar und sie können daraus in der Vorbereitungszeit Schlüsse ziehen, wo ihre Stärken und Schwächen liegen und sich dementsprechend sinnvoll auf die Reifeprüfung vorbereiten.

Mag. Bauer befürwortet auch die Neuorientierung der standardisierten Reifeprüfung und würde nicht mehr zur alten Form der Matura zurückkehren wollen, auch wenn es viel Mühe und Arbeit koste, bis sich alles normalisiert habe.

Sie erwartet, dass sich logistisch möglichst bald alles zum Normalfall entwickeln werde. Für den schriftlichen Teil der Reifeprüfung seien bereits fast alle Unklarheiten beseitigt. Freilich, so Mag. Bauer, gebe es noch viele Fragen bezüglich der konkreten Abwicklung der mündlichen Reifeprüfung. Es sei etwa noch nicht vollends geklärt, wie die Maturakommission aussehen oder welche Funktionen die Interlokutorin/der Interlokutor nun tatsächlich bei Prüfungen der lebenden Fremdsprachen übernehmen werde. Voraussichtlich werden, vor allem aus Kostengründen, einfach Fachkolleginnen und Fachkollegen die Rolle der Interlokutorinnen/Interlokutoren übernehmen, denn Profis oder Nicht-Lehrende werden dies für die geringe Prüfungstaxe, welche Lehrerinnen und Lehrer normalerweise bekommen, nicht durchführen.

3.2.3. Interview mit Pater Sebastian Hacker

Pater Sebastian Hacker ist derzeit Leiter des VRÖ und unterrichtet die Fächer Russisch und Religion am Schottengymnasium (Öffentliches Gymnasium der Benediktiner) in Wien.

An dieser Schule wird Russisch seit 1979 von der neunten bis zur zwölften Schulstufe im Ausmaß von 16 Stunden als alternatives Pflichtfach zu Französisch und Altgriechisch angeboten. Jedes Jahr gibt es am Schottengymnasium einen Sprachwahlabend, wo sich die Schülerinnen und Schüler entscheiden, welche Sprache sie lernen wollen. Auch Pater Sebastian spricht im Zuge dessen von der Notwendigkeit, stets Schülerinnen und Schüler dazu zu motivieren, Russisch zu lernen. Die Anzahl der Russischlernenden hänge auch von der politischen Lage ab. In den 90er Jahren etwa war das Interesse sehr gering, zu Regierungszeiten Gorbatschows wiederum sehr groß. Russischlehrerinnen und Russischlehrer müssen also immer sehr stark um ihre Schülerinnen und Schüler kämpfen, weswegen auch die

Vernetzung der betroffenen Lehrenden über den VRÖ ganz wichtig sei, wo man sich stets austauschen, Ideen sammeln und Projekte planen könne.

Lehrpläne seien aus der Sicht Pater Sebastians sehr sinnvoll, um die Vergleichbarkeit zwischen den Schulen zu garantieren. Wenn man von Allgemein Bildenden Höheren Schulen spricht, so müsse man auch wissen, was man erwarten könne. Lehrpläne seien für Eltern, Schülerinnen und Schüler, Arbeitgeber und natürlich für Lehrerinnen und Lehrer von Bedeutung. Auch wenn Lehrende eine Klasse übernehmen, müssen sie ungefähr wissen, wo sie stofflich und methodisch anschließen können.

Ebenso wie die Lehrpläne bietet auch der GERS eine Orientierungshilfe. Man weiß, wenn man vier Jahre Russisch lernt, sollte man danach das sprachliche Niveau B1 erreicht haben. Er diene also auch als Motivation. Jedoch decke der GERS nicht alle notwendigen Bereiche ab. Die Landes- und Kulturkunde ist etwa nicht inkludiert. Und genau solche Kenntnisse und soziale Kompetenzen brauche man aber, wenn man später einen Beruf wählt, in dem man seine Russischkenntnisse anwendet, meint Pater Sebastian. Viele Absolventinnen und Absolventen des Schottengymnasiums sind in den Bereichen Politik, Diplomatie, Management oder Technik tätig. Ein ehemaliger Schüler etwa war Botschaftssekretär in Moskau, ein anderer arbeitet bei der GASPROM-Bank. Und nur das sprachliche Niveau B1 reicht in diesen Fällen nicht. Die Landes- und Kulturkunde ist genauso wichtig, wenn man in den oben genannten Bereichen arbeiten will. Es fehlen im GERS also inhaltliche Vorgaben.

Die Chancen der Standardisierung sieht Pater Sebastian in der besseren Vergleichbarkeit, der Transparenz und in den Orientierungshilfen, welche allen Mitgliedern einer Schulgemeinde durch die Standardisierung geboten werden. Ein großes Risiko der Standardisierung bestehe Pater Sebastians Ansicht nach jedoch darin, dass die Schülerinnen und Schüler nur mehr zum Ausfüllen von Formularen erzogen werden, da man bestimmte Dinge einfach nicht testen könne. Richtigen sozialen Umgang, etwa, dass man in Russland nicht mit verschränkten Füßen sitzt, kann man in einem Testbogen nicht abprüfen. Auch das richtige Verhalten in einer russischen Großstadt wie Moskau kann man nicht testen. Diese Kompetenzen erwerben die Schülerinnen und Schüler nur durch eigene Erfahrungen, etwa bei einem Schüler/innenaustausch. Auch das Verständnis russischer Politik und ihrer Zusammenhänge kann man schwerlich überprüfen. Diese Aspekte müssten aber trotzdem im Unterricht Platz finden. Man muss den Lernenden diese Zusammenhänge erklären und zumindest in Nebenkomentaren im Unterricht erwähnen. Darauf legen viele Arbeitgeber Wert, auch wenn diese Kenntnisse nicht im Zeugnis vermerkt werden können.

Pater Sebastian fühlt sich durch die Standardisierung nicht in seiner Professionalität angegriffen, jedoch fehlt ihm die Unterstützung durch das Ministerium und das BIFIE, welche sich ausschließlich um die anderen lebenden Fremdsprachen, wie Spanisch, Italienisch, Englisch und Französisch kümmern und Russisch völlig abseits lassen.

Diese Antwort leitete auch gleich zur nächsten Frage, nämlich der nach ausreichendem Informationsmaterial über die neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch, über. Pater Sebastian berichtet, dass die Russischlehrkräfte viel zu wenig Informationen bekommen, obwohl sich der VRÖ bereits aktiv in Kontakt mit dem Ministerium befindet. Die PH (Pädagogische Hochschulen) in Wien, der Steiermark und in Niederösterreich bieten Seminare in den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) an, welche bei der kompetenzorientierten Reifeprüfung eine Rolle spielen. Jedoch wird lediglich ein zweitägiges Hineinschnuppern in diese Gebiete ermöglicht, wo man sich dann meistens mit den Fertigkeiten Lesen oder Schreiben beschäftigt. Ein großes Problem sei auch, dass es noch keine Testspezifikationen gäbe, so Pater Sebastian.

Für seine Tätigkeit als Obmann des VRÖ wird Pater Sebastian nicht bezahlt. Auch der Verband bekommt seit den Budgetkürzungen keinerlei finanzielle Unterstützung mehr. Über die AHS- beziehungsweise BHS-Abteilung wird nun versucht, Kontakt mit dem BIFIE herzustellen, um auch in den „Kreis der Kompetenten“, wie Pater Sebastian es formulierte, Eingang zu finden, und so vor allem zu mehr Informationen zu kommen.

Es fehle nämlich in der Phase der Implementierung vor allem an Begleitung für Russisch und es fehle die Ausbildung von „Itemwriters“, welche nach Werteinheiten bezahlt werden, um Übungsbeispiele und Aufgaben für Schularbeiten und die Neue Reifeprüfung zu erstellen. Besonders schwierig erscheint die Erstellung von Audiodateien, welche das Niveau B1 treffen. Man habe aber auch noch Schwierigkeiten, ausreichend Texte zu sammeln, um dann bei der Reifeprüfung genügend Auswahl zu haben, auf die man zurückgreifen könne.

Pater Sebastian spricht sich vor allem aus organisatorischen und finanziellen Gründen für eine volle Standardisierung der Neuen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch aus. Man hätte dadurch auch Zutritt zu notwendigen finanziellen Mitteln, die derzeit fehlen. Der VRÖ muss sich selbst finanzieren. Auch der Aufwand ist für die Russischlehrerinnen und Russischlehrer enorm gestiegen. Früher hat man den Schülerinnen und Schülern zur schriftlichen Matura zwei kurze Angaben vorgegeben und sie haben daraufhin zwei Aufsätze, einen Lang- und einen Kurztext, verfasst. Jetzt sei der Aufwand viel größer, meint Pater Sebastian. Es werden ja für Russisch auch keine Feldtestungen durchgeführt und die Lehrkräfte für Russisch müssen das Schwierigkeitsniveau der Aufgabenstellungen selbst einschätzen und so gut wie

möglich an die der standardisierten Fächer anpassen. Zusätzlich sprechen ja die Landesschulräte, welche die Aufgabenstellungen dann überprüfen müssen, kein Russisch, haben keinen Einblick in die Strukturen dieser Sprache und sind somit wieder auf Russischlehrerinnen und Russischlehrer angewiesen. Das Chaos ist also vorprogrammiert.

Pater Sebastian nennt außerdem zwei Gründe dafür, warum Russisch im Gegensatz zu den anderen lebenden Fremdsprachen immer auf der Strecke bleibt. Einerseits ist er der Ansicht, dass die Zusammenarbeit nicht funktioniere, weil nicht die richtigen Leute zusammen kämen und den Personen, welche die Entscheidungen treffen, der Horizont der Facetten und Komponenten des Russischunterrichts fehle. Andererseits meint er, wie auch Mag. Bauer, dass uns Österreicherinnen und Österreichern zu wenig bewusst sei, welche wichtige Funktion unser Land als Brückenkopf zwischen Ost und West einnehme. Wir orientieren uns in den letzten 30/40 Jahren immer nur an Brüssel. Und „jeder Österreicher sollte eine slawische Sprache können“, hat damals Kardinal König gesagt. Der Handel mit Russland ist für Österreich von wesentlicher Bedeutung, und das ist vielen nicht bewusst.

Ob für Russisch aus sprachlicher Sicht gesonderte Regelungen getroffen werden sollten, sei schwierig zu beantworten, meint Pater Sebastian. Die slawischen Sprachen könnten zwar mit den romanischen nicht verglichen werden, weil es sich um zwei unterschiedliche Sprachfamilien handelt, aber dennoch haben sie dieselbe Wertigkeit, was man nicht verwechseln darf. Man dürfe Standardisierungen auch nicht zu eng setzen. Für die pädagogische Kompetenz der Lehrperson müsse im Unterricht immer noch Platz sein.

Die neuen Verordnungen hätten laut Pater Sebastian vor allem aus organisatorischer Sicht wesentliche Folgen für den Unterricht. Man müsse die notwendigen Materialien erstellen oder zusammensuchen und die Schülerinnen und Schüler auf die neuen Testformate vorbereiten.

Die Frage, ob er lieber bei der alten Matura geblieben wäre, kann Pater Sebastian so nicht beantworten. Man müsse sich nach den bildungspolitischen Richtlinien halten, meint er. Viel wichtiger als die Beantwortung dieser Frage sei die Tatsache, dass man die Menschen auf die wesentliche Bedeutung der russischen Sprache hinweisen und außerdem, etwa bei diversen Sprachwettbewerben, stets präsent sein müsse, damit Russisch einerseits wahrgenommen und andererseits auch wertgeschätzt wird.

Pater Sebastian erwartet sich in Hinblick auf die Neue Reifeprüfung eine solide Förderung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler. Außerdem sollte die Kreativitätsförderung noch Eingang in die Neue Reifeprüfung finden. Man könne nicht verlangen, dass im Unterricht Kompetenzen, auch kreative Fertigkeiten, gefördert werden, wenn sie dann bei der Neuen Reifeprüfung keine Rolle spielen, so Pater Sebastian. Des

Weiteren kommen auch das Aufsatzschreiben und die soziale Kompetenz im Modell der Neuen Reifeprüfung zu kurz. Man sollte sich also bemühen, diese genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten ebenfalls in die neue Form der Matura mit einzubeziehen.

3.2.4. Interview mit Mag. Anton Steininger

Mag. Anton Steininger unterrichtet am BG/BRG Gmünd in Niederösterreich die Fächer Russisch und Deutsch. Russisch wird dort als alternativer Pflichtgegenstand zu Französisch von der fünften bis zur achten Klasse im Ausmaß von drei Wochenstunden pro Jahr angeboten.

Lehrpläne erachtet Mag. Steininger als sehr sinnvoll, da sie einen gewissen Orientierungsrahmen für die Unterrichtstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer darstellen. Außerdem gewährleisten sie, dass in ähnlichen Schulen etwa dieselben Inhalte vermittelt werden.

Die Sinnhaftigkeit des GERS wird von Mag. Steininger jedoch in Frage gestellt. Einerseits meint er, dass Orientierungshilfen, wie der GERS, nicht immer gesetzlich verbindlich gemacht werden sollten. Andererseits sei es fraglich, ob es tatsächlich möglich und sinnvoll ist, Fertigkeiten wie Sprechen, Lesen, Schreiben und Hören gesetzlich an Niveaus zu binden. Die Sprache sei nämlich viel zu komplex, um sie in solche Rahmen hineinpressen zu können. Außerdem kann das Erlernen einer Sprache individuell sehr unterschiedlich erfolgen. Es ist aber, wenn man sich am GERS orientiert, nicht möglich, individuelle Schwerpunkte zu setzen, da die Themen, über die man sich je nach Niveau unterhalten können muss, großteils vorgegeben sind.

In den vorgegebenen Zielen, welche erreicht werden sollten, sieht Mag. Steininger durchaus eine Chance der Standardisierung. Das Risiko sieht er jedoch darin, dem Trend folgen, alle Dinge nivellieren und über den gleichen Kamm scheren zu wollen. Außerdem hat Mag. Steininger große Zweifel an der konkreten Durchführbarkeit der Standardisierung. Als Beispiel nennt er den Wortschatz. Kann man Wortschatz tatsächlich standardisieren? Immerhin benötigen die Lehrerinnen und Lehrer dann genaue Wortlisten sowie Lehrbücher mit gleichen oder sehr ähnlichen Texten, mit denen gearbeitet werden muss. Wie weit werden Diskrepanzen zugelassen? Wo beginnt man zu standardisieren und wo hört man auf? Mag. Steininger ist der Ansicht, dass die Maßnahmen der Standardisierung theoretisch ganz gut klingen, die praktische Durchführung jedoch nicht ohne Probleme funktionieren werde.

Mag. Steininger fühlt sich durch die Standardisierung auch nicht in seiner Professionalität angegriffen. Jedoch bezweifelt er die Professionalität der Leute, welche die Standardisierung

durchführen. Er meint, dass einige der sogenannten „Expertinnen und Experten“ in vielen schulischen und didaktischen Bereichen sehr wenig Ahnung haben. Sie wissen großteils nicht, wie der reale Schulbetrieb und die reale Sprachvermittlung funktionieren. Mag. Steiningers Ansicht nach werden die Lehrerinnen und Lehrer von sehr vielen Expertinnen und Experten beraten und belehrt. Wird dann aber genauer nachgefragt, stellt sich leider sehr oft heraus, dass diese zwar die theoretischen Hintergründe kennen, von der Praxis selbst jedoch sehr wenig Ahnung haben.

Auf die Frage, ob man genügend Hilfestellungen und Anregungen zur Neuen Reifeprüfung bekomme, antwortet Mag. Steininger, dass der Informationsfluss nicht sehr groß sei, zumal ja auch ständig Änderungen vorgenommen werden. Er hätte etwa im Vorjahr bei einer Tagung Informationen bekommen, die nun schon wieder nicht mehr aktuell seien. Man hat also immer das Gefühl, dass ohnehin noch nicht klar ist, was eigentlich geplant sei und dass man auch noch nicht das erreicht habe, was man sich ursprünglich vorgestellt hat. Darum kann man sich auch auf die Informationen, welche immer wieder an die Lehrerinnen und Lehrer weitervermittelt werden, nicht wirklich verlassen.

Zur Frage nach interessanten Erfahrungen in der Phase der Implementierung konnte mir Mag. Steininger keine Ereignisse nennen, die seines Erachtens wirklich relevant gewesen wären.

Trotz aller Bedenken gegen die standardisierenden Maßnahmen würde sich Mag. Steininger dennoch eine volle Standardisierung für das Unterrichtsfach Russisch wünschen, da den Russischlehrerinnen und Russischlehrern dann sicherlich mehr Materialien zur Verfügung gestellt würden. Im Moment gibt es sehr wenige Musterbeispiele und die schriftlichen Maturaaufgaben für die Neue Reifeprüfung müssen von den betroffenen Lehrpersonen ohne ordentliche Vorlagen zum Selbstkostenpreis erstellt werden, was voraussichtlich sehr viel Zeit und Anstrengungen kosten wird. Alleine die Suche nach geeigneten Hörtexten sei mit einem großen Arbeitsaufwand verbunden, so Mag. Steininger. Im Falle einer vollen Standardisierung hätte man auch für Russisch ordentliche Vorgaben, Übungsmaterialien und Aufgabenstellungen, auf die man im Unterricht aufbauen kann.

Mag. Steininger ist sich nicht sicher, warum der Stellenwert der russischen Sprache im schulischen Bereich in Österreich so gering ist. Eine mögliche Erklärung wäre, dass Russisch zu wenig angeboten wird. Spanisch werde auch nur an wenigen Schulen angeboten, habe aber einen viel höheren Stellenwert, was sich alleine schon am breiten Angebot von Übungsmaterialien zeige.

Vielleicht habe aber auch Russland, die russische Kultur, die russische Sprache einfach nicht den Stellenwert einer romanischen Sprache und Kultur, und dies äußert sich sogar im

schulischen Bereich, nämlich in der Benachteiligung der Russischlehrerinnen und Russischlehrer.

Außerdem würde es Mag. Steininger befürworten, wenn für die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch aufgrund der sprachlichen Besonderheiten der Sprache gesonderte Kriterien getroffen würden. Er fordert nochmals, dass die Expertinnen und Experten, die die Standardisierung durchführen, auch wirklich Fachleute für die jeweiligen Sprachen sein müssen. Slawische Sprachen, speziell Russisch, sind nämlich einfach anders zu erlernen und funktionieren anders als etwa romanische Sprachen, da man beispielsweise mit einem russischen Wort viel mehr ausdrücken kann als in einer anderen Sprache. Dadurch verkürzt sich auch deutlich die Wortanzahl, die man benötigt, um einen Text gut auszuformulieren. Diese Eigenheiten einer Sprache erschweren standardisierende Maßnahmen ungemein, findet Mag. Steininger.

Für Mag. Steininger hat die Standardisierung momentan noch eine verunsichernde Wirkung in Bezug auf das Unterrichten. Diese ist wiederum darauf zurückzuführen, dass zu wenig Informationen und klar formulierte Ziele vorliegen. Man könne leicht auf Ziele hinarbeiten, wenn man diese kennt, meint Mag. Steininger. Kennt man die Ziele jedoch nicht, ist es schwierig, Schwerpunkte zu setzen und geeignetes Unterrichtsmaterial zu wählen.

Als Detail am Rande erwähnt er noch, dass man im Russischunterricht im Gymnasium Gmünd in den letzten Jahren mit einem Russischbuch gearbeitet hätte, welches aus einem Lehr- und einem Arbeitsteil bestand. Es galt in letzter Zeit als das beste, wurde aber heuer aus der Schulbuchliste gestrichen. Bei den zuständigen Russischlehrerinnen und Russischlehrern herrscht Ratlosigkeit. Immerhin wurde das betreffende Russischbuch in Hinblick auf die Neue Reifeprüfung neu bearbeitet. Im Arbeitsbuch wären gute Hörübungen für die Schülerinnen und Schüler zu finden gewesen, doch auch dieses wurde von der Schulbuchliste gestrichen. Mag. Steininger und seinen Kolleginnen und Kollegen wurde der Grund für die Streichung aus der Liste nicht mitgeteilt, was auch sehr zur oben erwähnten Verunsicherung beiträgt.

Mag. Steininger meint auch, dass er lieber bei der alten Form der Matura verblieben wäre. Dieser Ansicht sei er deswegen, weil er finde, dass die auslaufende Form der Reifeprüfung keine schlechte war. Man hätte durchaus ein Niveau erreichen können und etwa durch die Erarbeitung von Spezialgebieten die Interessen der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen und dadurch individuell arbeiten können. Die Prüfungsformen der Neuen Reifeprüfung erscheinen jedoch oftmals nicht so sinnvoll, wie etwa die Multiple-Choice-Tests. Dadurch bekomme man laut Mag. Steininger den Eindruck vermittelt, dass Globalverstehen nicht mehr wichtig sei, sondern vielmehr bedeutend erscheine, einzelne Details aus dem Hörtext

herauszuhören und dann, oft auch ziemlich willkürlich, eine Antwort anzukreuzen. Andererseits meint er auch, dass man der Neue Reifeprüfung in all ihren Facetten zuerst eine Chance geben solle, bevor man sie negativ beurteilt. Erst nach einigen Jahren wird man objektiv feststellen können, ob die Neue Reifeprüfung positive oder negative Veränderungen mit sich gebracht hat.

Mag. Steininger interpretiert die letzte Frage nach seinen Erwartungen an die Neue Reifeprüfung so, dass er zum Schluss Forderungen sowie Befürchtungen formulierte.

Er würde sich erwarten, dass die Russischlehrerinnen und Russischlehrer in Hinblick auf die neue Matura endliche genaue Vorgaben bekommen und die Verantwortlichen ihre Vorstellungen konkretisieren, sodass die zuständigen Lehrpersonen wissen, was sie zu tun haben. Außerdem rechnet er damit, dass auf die Russischlehrerinnen und Russischlehrer unsagbar viel Arbeit zukommen werde, da ja Russisch nicht voll standardisiert ist und die Aufgabenstellungen selbst erstellt werden müssen. Des Weiteren befürchtet Mag. Steininger, dass beim Abfassen der schriftlichen Klausur keine Wörterbücher verwendet werden dürfen, wie es momentan angedacht wird. In diesem Falle rechnet er damit, dass die Schülerinnen und Schüler große Schwierigkeiten haben werden, niveauvolle Texte mit anspruchsvollem Wortschatz zu schreiben. Genau diese Tatsache, nämlich, dass keine Nachschlagewerke mehr verwendet werden dürfen, könnte auch viele Schülerinnen und Schüler abschrecken, was natürlich gerade für das Fach Russisch schlimme Konsequenzen hätte. Auch die nun für die zweite lebende Fremdsprache verpflichtenden Hörtests könnten Lernende davon abhalten, in Russisch zu maturieren. Das Verstehen authentischer Hörtexte stellt nach dreieinhalb Jahren sicherlich eine große Herausforderung dar. Und diese authentischen Hörtexte müssen zunächst einmal von den zuständigen Lehrpersonen aufgetrieben werden, was gerade für Russisch nicht einfach ist. Schließlich rechnet Mag. Steininger noch mit Chaos im organisatorischen Bereich und bei den ersten Durchführungen der Neuen Reifeprüfung. Immerhin rücke der Termin immer näher, die Expertinnen und Experten sind sich nicht einig und viele Lehrerinnen und Lehrer wissen nicht, worauf sie mit ihren Lernenden tatsächlich hinarbeiten sollen.

3.2.5. Interview mit Mag. Steinhauser

Mag. Wolfgang Steinhauser unterrichtet am BG/BRG Zwettl in Niederösterreich die Fächer Russisch und Englisch. An dieser Schule wird Russisch ab der sechsten Klasse als Wahlpflichtgegenstand angeboten. In der alten Form wurde der Wahlpflichtgegenstand ergänzend als Freifach geführt, weil die Kandidatinnen und Kandidaten für die Matura

mindestens acht Stunden vorweisen mussten, um mündlich antreten zu können. Schriftlich dürfen sie nicht maturieren. Nun gibt es eine neue Form, wobei von der sechsten bis zur achten Klasse je zwei Stunden absolviert werden müssen. Die Schülerinnen und Schüler dürfen wiederum nur mündlich auf dem Niveau A2 maturieren.

Lehrpläne sind laut Mag. Steinhauser insofern sinnvoll, da sie eine gewisse Basis eines allgemein verbindlichen Lehrziels garantieren und gleichzeitig Orientierungshilfen sowie klare Vorgaben liefern, wie und, nach altem Muster, welche Inhalte im Unterricht behandelt und welche didaktischen Ziele verfolgt werden sollen.

Auch die gesetzliche Verankerung des GERS erscheint Mag. Steinhauser sinnvoll, da dadurch im Vereinten Europa die Vergleichsmöglichkeiten der zu erreichenden Kompetenzen sowohl von den Voraussetzungen als auch von den Zielsetzungen her für alle gleich transparent werden.

Die Chancen der Standardisierung sieht Mag. Steinhauser darin, dass ein allgemein verbindlicher Kanon festgelegt wird und gleichzeitig gewisse sprachliche Kompetenzen und handlungsorientierte Ziele viel intensiver umgesetzt und verwirklicht werden können. Früher hat man oft unregelmäßige Verben im Englischen wochen-, monate-, und jahrelang geprüft sowie Zeiten dem Kontext entrissen durchgeübt. Gebracht hätte es schlussendlich nichts, es hätte nur viel Zeit gekostet, meint Mag. Steinhauser. Die Schülerinnen und Schüler konnten die Formen dann auch nicht besser als heute, wo sie kontextuell eingebettet vermittelt werden. Es erscheint ihm auch durchaus sinnvoll, wenn klare Grundkompetenzen in den entsprechenden Situationen verlangt und eingeübt werden.

Mag. Steinhauser spricht aber auch von dem Risiko, dass durch die Standardisierung eine gewisse Definition des Testformats gegeben sein muss und im Zuge dessen auch Beurteilungsstandards entwickelt werden, die sich, vor allem spezifisch auf die Sprachen und konkret auf Russisch bezogen, nicht so leicht standardisieren lassen. Dadurch komme es zu einer Nivellierung des Testformats, wie es etwa bei den Multiple-Choice-Tests der Fall ist. Dabei werden zwar Rezeptivqualitäten abgeprüft, aber die Sprachkompetenz in umfassender Form wird bei der schriftlichen Arbeit durch die Standardisierung stark nivelliert.

Mag. Steinhauser fühlt sich durch die Standardisierung nicht angegriffen. Er meint nur, eine sehr spezifische und individuelle Art des Unterrichtens zu haben. Durch die Standardisierung werde man jedoch durch die Vorgaben in ein Schema gepresst, das erfüllt werden müsse. Bei den Testvorbereitungen kann man allzu schnell aus den Augen verlieren, was Sprache eigentlich ausmacht, nämlich Interaktion auf verschiedensten Ebenen oder die

Auseinandersetzung mit Literatur, welche im Rahmen der Standardisierung laut Mag. Steinhauser zu kurz kommt.

Auf die Frage, ob die Russischlehrerinnen und Russischlehrer genügend Informationen und Hilfestellungen bezüglich der Neuen Reifeprüfung bekommen, antwortet Mag. Steinhauser, dass Papier geduldig sei. Er meint damit, dass man grundsätzlich genügend Informationsmaterial bekomme, auf dem Papier jedoch lange nicht das stehe, was den Schulalltag ausmache. Man könnte also sagen, dass die Lehrenden zwar Informationen bekommen, diese ihnen aber beim Unterrichten keine Orientierung oder gar Hilfestellungen bieten. Es werden laut Mag. Steinhauser auch genügend Seminare mit verpflichtender Teilnahme veranstaltet. All diese Angebote seien zwar vorhanden, aber trotz allem wenig hilfreich. Vor wenigen Tagen etwa bekamen die Lehrerinnen und Lehrer eine Zuschrift vom Ministerium. Darin stand geschrieben, dass die Testformate in den Jahren, welche zur Matura hinführen, nicht unbedingt mit den Endtestformaten ident sein müssen. Paradoxer könne es nicht sein, meint Mag. Steinhauser. Man spreche von Standardisierung und gebe dann aufgrund der Wogen, die wegen der standardisierten Matura hochgegangen seien und auch zur Terminverschiebung führten, schnell einige ausgleichende Direktiven heraus, um der Unzufriedenheit etwas entgegenzuwirken. Wenn man nun behauptete, die Testformate könnten in der Vorbereitungszeit variieren, dann brauche man nicht als Endpunkt die Standardisierung. Aus diesen Widersprüchen lasse sich klar herauslesen, dass auch bei den Gesetzgebern noch viele Unklarheiten in Bezug auf die Neue Reifeprüfung herrschen. Wie sollten aber dann die Lehrerinnen und Lehrer wissen, was sie zu tun haben?

In der Phase der Implementierung hat Mag. Steinhauser die Erfahrung gemacht, dass durch die ungenauen Vorgaben, welche weder klar ausstrukturiert noch ausformuliert sind, beim Unterrichten der russischen Sprache wieder große Streuungen entstanden sind, da eine Lehrperson auf die eine Art implementiert und eine andere wiederum ganz anders. Wenn man nicht von Beginn an, an dieser Schule wäre das ab der sechsten Klasse, klar ersichtliche Ziele vor Augen habe, auf die man mit den Schülerinnen und Schülern hinarbeiten könne, werden auch die Ergebnisse von Klasse zu Klasse und von Schule zu Schule unterschiedlich sein und keiner Norm entsprechen können. Außerdem fehlen gerade für Russisch gute Lehrbücher, die den Anforderungen der Neuen Reifeprüfung gerecht werden und mit welchen man solide auf die Erreichung der notwendigen Kompetenzen hinarbeiten könne.

Mag. Steinhauser würde des Weiteren keine volle Standardisierung für die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch bevorzugen, obwohl er sich der Tatsache bewusst ist, hier den Arbeitsgemeinschaften und den allgemeinen Tendenzen zu widersprechen. Er meint, dass

Russisch ein Nischenfach sei, das noch dazu eine sehr lehrerabhängige Dimension aufweist. Romanische Sprachen sind auf dem Niveau A1 und A2 mit ziemlicher Sicherheit leichter zu erwerben als slawische Sprachen. Deswegen geht Mag. Steinhauser davon aus, dass diese Sprachen auch leichter zu unterrichten seien. Daher müsse Russisch aus seiner Sicht auch nicht unbedingt standardisiert werden, da man beim Erwerb dieser Sprache im Wahlpflichtfach oder Freifach (Russisch wird ja nur in den wenigsten Schulen als Langform angeboten) viel mehr mit außerschulischen Erfahrungen und Eindrücken arbeiten solle und müsse. Die Rede ist hierbei von Schulpartnerschaften, Sprachreisen, Kulturabenden, welche den herkömmlichen Unterricht ergänzen sollten. Gerade solche Erfahrungen, die unabdingbar sind, um Russland und seine Sprache zu verstehen, lassen sich nicht standardisieren. Natürlich müsse aber auch bedacht werden, dass dadurch eine Vergleichbarkeit und Konkurrenzfähigkeit mit den standardisierten Sprachen nicht gewährleistet werden kann und Russisch seine derzeitige Sonderstellung beibehält.

Mag. Steinhauser erklärt die Benachteiligung und Sonderstellung des russischen Sprachunterrichts mit der Geschichte der russischen Lehrbücher, welche mit jener der romanischen Lehrbücher nicht vergleichbar sei. Vor den 90er Jahren gab es ein kommunistisches und ideologisches Lehrbuch für die russische Sprache, welches dann ab dem letzten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts nicht mehr gebraucht wurde. Harald Loos beispielsweise hätte methodisch und didaktisch bei den Lehrbüchern Enormes geleistet. Das war in den 80ern, den 90ern und Beginn 2000. Auch in den letzten Jahren wurde viel ergänzt und neu entwickelt. Wäre Harald Loos nun so aktiv im Geschehen, wie er es damals war, wäre das ein großer Segen, meint Mag. Steinhauser. Das Lehrbuch „Russisch für Anfänger“ von Edith Lampl (u.a.) sei zwar gut angelegt, aber methodisch umstritten, weil sie die Sprache zwar in authentischer Form präsentiert, sich die Begleitformen jedoch nicht am GERS orientieren. Das Lehrbuch „Dialog“ orientiere sich zwar am GERS, sei aber sprachlich nach unten nivelliert. Es gibt zwar momentan viele Ideen und fleißige Hände, die alles Mögliche versuchen, um Materialien zu entwickeln, die den neuen Anforderungen gerecht werden, doch es ist noch nichts davon vermarktet und die Zeit drängt.

Mag. Steinhauser ist durchaus der Meinung, dass für Russisch aufgrund der besonderen Kriterien der Sprache gesonderte Regelungen getroffen werden sollten. Einerseits wird das Wahlpflichtfach Russisch, zumindest am Gymnasium Zwettl, drei Jahre lang zwei Stunden am Nachmittag, meist geblockt, unterrichtet. Viele Stunden entfallen während des Jahres und manchmal kann der Russischunterricht nur vier Stunden pro Monat in Anspruch nehmen. Nach langen Pausen müsse man bei einer slawischen Sprache fast wieder von vorne anfangen,

meint Mag. Steinhauser. In einer romanischen Sprache hingegen könne man nach wenigen Wochen bereits kommunizieren. Von zehn Schülerinnen und Schülern sind aber in Russisch höchstens eine/r oder zwei nach diesem Zeitraum dazu im Stande. Die russische Sprache habe einfach einen eigenen Status und diesem müsse Rechnung getragen werden, meint Mag. Steinhauser. Die Schwierigkeiten beim Erlernen einer romanischen Sprache ergeben sich nämlich laut Expertinnen und Experten erst ab einem höheren Niveau, etwa ab B2 oder C1. Im Russischunterricht müsse man sich hingegen von Anfang an anstrengen, um zumindest das Niveau A2 solide zu erreichen.

Mag. Steinhauser meint außerdem, dass er sich von den standardisierenden Maßnahmen nicht irritieren lassen wolle und diese somit keine verändernden Auswirkungen auf seinen Unterricht hätten. Dass man sich an die gegebenen Rahmenbedingungen halte, sei ohnehin selbstverständlich und diese seien auch hilfreich und nützlich. Seinen Lehrstil möchte Mag. Steinhauser jedoch innerhalb dieser Vorgaben beibehalten.

Die Frage, ob er lieber bei der alten Form der Matura geblieben wäre, kann Mag. Steinhauser nur in Bezug auf die erste und zweite Frage nach dem Schulstandort und der Stundenanzahl für Russisch beantworten. Er meint, dass er nur deshalb der früheren Form der Matura nachweine, da er damals acht Stunden für die mündliche Maturavorbereitung zur Verfügung hatte. Nun seien es nur mehr sechs Stunden und die Schülerinnen und Schüler wählen das Freifach aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht zusätzlich zur Vertiefung, um die Sprache besser in den Griff zu bekommen. Man müsse nun also mit weniger Zeit dasselbe erreichen wie früher. Das stelle sich aber als ausgesprochen schwierig heraus, denn Lernende bräuchten die ständige Übung und Wiederholung.

Mag. Steinhauser erwartet sich schließlich von der Neuen Reifeprüfung, dass nicht nur Kompetenzen verlangt und festgeschrieben werden, sondern dass ambivalent dazu auch die Schülerinnen und Schüler wesentlich mehr fassbare Möglichkeiten erhalten, die Sprache gut zu erlernen. Die kompetenzorientierten Aufgabenstellungen seien an sich ein Fortschritt. Auch die Tatsache, dass wesentlich kürzere Texte in diversen Textsorten zu verfassen sind, sei angenehm. Zusätzlich könne bei der mündlichen Reifeprüfung der neue verpflichtende dialogische Teil positiv hervorgehoben werden. Weniger begeistert ist Mag. Steinhauser von dem Umstand, dass bei der alten wie auch der neuen Form der Matura lediglich punktuelle Leistungen zählen, welche nicht selten von der persönlichen Tagesverfassung abhängen.

3.2.6. Gewonnene Erkenntnisse

Im Folgenden sollen nun die durch die Interviews gewonnenen Eindrücke und Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Lehrpläne werden von allen Befragten als sinnvolle und wichtige Voraussetzung für die Unterrichtsplanung angesehen. Durch sie werden vergleichbare Methoden und Inhalte an den Schulen garantiert und den Lehrerinnen und Lehrern Orientierungshilfen geboten.

Etwas weniger positiv reagierten die Befragten auf den GERS. Dieser sei zwar die Voraussetzung für die Standardisierung und trage einen wichtigen Teil zur Vergleichbarkeit und Transparenz schulischer Leistungen in ganz Europa bei, jedoch würden relevante Aspekte wie die Lexik sowie die Landes- und Kulturkunde komplett ausgeklammert.

Die Chancen der Standardisierung sehen die Befragten in der Neuorientierung unseres Bildungssystems, der besseren Vergleichbarkeit und Transparenz, der Ziel- und Handlungsorientierung des Sprachenlernens sowie der Hoffnung, dass die Neue Reifeprüfung wieder mehr Wert bekäme.

Es wurden aber auch einige Risiken der Standardisierung genannt. Man befürchtet etwa, dass Unterricht in Matura-Trainingseinheiten in Form des „teaching to the test“ umgewandelt würde. Auch wird kritisiert, dass nicht-messbare Faktoren, etwa die Entwicklung der sozialen Kompetenz, schlichtweg ausgeklammert werden. Auch der Umgang mit Literatur hätte im neuen Maturamodell einen zu geringen Stellenwert. Ebenso wurde die Gefahr der Nivellierung angesprochen. Multiple-Choice-Tests etwa würden sich für das Abprüfen von Sprachkompetenz nur wenig eignen, werden aber trotzdem verwendet.

Keine/r der Befragten fühlt sich durch die Standardisierung in ihrer/seiner eigenen Professionalität angegriffen. Während man einerseits jedoch an der Professionalität derer zweifelt, welche in vielen Fächern nun für die Erstellung der neuen Maturaaufgaben zuständig sind, und kein gutes Gefühl dabei hat, in ein Schema gepresst zu werden, dem man gerecht werden muss, wird andererseits auch der Vorteil angesprochen, sich nun nicht mehr (außer in Russisch) um die Erstellung der Aufgabenstellungen kümmern zu müssen.

Einer Meinung waren die Befragten auch in Bezug auf die Art und die Qualität des Informationsmaterials, das man den Lehrenden zukommen ließ und lässt. Erst in der letzten Phase der Implementierung hätte man einige wichtige Hinweise bezüglich der neuen Matura aus Russisch erhalten. Außerdem werden ständig Änderungen vorgenommen, sodass man das Gefühl hat, sich ohnehin nicht auf die erhaltenen Informationen verlassen zu können, welche noch dazu für das Unterrichten selbst wenig hilfreich sind.

Mag. Franziska Bauer und Pater Sebastian Hacker arbeiten ehrenamtlich in einer Spezialistengruppe, welche eine Maturaübungsbuch für die Neue Reifeprüfung aus Russisch herausgeben möchte. Gemeinsam mit einigen anderen engagierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern haben sie es geschafft, die Abschaffung der Russischmatura zu verhindern, nachdem dies nach dem Abbruch der Pilotversuche und dem Entschluss, dass man die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch nicht standardisieren werde, der nächste Schritt gewesen wäre. Folglich hätten auch die Schülerinnen und Schüler das Interesse am Erlernen dieser Sprache verloren und Russisch wäre auf längere Sicht an den Schulen nicht mehr angeboten worden. Außerdem fehlen die Ausbildung zu „itemwriters“ sowie die Feldtestungen, weswegen die Russischlehrerinnen und –lehrer alle Aufgabenbeispiele für die Neue Reifeprüfung analog zu den standardisierten Sprachen zum Selbstkostenpreis und mit der bloßen Schätzung, ob diese auch den Anforderungen des Staates und dem Können der Schülerinnen und Schüler entsprechen, erstellen müssen. Zusätzlich wird es sich als äußerst schwierig herausstellen, passende authentische Audiodateien sowie Übungstexte aufzutreiben, da es ja momentan keine Lehrbücher gibt, welche kompetenzorientiert auf die Neue Reifeprüfung vorbereiten. Durch die fehlenden konkreten Vorgaben für die Russischmatura erweist es sich auch als schwierig, in einer an allen Schulen vergleichbaren Weise auf die Neue Reifeprüfung vorzubereiten.

Aufgrund dieser Aspekte würden auch die meisten Befragten eine volle Standardisierung der Neuen Reifeprüfung aus Russisch befürworten. Man würde mehr finanzielle Unterstützung bekommen, der Aufwand für die Lehrerinnen und Lehrer wäre viel geringer und man hätte genauere Vorgaben und Anweisungen, worauf im Unterricht nun tatsächlich Wert gelegt werden soll. Andererseits wurde angesprochen, dass man im Russischunterricht viel mit Methoden und Eindrücken arbeitet, welche sich unmöglich standardisieren lassen.

Als Grund für die Benachteiligung der russischen Sprache im Gegensatz zu Englisch oder den romanischen Sprachen wurde zunächst die verhältnismäßig geringe Anzahl der Schülerinnen und Schüler genannt, welche Russisch erlernen. Außerdem erkennen viele Menschen, unsere Politikerinnen und Politiker eingeschlossen, noch immer nicht die Bedeutung Russlands für die österreichische Wirtschaft. Auch die russische Kultur hat im Bewusstsein vieler Leute nicht den Stellenwert einer romanischen. Es fehlen des Weiteren ordentliche, an die momentane Lehr- und Lernkultur angepasste Lehrbücher, was ebenfalls zur Sonderstellung der russischen Sprache beiträgt.

Würde Russisch aber standardisiert werden, so dürften nicht einfach die Aufgabenstellungen für die anderen Sprachen analog übernommen werden, da man auf die andere Struktur einer

slawischen Sprache achten müsste. Die Angaben müssten also adaptiert und an die sprachlichen Kriterien angepasst werden. Trotz anderer Struktur ist es aber sehr wichtig darauf hinzuweisen, dass dies an der gleichen Wertigkeit der russischen Sprache nichts ändert.

Die neuen Verordnungen hätten sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf den Unterricht. Einerseits könnte man nun gezielter am Erwerb der einzelnen Kompetenzen arbeiten. Andererseits bewirkten sie aber auch aufgrund der nicht eindeutigen Vorgaben für die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch Verunsicherung. Natürlich muss man in nächster Zeit auch mit einem größeren Arbeitsaufwand rechnen, wenn Testformate entwickelt und Übungsmaterialien eigenständig und unbezahlt erstellt werden müssen.

Bei der Frage, ob man die alte Form der Matura gerne beibehalten würde, gingen die Meinungen auseinander. Die Befürworter der früheren Form denken, dass diese durchaus niveauvoll und auch individuell, durch die Erarbeitung von Spezialgebieten, angelegt war. Außerdem wurden die Stunden für das Wahlpflichtfach von acht auf sechs verkürzt, was natürlich die Vorbereitung auf die Neue Reifeprüfung, welche ja trotzdem auf dem gleichen Niveau wie früher durchgeführt werden sollte, sehr erschwert. Man neigt aber auch durchaus dazu, der neuen Form der Matura eine Chance zu geben und sich mit wichtigeren Arbeiten auseinanderzusetzen, als der alten Matura nachzutruern.

Die letzte Frage nach den Erwartungen an die Neue Reifeprüfung wurde unterschiedlich interpretiert, weswegen sowohl Forderungen und Hoffnungen als auch Befürchtungen formuliert wurden. Man hofft und fordert zunächst, dass schon bald alle logistischen Probleme gelöst und genaue Vorgaben formuliert werden. Man fordert außerdem die Einbindung von noch fehlenden kreativen und sozialen Komponenten, eine solide Förderung sprachlicher Kompetenz und die Schaffung von angemessenen zeitlichen und räumlichen Ressourcen, um eine Sprache ordentlich erlernen zu können. Man befürchtet jedoch gleichzeitig Schwierigkeiten und Chaos bei der Durchführung, einen enormen Arbeitsaufwand bei der Erstellung der neuen Aufgabenstellungen und die abschreckende Wirkung auf die Lernenden, wenn sie etwa erfahren, bei der schriftlichen Klausur keine Wörterbücher mehr verwenden zu dürfen.

3.3. Einschätzungen von PolitikerInnen

3.3.1. Allgemeine Informationen zu den Befragungen

Die Bildungssprecherinnen und Bildungssprecher der führenden Parteien Österreichs wurden im Zuge dieser Diplomarbeit eingeladen, ihre Statements zum Thema „Standardisierung“ in einem persönlichen Gespräch darzulegen.

Ursprünglich wurden mit allen Interviewpartnerinnen und –partnern Termine für ein solches Gespräch fixiert. Umso näher der Zeitpunkt der jeweiligen Interviews jedoch rückte, desto mehr häuften sich die Absagen zur Gesprächsbereitschaft. Letztendlich konnte das Interview nur mit dem Bildungssprecher der Grünen, Dr. Harald Walser, tatsächlich geführt werden. Alle anderen Politikerinnen und Politiker erklärten sich schließlich bereit, den Fragebogen schriftlich zu beantworten.

Es sollen nun zunächst die Fragen vorgestellt werden, mit welchen die Bildungssprecherinnen und Bildungssprecher konfrontiert wurden:

- Warum wurden Ihrer Meinung nach Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung eingeführt? Was halten Sie davon?
- Wem soll die Standardisierung nutzen?
- Worin sehen Sie die Chancen und Risiken der schulischen Standardisierung?
- Woran muss noch gearbeitet, was muss verbessert werden?
- Welche Erwartungen haben Sie an die schulische Standardisierung?
- Hätten Sie das „alte System“ beibehalten wollen?
- Wenn Sie BildungsministerIn wären, welche reformatorischen Schritte im österreichischen Bildungswesen hätten Sie unternommen/würden Sie unternehmen?
- Konkret zur Neuen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch: Haben Sie eine Erklärung, warum diese Sprache im Vergleich zu Englisch/Französisch/Spanisch etc. manchmal benachteiligt wird? Oftmals sind RussischlehrerInnen mit mangelndem Informationsfluss, einer geringen Anzahl adäquater Übungsbeispiele und fehlenden Hilfestellungen konfrontiert.
- Aus sicherer Quelle ist bekannt, dass Russisch als Maturafach abgeschafft werden sollte, da man kein Geld für die teuren Feldtestungen ausgeben wollte, was glücklicherweise dank einiger engagierter LehrerInnen verhindert werden konnte. Wie können solche Schritte oder auch nur Pläne gerechtfertigt werden? Die russische Sprache ist für Österreichs Wirtschaft von enormer Bedeutung. Wenn die

SchülerInnen in Russisch nicht mehr maturieren können, werden sie auch die Sprache nicht lernen wollen. Die Folgen wären fatal.

- Wie wichtig ist Ihnen, dass Russisch an unseren Schulen unterrichtet wird?

Im Folgenden sollen nun also die Einschätzungen der Befragten zum Thema „Standardisierung“ vorgestellt werden, welche stellvertretend für die jeweilige Partei gelten können.

3.3.2. Einschätzungen der Grünen

Auf die Frage, warum Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung eingeführt wurden, antwortete Dr. Harald Walser mit der Feststellung, dass das österreichische Schulwesen daran kranke, dass man keine objektiven und präzisen Rückmeldungen über das Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler erhalte. Bildungsstandards und die Zentralmatura seien *eine* Möglichkeit, über bestimmte Leistungen und über das Können der Lernenden präzise Auskunft zu bekommen. Deswegen wurden diese standardisierenden Maßnahmen auch mit der Zustimmung der Grünen eingeführt.

Aus Sicht von Dr. Harald Walser nützt die Standardisierung drei unterschiedlichen Gruppierungen. Einerseits helfe sie der Politik, Schlüsse zu ziehen, wo man bildungspolitisch ansetzen soll beziehungsweise wo national sowie regional Defizite im System vorherrschen. Andererseits nütze die Standardisierung auch der Schulaufsicht, welche somit „personelle Schwachstellen“ in Bezug auf die Leistung von Lehrkräften ausmachen und, wenn nötig, Gegenmaßnahmen einleiten könne. Ebenfalls sei die Standardisierung auch für die Wissenschaft von Nutzen, welche dann in der Lage sein wird, Entwicklungen präziser einzuschätzen, als es derzeit möglich ist.

Im Schaffen eines objektiven und transparenten Rückmeldesystems und auch in den gerade beschriebenen neuen Handlungsmöglichkeiten für Politik, Schulaufsicht sowie Wissenschaft sieht Dr. Harald Walser die Chancen der Standardisierung. Außerdem solle durch die Standardisierung ein Schulsystem geschaffen werden, welches präzise auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler abgestimmt ist.

Der Bildungssprecher der Grünen spricht aber auch vom Risiko des „teaching to the test“ und von der Gefahr, dass Stärken des früheren Systems, wie etwa die Möglichkeit, als Lehrerin/Lehrer individuelle Schwerpunkte im Unterricht setzen zu können, verloren gehen. Dieses Risiko müsse man ganz einfach im Auge behalten, dann könne dem auch entgegengewirkt werden, meint Dr. Harald Walser.

Auf die Frage, woran bezüglich der standardisierenden Maßnahmen noch gearbeitet und was noch verbessert werden muss, antwortet Dr. Harald Walser, man solle an dem noch nicht gefestigten Bewusstsein arbeiten, welchen Zweck diese Zentralmatura eigentlich habe. Dass dies die Schulgemeinde noch nicht verstanden habe, hätte man leidvoll kurz vor den Sommerferien 2012 erfahren, als man den ersten Termin für die Neue Reifeprüfung aufgrund der Proteste um ein Jahr verschieben musste. Es brauche wohl noch weitere Informationsoffensiven für Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schüler.

Dr. Harald Walser hat an die Neue Reifeprüfung die Erwartung, dass es schlussendlich auch für die Schülerinnen und Schüler präzisere Rückmeldungen über ihr individuelles Leistungsverhältnis gibt. Die Rückmeldungen gebe es ja auf zwei Ebenen, einerseits an das System mit anonymisierten Daten und andererseits an die Lernenden, an die Lehrkräfte und an die Schulen, was natürlich hilfreich sei.

Der Bildungssprecher der Grünen hätte das alte System auch nicht beibehalten wollen. Er denkt, dass die gesetzten Maßnahmen ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung gewesen seien.

Wenn Dr. Harald Walser selbst Bildungsminister wäre, hätte er wohl denselben Weg wie die derzeitige Ministerin Schmied gewählt. Über Details der Durchführung könne man natürlich immer sprechen, vor allem was die Zentralmatura anbelangt, meint er. Es gebe schon noch große Defizite, etwa die Ungewissheit, wo sich Lehrkräfte auch tatsächlich auf die Standardisierung vorbereiten. Drei Jahre nach der Beschlussfassung des Gesetzes und etliche Jahre nachdem das System schon getestet wurde, gebe es immer noch Schulen und Lehrkräfte, die sagen, sie seien noch nicht bereit für die Neue Reifeprüfung und der Termin sei viel zu früh angesetzt. Dies sei eindeutig eine Schwachstelle, wo etwas unternommen werden sollte.

Als Grund dafür, warum das Unterrichtsfach Russisch bezüglich Informationsmaterial, Hilfestellungen und Übungsbeispielen für die Neue Reifeprüfung so benachteiligt wird, nennt Dr. Harald Walser die Tatsache, dass Russisch nur an ganz wenigen Schulen in Österreich angeboten werde. Deswegen hat man im Ministerium die Auffassung, sich zuerst um die Fächer kümmern zu müssen, welche die meisten Schülerinnen und Schüler belegen. Er halte das aber für falsch, da Russisch in wirtschaftlicher und kultureller Sicht sehr bedeutend sei. Außerdem sei seine Schwiegertochter Russischlehrerin, weswegen er von diesen Nöten und Sorgen wisse.

Die Überlegung, Russisch aus finanziellen und organisatorischen Gründen nicht mehr als Maturafach gelten zu lassen, sei aus Sicht von Dr. Harald Walser keinesfalls zur rechtfertigen.

Man sollte auf die Bedeutung der russischen Sprache bewusst hinweisen und es wäre auch wünschenswert, wenn es mehr Schulen gäbe, die hier entsprechende Schwerpunkte setzen würden. Er selbst hat, als er noch Direktor einer Schule war, Russisch als Wahlpflichtfach eingeführt.

Dem Bildungssprecher der Grünen ist es somit sehr wichtig, dass Russisch an den österreichischen Schulen angeboten und unterrichtet wird.

3.3.3. Einschätzungen der FPÖ

Der Bildungssprecher der FPÖ, Dr. Walter Rosenkranz, ist der Ansicht, dass die Neue Reifeprüfung eingeführt wurde, um das Maturaniveau der Schülerinnen und Schüler im Idealfall zu vereinheitlichen und zu verbessern. Darum sei die FPÖ auch seit Beginn der Diskussionen dafür eingetreten, dass die neue Form der Matura unbedingt in Kombination mit Bildungsstandards eingeführt werde.

Auf die Frage, wem die Standardisierung eigentlich nutzen solle, antwortet Dr. Walter Rosenkranz, dass die Standardisierung zu einer bundesweiten Vereinheitlichung des Maturaniveaus an den Schulen führen würde und mit einer anspruchsvollen und qualitativ hochwertigen Reifeprüfung die Matura als Bildungsabschluss enorm aufgewertet werden könnte, wodurch eventuell auch Aufnahmeprüfungen an den Universitäten verhindert werden können. Aus dieser Antwort lässt sich schließen, dass nach Meinung der FPÖ also hauptsächlich die Schülerinnen und Schüler beziehungsweise die angehenden Studentinnen und Studenten selbst von den standardisierenden Maßnahmen profitieren werden.

Fasst man die ersten beiden Antworten von Dr. Walter Rosenkranz zusammen, so lässt sich feststellen, dass die FPÖ eine Chance der Standardisierung in dem Postulat sieht, dass alle Maturantinnen und Maturanten dasselbe hochwertige Bildungsniveau aufweisen sollen. Außerdem hofft man, dass die Reifeprüfung dann wieder mehr Wert erhält und deswegen sogar Aufnahmeverfahren an den Universitäten verhindert werden können.

Der Bildungssprecher der FPÖ spricht das Risiko der Nivellierung des Matura-Niveaus an, vor dem die Partei von Anfang an gewarnt hätte.

Darum ist er auch der Ansicht, dass bei der Erstellung der Maturaaufgaben darauf geachtet werden muss, dass diese durchaus anspruchsvoll sind. Außerdem ist die FPÖ der Meinung, dass eine vorwissenschaftliche Arbeit an maturaführenden Schulen keinen Sinn habe, da Wissenschaft an den Universitäten stattfinden sollte und dies nicht zu den Aufgaben von Schulen gehöre.

Dr. Walter Rosenkranz erwartet sich von der schulischen Standardisierung also eine Aufwertung der Matura als Bildungsabschluss. Außerdem sollte es Absolventinnen und Absolventen berufsbildender höherer Schulen künftig ermöglicht werden, durch niederschwellige Zusatzqualifikationen einen Bachelor-Abschluss zu erlangen.

Der Bildungssprecher der FPÖ meint des Weiteren, dass man das alte Bildungssystem nicht länger hätte beibehalten können, da gerade dieses alte System dazu geführt habe, dass die Matura schrittweise entwertet worden sei und es so bereits bei einzelnen Studienfächern notwendig wurde, Aufnahmeprüfungen einzuführen. Nach dem alten System sei die Wertigkeit von Maturaabschlüssen in verschiedenen Bundesländern und Schultypen außerdem kaum vergleichbar gewesen.

Wenn Dr. Walter Rosenkranz Bildungsminister wäre, hätte er das Ziel, eine qualitätsvolle Bildung sowie Ausbildung für alle Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Begabungen zu ermöglichen. Dies zu verwirklichen wäre in einer Gesamtschule nicht möglich. Zahlreiche internationale Studien würden bestätigen, dass Schulabsolventinnen und –absolventen von Gesamtschulen gegenüber denjenigen in einem differenzierten Schulsystem Bildungsdefizite von bis zu drei Schuljahren aufweisen. Ein Einsatz der für die Neue Mittelschule ausgegebenen Budgetmittel könnte für einen Ausbau des differenzierten Schulsystems viel sinnvoller eingesetzt werden, meint der Bildungssprecher der FPÖ. Außerdem seien eine Reform des LehrerInnendienstrechts und der LehrerInnenausbildung sowie eine Re-Attraktivierung des Lehrberufs insgesamt, die Adaptierung der Schulgebäude mit mehr Platz für die Lehrerinnen und Lehrer sowie eine zeitgemäße Anpassung der Räumlichkeiten überfällig.

Dr. Walter Rosenkranz führt die Benachteiligung der Russischlehrerinnen und –lehrer auf die geringe Verbreitung der russischen Sprache zurück. Dies steht seiner Meinung nach in direktem Zusammenhang mit der Zeit des Kalten Kriegs. Damals wären Russlandreisen beziehungsweise Geschäftskontakte zu Russland äußerst selten gewesen. Viele der heute noch berufstätigen Lehrerinnen und Lehrer hätten sich wohl nicht zuletzt deshalb während ihrer eigenen Studienzeit für das Studium einer anderen Sprache entschieden. Ein vergleichsweises Manko an Lehrmaterialien sei vermutlich ebenfalls darauf zurückzuführen.

Dr. Walter Rosenkranz kommentierte den Vorwurf meinerseits, dass man angedacht habe, Russisch als Maturafach abzuschaffen, so, dass entgegen allen Beteuerungen aus dem Unterrichtsministerium, dass im Bildungsbereich nicht eingespart wird, auch hier in vielen Bereichen Budgetmittel zurückgeschraubt werden, um das eingesparte Geld andernorts ausgeben zu können. Er meint, dass auch hier wohl die Neue Mittelschule, etwa durch die

„Teamteaching“-Methoden, eine der Hauptursachen sei, warum bei vielen Unterrichtsfächern Einschnitte erfolgen. Nach außen hin würde das BMUKK auf diese Weise noch immer relativ kostenneutral operieren. Die FPÖ würde eine derartige Loch-auf-Loch-zu-Politik nicht unterstützen, sondern stehe auch im Bildungsbereich für eine Förderung der Vielfalt und Wahlfreiheit. Außerdem sei noch anzumerken, dass auch bei der inzwischen beschlossenen Einführung der Neuen Mittelschule als Regelschule keine Evaluierungen des BIFIE abgewartet worden seien.

Auf die Frage, wie wichtig es der FPÖ sei, dass Russisch an den österreichischen Schulen angeboten wird, antwortet Dr. Walter Rosenkranz, dass Russland seit der sogenannten „Ostöffnung“ für Österreich als Handelspartner stark an Bedeutung gewonnen hätte. Darum sollte dieser Veränderung auch durch einen Ausbau der Förderung von Russisch als Fremdsprache an den österreichischen maturaführenden Schulen Rechnung getragen werden.

3.3.4. Einschätzungen des BZÖ

Laut der Bildungssprecherin des BZÖ, Abg. z. NR Ursula Haubner, wurden die Bildungsstandards eingeführt, um grundlegende Kompetenzen zu definieren, die von Schülerinnen und Schülern bestimmter Schulstufen erwartet werden können. Dies, meint sie, war ein wichtiger und richtiger Schritt im Bildungsbereich, da damit auch Übertritte in andere Schulen beziehungsweise Schulformen sowie auch der Eintritt ins Berufsleben und der Übergang zu höherer Bildung deutlich erleichtert würden.

Abg. z. NR Ursula Haubner meint, dass die Standardisierung in erster Linie den Schülerinnen und Schülern auf ihrem Weg in eine höhere Bildungsanstalt oder ins Berufsleben nütze, sie aber auch den potentiellen Arbeitgebern helfe, da diese nun genau wissen, welche Kompetenzen sie voraussetzen können.

In den eben genannten Aspekten sieht die Bildungssprecherin des BZÖ also die Chancen der Standardisierung. Ein Risiko bestehe hingegen darin, dass ausschließlich die festgelegten Kompetenzen vermittelt würden und wenig bis gar nichts darüber hinaus. Davon gehe sie aber nicht aus, wemgleich sie dennoch mehr Autonomie für die Schulen fordere, um diesen individuelle Freiräume zu schaffen.

In Bezug auf die Frage, woran noch gearbeitet und was noch verbessert werden muss, weist Abg. z. NR Ursula Haubner darauf hin, dass zurzeit an der Standardisierung der Reifeprüfung im Unterrichtsfach Mathematik gearbeitet werde, was angesichts der vielen unterschiedlichen Schultypen mit verschiedenen Schwerpunkten eine besondere Herausforderung darstelle.

Die Bildungssprecherin des BZÖ beantwortet auch die Frage nach den Erwartungen an die schulische Standardisierung damit, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Schulstufe auf nationaler Ebene dieselben Kompetenzen aufweisen sollen. Des Weiteren wird von ihr erwartet, dass junge Menschen in der Schule „arbeitsmarktfähig“ gemacht werden.

Sie hätte das „alte System“ auch nicht beibehalten wollen und denkt, dass ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung unternommen worden sei.

Wäre Abg. z. NR Ursula Haubner Bildungsministerin, so würde sie sich besonders um die Reform der Schulverwaltung kümmern. Das Schulwesen sollte dann in Gesetzgebung und Vollziehung dem Bund übertragen und etwa die Bezirksschulräte ersatzlos abgeschafft werden.

Die Bildungssprecherin des BZÖ weist des Weiteren darauf hin, dass ihr eine Benachteiligung der Unterrichtssprache Russisch weder bewusst noch bekannt sei, aus ihrer Sicht jedoch der Erwerb jeder Fremdsprache wichtig und wertvoll sei.

Da weder im Unterrichtsausschuss noch in einem anderen parlamentarischen Rahmen die Abschaffung des Maturafaches Russisch diskutiert wurde, könne sie dazu auch nicht Stellung nehmen.

3.3.5. Einschätzungen der SPÖ

Bildungssprecher der SPÖ, Abg. z. NR Elmar Mayer, meint zur Frage, warum Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung eingeführt worden seien, dass er alle Reformen und Neuerungen mittrage und zutiefst von der Arbeit, die im bildungspolitischen Sinne geleistet wird, überzeugt sei. Die Einführung der Bildungsstandards sei ein bildungspolitischer Meilenstein. Viele Bildungsministerinnen und Bildungsminister schauen nach Österreich und bewundern uns für diese Schritte, meint Mayer. Bildungsstandards würden als Qualitätsinstrumente für unser Bildungssystem dienen. Die regelmäßige Überprüfung der Standards sowie die Rückmeldung der Ergebnisse an die einzelnen Schulorte würden Maßstäbe setzen und sollen die Qualitätsentwicklung des Unterrichts fördern. Mit den Bildungsstandards werde die Schule zu einer lernenden Organisation, wobei Schulkultur und Unterrichtsqualität gemeinsam gestaltet werden sollen. Dabei sei eine wertschätzende Feedbackkultur nach Meinung von Abg. z. NR Elmar Mayer enorm wichtig. Durch die Einführung der Neuen Reifeprüfung würden einheitliche Grundkompetenzen, gleiche Rahmenbedingungen für alle Lernenden sowie Objektivierung geschaffen.

Die Standardisierung soll laut Abg. z. NR Elmar Mayer allen Mittragenden des Schulsystems nützen. Denn durch die Schaffung gleicher Rahmenbedingungen für die Schülerinnen und

Schüler würde auch Chancengleichheit für alle im System geschaffen. Darin sieht er eine Chance der Standardisierung.

Auf die Frage, welche Risiken durch die Standardisierung drohen, habe ich keine Antwort erhalten. Offenbar nimmt die SPÖ also nur die Chancen der Standardisierung wahr.

Es werden laut Abg. z. NR Elmar Mayer noch intensive Vorbereitungsarbeiten geleistet, welche der Einführung der Neuen Reifeprüfung vorausgehen. Es sei bereits ein Konzept entwickelt worden und es gäbe seit mehreren Jahren Schulversuche zur Erprobung der lebenden Fremdsprachen sowie zu den Grundkompetenzen in Mathematik.

Abg. z. NR Elmar Mayer erwartet sich also von der Neuen Reifeprüfung mehr Objektivität und erhöhte Chancengleichheit.

Er hätte das alte System auch nicht beibehalten wollen und sei froh über das, was schon erreicht werden konnte. Durch die Reformen würde das Schulsystem nachhaltig verbessert werden.

Abg. z. NR. Elmar Mayer hätte, wenn er Bildungsminister wäre, wohl dieselben Entscheidungen getroffen wie die jetzige Ministerin Schmied. Er schreibt nämlich, es freue ihn, dass er an der Umsetzung der bildungspolitischen Maßnahmen gemeinsam mit Dr. Claudia Schmied entscheidend mitwirken konnte.

Auf die Frage, warum das Fach Russisch bezüglich Informationsmaterialien und Hilfestellungen immer benachteiligt würde, meint Abg. z. NR Elmar Mayer, dass in Hinblick auf die Bedeutung der russischen Sprache nun vermehrt Unterstützungsmaßnahmen und Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden sollten. Es hätte in den letzten Monaten auch Gespräche hinsichtlich einer Gleichstellung von Russisch mit den anderen lebenden Fremdsprachen gegeben. Er ist der Ansicht, dass Russisch bald mit ihnen gleichgestellt sein werde.

Auf den Vorwurf, dass man angedacht hatte, Russisch als Maturafach abzuschaffen, entgegnet Abg. z. NR Elmar Mayer, dass ich falsch informiert und die Abschaffung nie diskutiert worden sei.

Es sei Abg. z. NR Elmar Mayer auch sehr wichtig, dass es ein vielfältiges Sprachenangebot an Österreichs Schulen gäbe, wozu selbstverständlich auch Russisch gehöre.

3.3.6. Einschätzungen der ÖVP

Die Bildungsstandards wurden nach Meinung des Bildungssprechers der ÖVP, Abg. z. NR Werner Amon, eingeführt, um ein nach innen gerichtetes Feedback über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erhalten. Die Neue Reifeprüfung stelle hingegen einen

Schulabschluss samt Berechtigungen dar. Gemeinsam hätten die beiden Formen der Standardisierung, dass eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse ermöglicht werde. Abg. z. NR Werner Amon hält beide Projekte für absolut wichtig und im Sinne einer Validität von Abschlüssen für eine notwendige Voraussetzung.

Die Standardisierung dient seiner Meinung nach einzig und allein den jungen Menschen. Über diesen Projekten steht das Ziel der Vergleichbarkeit von Ergebnissen und Leistungen. Um dies zu gewährleisten, müsse es gemeinsame Standards geben, was auch internationaler Usus sei. Die zuständigen Politikerinnen und Politiker hätten auch darauf geachtet, nichts Ungleiches zu vergleichen, weswegen bei der Neuen Reifeprüfung nach Schultypen differenziert werde. Ein HTL-Maturant müsse und könne beispielsweise in Mathematik ganz andere Aufgabenstellungen lösen als ein AHS-Maturant.

In eben dieser (inter-)nationalen Vergleichbarkeit und der Validität der Abschlüsse sieht Abg. z. NR Werner Amon die Chancen der Standardisierung. Ein Risiko bestehe hingegen darin, das Niveau zu niedrig oder zu hoch anzusetzen. Hier müsse ein guter Ausgleich gefunden werden. Politisch sei deswegen etwa vereinbart worden, dass die Neue Reifeprüfung sowohl bei den jetzigen Schulversuchen als auch später im Regelsystem einer begleitenden Evaluierung unterzogen werde, um diese Niveaufrage stets im Auge zu behalten.

Im Zuge der Beantwortung der Frage, woran noch gearbeitet werden müsse, meint Abg. z. NR Werner Amon, dass, wie Evaluierungsberichte und das Feedback von den Standorten zeigen, generell noch große Unsicherheit bestehe, was auch verständlich sei. Es müsse daher sichergestellt sein, dass sowohl Lehrbücher als auch Lehrmethoden an die Anforderungen einer teilzentralen, kompetenzorientierten Reifeprüfung angepasst werden und auch eine entsprechende Vorbereitung gewährleistet ist. An vielen Standorten funktioniere das gut, an manchen bestehe noch Nachholbedarf. Dies sei auch der Grund gewesen, warum man sich entschieden hätte, den Termin des Inkrafttretens um ein Jahr zu verschieben. Bezüglich der Bildungsstandards ist Abg. z. NR Werner Amon der Ansicht, dass diese breiter genützt werden und beispielsweise als Bestandteil einer „mittleren Reife“ herangezogen werden könnten. Dazu müsste aber gewährleistet sein, dass ein Jahrgang in allen Hauptfächern, also in Deutsch, Mathematik und Englisch, überprüft wird, was derzeit nicht der Fall sei.

Abg. z. NR Werner Amon erwartet sich von der Standardisierung eine Vergleichbarkeit der Abschlüsse bei gleichzeitiger Beibehaltung eines hohen Niveaus.

Auf die Frage, ob er das „alte System“ lieber beibehalten hätte, meint Abg. z. NR Werner Amon, dass dieses aus seiner Sicht nicht schlecht war. Das „alte System“ sei außerdem gar nicht abgeschafft worden, da viele Aspekte, die es bereits gab und die sich bewährt haben,

übernommen wurden. Etwa die Fachbereichsarbeiten oder die Diplomarbeiten werde es weiter in Form einer „vorwissenschaftlichen Arbeit“ geben.

Da Abg. z. NR Werner Amon federführend für die ÖVP die Bildungsmaterien verhandle, könne er aktiv sehr viel mitgestalten und brauche demnach gar nicht Minister zu sein, um die Ziele seiner Partei zu erreichen. Auch wenn immer wieder Kompromisse gefunden werden müssen, wäre es seiner Meinung nach aufgrund der guten Zusammenarbeit gelungen, viele Reformen auf den Weg zu bringen. Könnte man die Bildungspolitik alleine gestalten, so würde er beispielsweise eine verpflichtende Vorschule für Kinder mit sprachlichen Defiziten einführen. Auch die Schulreife würde er in diesem Sinne neu definieren.

Abg. z. NR Werner Amon sei keine Benachteiligung von Russischlehrerinnen und Russischlehrern bekannt und ihm bisher auch nicht zugetragen worden. Er würde auch nicht von der Bevorzugung einzelner Sprachen ausgehen, sondern meint, dass eventuell im Zuge der Entwicklungsarbeiten jenen Prüfungsgebieten wie Englisch, welche nahezu flächendeckend abgeprüft werden, ein höheres Maß an Aufmerksamkeit eingeräumt wurde. Er denkt aber, dass es sich hierbei um eine zeitliche Priorisierung handle.

Auch darüber, dass Russisch als Maturafach abgeschafft zu werden drohte, sei Abg. z. NR Werner Amon nichts bekannt. Es wäre ihm sogar in den Verhandlungen immer wichtig gewesen, dass es im Zuge der Neuen Reifeprüfung auch weiterhin Möglichkeiten gibt, Schwerpunktfächer einer Schule auch bei der Neuen Reifeprüfung absolvieren zu können.

Auf die Frage, wie wichtig es Abg. z. NR Werner Amon sei, dass Russisch unterrichtet wird, meint er, dass er ein großer Anhänger der Wahlfreiheit und der Fokussierung sei. Jede Schülerin und jeder Schüler hätte unterschiedliche Neigungen, Interessen und Begabungen. Ein entsprechendes Angebot von Schultypen und Lehrinhalten müsse daher sichergestellt werden. Russisch sei sicherlich ein sehr wichtiges Fach, weil Österreich und Russland auch wirtschaftlich stark miteinander kooperieren.

3.3.7. Gewonnene Erkenntnisse

Die wichtigsten Einschätzungen und Meinungen der befragten BildungssprecherInnen sollen in diesem Kapitel noch einmal zusammenfassend dargestellt werden.

Die standardisierenden Maßnahmen wurden nach den Einschätzungen der Befragten aus verschiedenen Gründen ergriffen. Genannt wurden die fehlenden und präzisen Rückmeldungen über die Leistungen der Lernenden, der Wunsch nach Vereinheitlichung und Verbesserung des Maturaniveaus, nach einer Definition grundlegender Kompetenzen, nach Qualitätsentwicklung, Objektivierung, und Schaffung einheitlicher Rahmenbedingungen.

Bei der Frage, wem die Standardisierung denn eigentlich nutzen solle, wurden von der FPÖ, dem BZÖ und der ÖVP die Schülerinnen und Schüler selbst genannt. Sie selbst würden von einer Aufwertung und Vergleichbarkeit von Abschlüssen profitieren. Die SPÖ geht davon aus, dass die Standardisierung allen Mittragenden des Schulsystems nütze. Die Grünen unterstreichen hingegen den Nutzen für die PolitikerInnen für bildungspolitische Reformen, für die Schulaufsicht, um personelle Schwachstellen in Hinblick auf die Leistungen von Lehrerinnen und Lehrern ausfindig zu machen, und für die Wissenschaft. Kritisch hinterfragen sollte man wohl die Bemerkung der Grünen, dass Bildungsstandards nicht nur für Informationszwecke, sondern tatsächlich auch als Begründung für etwaige Schritte gegen das Lehrpersonal herangezogen werden könnten. Solche Schritte wären keinesfalls zu rechtfertigen, denn die Lehrerinnen und Lehrer können nicht alleine für ein Testergebnis verantwortlich gemacht werden. Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Lernfähigkeit der Jugendlichen, die Lernumgebung und die Lernmaterialien ebenso ausschlaggebend für das Testergebnis sein können.

Die Chancen der Standardisierung sehen die BildungssprecherInnen in der Erschaffung eines transparenten und objektiven Rückmeldesystems, im hohen Bildungsniveau, wodurch auch Aufnahmeverfahren an Universitäten verhindert werden könnten, in der Erleichterung des Bildungsweges für die Lernenden, der Nachvollziehbarkeit durch die Arbeitgeber sowie in der (inter-)nationalen Vergleichbarkeit der Abschlüsse.

Als Risiken werden das „teaching to the test“, die Nivellierung des Bildungsniveaus, die Beschränkung des Unterrichts auf Kompetenzvermittlung und die Gefahr, dass die Stärken des „alten Systems“, etwa die individuelle Schwerpunktsetzung, verloren gehen könnten, genannt.

Alle Befragten sind sich der Tatsache bewusst, dass sich die Standardisierungsmaßnahmen noch in einer Entwicklungsphase befinden und noch einiges geleistet werden muss. Es sollten etwa Informationsoffensiven über den Zweck der Standardisierung gestartet werden, bei der Entwicklung der Prüfungsaufgaben auf die einzelnen Schulschwerpunkte Rücksicht genommen werden und die Lehrbücher und –methoden an die neuen Anforderungen angepasst werden.

Die Politikerinnen und Politiker trauern dem „alten System“ nicht nach. Jede und jeder ist der Ansicht, dass ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung gesetzt wurde.

Die Grünen und die SPÖ unterstützen die Reformen unter Ministerin Schmied voll und ganz. Auch der Bildungssprecher der ÖVP, Abg. z. NR Werner Amon, unterstützt diese Linie und könne in seiner Position ohnehin sehr viel mitgestalten. Er würde als Bildungsminister aber

zusätzlich eine verpflichtende Vorschule für Kinder mit sprachlichen Defiziten einführen. Wäre Dr. Walter Rosenkranz (FPÖ) Bildungsminister, würde er hingegen das Lehrerdienstrecht reformieren, Schulgebäude adaptieren und statt in die Neue Mittelschule in ein differenziertes Schulsystem investieren. Abg. z. NR Ursula Haubner (BZÖ) würde sich als Bildungsministerin besonders um eine Reform der Schulverwaltung bemühen.

Die Benachteiligung des Unterrichtsfaches Russisch führen fast alle Befragten darauf zurück, dass diese Sprache nur an wenigen Schulen Österreichs unterrichtet wird. Dem BZÖ und der ÖVP ist keine Benachteiligung bekannt. Der Bildungssprecher der SPÖ, Abg. z. NR Elmar Mayer, meint, dass bereits vermehrte Unterstützungsmaßnahmen für Russisch angedacht sowie einer Gleichstellung mit den anderen Sprachen diskutiert würde.

Während die BildungssprecherInnen der SPÖ, des BZÖ und der ÖVP nichts von der drohenden Abschaffung der Russischmatura gewusst haben, meint Dr. Harald Walser von den Grünen, dass solche Schritte keinesfalls zu rechtfertigen wären. Auch Dr. Walter Rosenkranz bringt seinen Unmut über solche Überlegungen zum Ausdruck.

Allen Befragten sei aber ein vielfältiges Sprachenangebot an Österreichs Schulen sehr wichtig, wozu natürlich auch Russisch zähle.

Die befragten BildungssprecherInnen befürworten also im Großen und Ganzen die Standardisierung. Dass Handlungsbedarf bezüglich Informationsmaterialien und Hilfestellungen für die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch besteht, war ihnen jedoch nicht vollends bewusst. Sie betonen andererseits wieder die Bedeutung der russischen Sprache für Kultur und Wirtschaft. Dieses Bewusstsein wird hoffentlich dazu beitragen, bald die schon längst notwendigen Schritte zur Verbesserung der derzeitigen Lage der Russischlehrerinnen und –lehrer zu setzen.

4. Formen der Standardisierung in anderen Ländern Europas

Im folgenden Kapitel wird untersucht, in welchen Ländern Europas ebenfalls Bildungsstandards und Formen zentraler Abschlussprüfungen eingeführt worden sind. Es soll des Weiteren die Frage geklärt werden, wie sich diese Standardisierungstypen in verschiedenen Staaten Europas bis zum jetzigen Zeitpunkt bewährt haben.

Zur Klärung der genannten Aspekte wurden stellvertretend die bildungspolitischen Bestimmungen in Deutschland, der Schweiz, in Polen, England, Schweden und Finnland genauer betrachtet. Die genannten Staaten wurden ausgewählt, um das breite Spektrum unterschiedlicher Regelungen und Einstellungen zur Standardisierung darzustellen.

4.1. Deutschland

Das Bildungswesen in Deutschland ist föderalistisch angelegt. Dies bedeutet, dass die einzelnen Bundesländer für die Bereiche Schule und Unterricht zuständig sind. Schulverwaltung sowie Schulgesetzgebung obliegen also den Bildungs- oder Kultusministerien der 16 Bundesländer Deutschlands. Die „Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) koordiniert Bildungsangelegenheiten und erleichtert die Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern.⁷⁶

Bereits Ende der 1980er-Jahre diskutierten die Länder verstärkt über Qualitäts- und Evaluationsverbesserung des deutschen Schulsystems. Nach den ernüchternden Ergebnissen der PISA-Studie im Jahre 2000 fassten die Kultusminister im Jahre 2002 schließlich den Grundsatzbeschluss, Bildungsstandards zu erarbeiten.⁷⁷

Die KMK gab mir Auskunft darüber, dass ab dem Jahr 2004 in der vierten Schulstufe (Ende Primarschule) Standardtestungen in Deutsch und Mathematik, in der neunten Schulstufe (Ende Hauptschule) in Deutsch, Mathematik und der ersten Fremdsprache (Englisch oder Französisch) und in der zehnten Schulstufe („Mittlerer Schulabschluss“) in den Fächern Deutsch, Mathematik, der ersten Fremdsprache, Biologie, Chemie und Physik durchgeführt werden. Im Jahre 2007 wurde zusätzlich beschlossen, auch für die abiturbezogene Sekundarstufe II Standards zu entwickeln.

Bildungsstandards in Deutschland sollen Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches aufgreifen. Sie beschreiben fachbezogene Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt erreicht haben sollen. Sie benennen erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen und werden durch Aufgabenbeispiele veranschaulicht.⁷⁸

Die Überprüfungen finden stichprobenartig im Rahmen eines nationalen Bildungsmonitorings statt. Ab dem Jahre 2006 folgten dann gemeinsame Berichterstattungen über die Ergebnisse der Testungen durch Bund und Länder. Gleichzeitig investierte man bereits in Begleit-, Implementierungs-, und Evaluationsforschungen, um einerseits die Standards zu verbessern und andererseits Mängel im deutschen Schulsystem ausfindig zu machen.⁷⁹

Vor allem in der ersten Phase der Implementierung wurde kritisiert, dass im Gegensatz zur Empfehlung der Expertise von Klieme Regelstandards statt Mindeststandards beschlossen wurden. Man beschwerte sich auch darüber, dass die Kompetenzmodelle nicht ausreichend

⁷⁶ Vgl. Cribletz, 2009: S. 67-68.

⁷⁷ Vgl. Ebd. S. 70.

⁷⁸ Vgl. Ebd. S. 72.

⁷⁹ Vgl. Ebd. S. 75-76.

elaboriert gewesen seien. Während Bildungsstandards für Fremdsprachen, welche sich wie in Österreich am GERS orientieren, begrüßt wurden, kritisierte man diejenigen, die für das Fach Deutsch festgesetzt worden waren. Wie auch in Österreich zweifelten die Expertinnen und Experten in Deutschland nämlich an der Messbarkeit literarischer oder sozialer Kompetenzen. Auch dass die Lernentwicklungen von den Standardtestungen nicht erfasst werden können, rief Proteste hervor.⁸⁰

Ein bundesweit einheitliches Zentralabitur gibt es in Deutschland nach Rücksprache mit der KMK nicht. Es werden aber bereits in 15 der 16 Bundesländer zentrale Prüfungsaufgaben für das Abitur erstellt, da dies einerseits bereits von der Öffentlichkeit gefordert wurde und andererseits die Vergleichbarkeit der Anforderungen erhöht. Sechs Länder arbeiten bereits an gemeinsamen Aufgabenteilen, welche 2014 in die schriftlichen Abiturprüfungen in Deutsch, Mathematik und Englisch eingebunden werden sollen. In den meisten Bundesländern Deutschlands werden die schriftlichen Aufgaben aller Fächer zentral erstellt, in manchen nur die Aufgaben bestimmter Fächer.

In Deutschland müssen die Maturantinnen und Maturanten in mindestens vier von fünf Prüfungsfächern antreten. Davon sind mindestens drei schriftliche und mindestens eine mündliche Prüfung abzulegen. In zwei von den drei Prüfungsfächern Deutsch, Mathematik und Englisch müssen die Schülerinnen und Schüler maturieren. Sie haben ihr Abitur des Weiteren in zwei Fächern mit erhöhtem Anforderungsniveau⁸¹ abzulegen. Eine vorwissenschaftliche Arbeit muss in Deutschland nicht verpflichtend verfasst werden. Die Schülerinnen und Schüler haben jedoch die Möglichkeit, eine „Besondere Lernleistung“ zu erbringen. Diese besteht zumeist aus einer Seminar- oder Projektarbeit, die verfasst, dokumentiert und in einem Kolloquium präsentiert wird. Die „Besondere Lernleistung“ kann eine schriftliche Klausur beim Abitur ersetzen und ist somit mit der bisher in Österreich üblich gewesenen „Fachbereichsarbeit“ zu vergleichen.

Laut KMK gibt es in Deutschland noch keine Rückmeldungen über die Akzeptanz der eingeführten standardisierenden Maßnahmen im schulischen Bereich. Viele Kritikerinnen und Kritiker aus Deutschland beschreiben aber dieselben Chancen und Risiken der Standardisierung wie die Expertinnen und Experten aus Österreich.⁸² Außerdem wird im Internet eine Studie vorgestellt, im Zuge derer Lehrerinnen und Lehrer aus Bayern beschreiben, wie sie Bildungsstandards verstehen und welchen Einfluss sie auf ihren

⁸⁰ Vgl. Ebd. S. 73.

⁸¹ Diese Fächer wurden mindestens vier Jahreswochenstunden unterrichtet und garantieren eine wissenschaftspropädeutische Bildung.

⁸² Vgl. Heid, 2007; Specht, 2006; Grunder, 2007 u.a.

Unterricht nehmen.⁸³ Die Ergebnisse haben aufgezeigt, dass die Lehrpersonen Bildungsstandards als externe Verordnung und nebensteuerndes Element im Unterricht wahrnehmen. Ihr Verständnis von Bildungsstandards erweist sich im Gegensatz zu finnischen Lehrkräften als äußerst heterogen. Außerdem bedingt die Konzeption der Bildungsstandards in Deutschland ein Unsicherheitsgefühl bei den befragten Lehrerinnen und Lehrern. Weiters kam man zu dem Ergebnis, dass Bildungsstandards nur von geringer unterrichtspraktischer Relevanz für die Lehrkräfte sind.⁸⁴

Es kann also festgestellt werden, dass die Bildungsstandards in Deutschland sehr ähnlich konzipiert sind wie in Österreich. Es ist wohl auch nur mehr eine Frage der Zeit, bis in Deutschland ausnahmslos alle Aufgabenstellungen für das schriftliche Abitur zentral erstellt werden. Kritikerstimmen weisen auf dieselben Chancen und Risiken der Standardisierung wie in Österreich hin. Fundierte Studien über Rückmeldungen gibt es noch nicht. Es kann aber aus der eben vorgestellten Studie herausgelesen werden, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer von der Relevanz der Bildungsstandards für den Unterricht nicht völlig überzeugt sind. Ansonsten würden sie nicht nur einen nebensächlichen Aspekt ihrer Unterrichtsarbeit darstellen. Auch scheinen sie die Sinnhaftigkeit und Ziele dieser standardisierten Maßnahme noch nicht verinnerlicht zu haben und nachvollziehen zu können. Anderenfalls würden sie nicht angeben, bezüglich der Konzeption der Bildungsstandards ein unsicheres Gefühl zu haben.

4.2. Schweiz

Das Bildungswesen in der Schweiz ist ebenso wie in Deutschland föderalistisch. Es gibt darum kein Bildungsministerium, sondern 26 kantonale Bildungsdirektionen, welche die Schulen verwalten. Bereits 1897 wurde die „Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen“ (EDK) gegründet, welche die Schulsysteme koordinieren und gleichzeitig die Autonomie der Kantone zu wahren hat.⁸⁵

Schon seit einigen Jahren wurden in der Schweiz Forderungen nach Harmonisierung und nach verstärkter Koordination der Kantone laut. Als im Jahre 2000 die Ergebnisse der PISA-Testung auch für die Schweiz enttäuschend waren, beschleunigte man die Reformvorhaben und beschloss die Einführung von Bildungsstandards, welche erstmals 2014 verbindlich getestet werden sollen. Damit strebt man eine Harmonisierung der Lerninhalte, die Stärkung einer koordinierten Steuerung der obligatorischen Schule, die Evaluation des Bildungssystems

⁸³ Vgl. <http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/bildungsstandards.shtml>

⁸⁴ Vgl. http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/dokumente/AEPF_2011_Frühwacht_Maier.pdf

⁸⁵ Vgl. Cribletz, 2009: S. 88-89.

auf gesamtschweizerischer Ebene sowie eine Qualitätsentwicklung des Bildungssystems an („HarmoS-Konkordat“).⁸⁶

Bei den schweizerischen Bildungsstandards handelt es sich im Gegensatz zu Österreich und Deutschland um ergebnisorientierte Leistungsstandards, die gemäß der Klieme-Expertise als Mindeststandards definiert werden. Etwaige Unterschreitungen signalisieren dann besonders erhöhten Handlungsbedarf. Durch die Einführung von Mindeststandards müssen zunächst Modelle entwickelt werden, die Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von fachspezifischen Kompetenzen sichtbar machen. Die Kompetenzmodelle bilden unterschiedliche Schwierigkeitsgrade ab, welchen konkrete Aufgabenstellungen zugeordnet werden und den jeweiligen Schwierigkeitsgrad widerspiegeln. Daraufhin werden für die Aufgabenstellungen Testitems entwickelt und jedes Kompetenzmodell empirisch validiert. Die Implementierung erfolgt, wie es auch in Deutschland der Fall war, durch die einzelnen Kantone.⁸⁷

Wie auch in Österreich werden die Standardtestungen an schulischen Schnittstellen durchgeführt. Sie werden am Ende der vierten Jahrgangsstufe (Ende Basisstufe) in der Erstsprache, in Mathematik und den Naturwissenschaften getestet, am Ende der achten Jahrgangsstufe (Ende Primarschule) in der Erstsprache, in Mathematik, in den Naturwissenschaften und den Fremdsprachen (Englisch und zweite Landessprache) sowie am Ende des elften Schuljahres (Ende Sekundarstufe I) in der Erstsprache, in Mathematik, in den Naturwissenschaften und den Fremdsprachen (Englisch und zweite Landessprache) überprüft.⁸⁸

Die Testungen erfolgen im Zuge eines Bildungsmonitorings, wobei alle vier Jahre Schülerinnen und Schüler stichprobenartig überprüft werden. Die Ergebnisse sollen in einem Bildungsbericht präsentiert werden, welcher dann auch als Grundlage für Qualitätsentwicklung dienen soll.⁸⁹

Erste Reaktionen auf die Einführung von Bildungsstandards aus Wissenschaft und Praxis sind im Gegensatz zu Österreich und Deutschland milde ausgefallen.⁹⁰ Möglicherweise lässt sich dies damit begründen, dass man der Klieme-Expertise gefolgt ist und Mindeststandards eingeführt hat. Andererseits wäre es natürlich auch möglich, dass die Thematik bis dato noch zu wenig aktuell war, da die Einführung der Bildungsstandards ja erst 2014 erfolgen soll.

⁸⁶ Ebd. S. 92.

⁸⁷ Ebd. S.92-95.

⁸⁸ Ebd. S. 93.

⁸⁹ Ebd. S. 95.

⁹⁰ Ebd.

Eine Zentralmatura gibt es in der Schweiz nach Rücksprache mit einem Fachreferenten der EDK nicht. Man kann die „Maturität“, also die Hochschulreife, in sogenannten „Maturitätsschulen“ nach einer Ausbildung von mindestens zwölf Schuljahren erlangen. Als Maturitätsfächer gelten die Grundlagenfächer (Erstsprache, zweite Landessprache, dritte Sprache, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Geschichte, Geografie, Bildnerisches Gestalten und/oder Musik), ein Schwerpunktfach und ein Ergänzungsfach. Des Weiteren müssen alle Schülerinnen und Schüler alleine oder in einer Gruppe eine größere schriftliche oder schriftlich kommentierte „Maturaarbeit“ verfassen und diese mündlich präsentieren.

Eine Maturitätsprüfung erfolgt in mindestens fünf Maturitätsfächern. Die Klausuren sind alle schriftlich zu verfassen. Es kann aber zusätzlich auch mündlich geprüft werden. Die Prüfungsfächer sind die Erstsprache, eine zweite Landes- oder Kantonsprache, Mathematik, das Schwerpunktfach sowie ein weiteres Fach.⁹¹

Es muss jedoch auch erwähnt werden, dass laut einem Artikel der Neuen Zürcher Zeitung vom 19.09.2012⁹² die Qualität der schweizerischen Maturität immer mehr hinterfragt wird. Mit diesem Schulabschluss werde immerhin der Zugang zu allen universitären Studien, mit Ausnahme des Medizinstudiums, ermöglicht. Dadurch werde vorausgesetzt, dass die Maturantinnen und Maturanten in der Schule auch wirklich qualitativ hochwertig ausgebildet werden. Eine Studie zeige jedoch auf, dass ein Teil der Maturantinnen und Maturanten nicht als studierfähig eingestuft werden können. Die EDK hat aber bereits Maßnahmen ergriffen, um der Kritik entgegenzutreten. Bis 2014 sollen etwa im Rahmen eines Projekts „basale fachliche Studierkompetenzen“ erarbeitet werden. Dabei handle es sich aber nicht um eine standardisierende Maßnahme, wie Projektleiter Eberle betont, sondern um die Bestimmung von notwendigem, minimalem Fachwissen für viele Studienfächer.

Es lässt sich also erkennen, dass auch in der Schweiz Forderungen nach einem qualitativ hochwertigeren Schulabschluss laut werden. Es wird wohl nur noch eine Frage der Zeit sein, bis auch hier entweder Aufnahmeprüfungen an den Universitäten eingeführt oder eben die Maturitätsprüfungen standardisiert werden.

4.3. Polen⁹³

In Polen wurden Bildungsstandards im Zuge einer Bildungsreform im Jahre 2002 neu definiert.⁹⁴ Sie sollen nun, wie auch in Österreich, die Leistungen der Schülerinnen und

⁹¹ Vgl. <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/413.11.de.pdf>

⁹² Vgl. <http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/matura-unter-druck-1.17623914>

⁹³ Vgl. <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33>

Schüler vor dem Wechsel in eine neue Schulstufe messen. Die Testungen dienen nur mehr zu Informationszwecken. Jegliche selektiven Konsequenzen, wie sie früher üblich und politisch erwünscht waren, wurden aufgehoben. Die Schülerinnen und Schüler werden nun im Alter von zwölf Jahren und fünfzehn Jahren (seit 2002) sowie im Alter von 18 Jahren (seit 2005) getestet. Im Alter von zwölf Jahren werden die Lese- und Schreibkompetenz, das Textverständnis, die Recherchekompetenz sowie die Fähigkeit, Wissen in die Praxis umzusetzen, überprüft. Im Alter von 15 Jahren werden Kompetenzen in den Geistes- und Naturwissenschaften sowie Fremdsprachenkenntnisse getestet. Im Alter von 18 Jahren müssen die Schülerinnen und Schüler eine Prüfung absolvieren, welche aus einem mündlichen und einem schriftlichen Teil besteht. Mündlich werden die Kompetenzen in Polnisch und mindestens einer Fremdsprache überprüft, schriftlich müssen die Kandidatinnen und Kandidaten zumindest in Polnisch, Mathematik sowie in einer Fremdsprache den Test ablegen.

Wie in Deutschland und Österreich wurden die Bildungsstandards in Polen als Regelstandards definiert und orientieren sich somit am durchschnittlichen Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler.

Seit dem Jahre 2005 gibt es in Polen auch eine Zentralmatura. Sie besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, wobei aber lediglich die schriftlichen Prüfungsaufgaben zentral erstellt werden. Die österreichische Neue Reifeprüfung weist also sehr große Ähnlichkeiten zur polnischen Zentralmatura auf. Schriftlich muss man verpflichtend in den Fächern Polnisch, Mathematik und einer Fremdsprache maturieren, mündlich verpflichtend in Polnisch und ebenfalls einer Fremdsprache. Alle anderen Fächer können frei gewählt werden.

Die Zentralmatura wurde in Polen vor allem deswegen eingeführt, um die Aufnahmeprüfungen an den Universitäten zu ersetzen.

Leider existieren bis zum jetzigen Zeitpunkt keine Studien, welche etwaige Erfahrungswerte aus Wissenschaft und Praxis thematisieren.

Es kann jedoch nur als positiver Schritt gesehen werden, dass die standardisierten Testungen nun keinen selektiven Zwecken, sondern lediglich der Information dienen. Soziale Selektivität würde sonst nämlich nicht nur politisch begrüßt, sondern tatsächlich bewusst produziert werden.⁹⁵

⁹⁴ Es gab in Polen auch schon vor 2002 Bildungsstandards, welche jedoch andere Schwerpunkte hatten und in anderen Altersgruppen getestet wurden.

⁹⁵ Vgl. Felten/Paysen, 2005: S. 105.

4.4. England⁹⁶

In England fand schon im Jahre 1860 eine externe Überprüfung von Lernergebnissen durch Schulinspektoren statt. Je nach Bewertung wurden die Elementarschulen daraufhin mit unterschiedlichen Budgets ausgestattet. Diese Regelung wurde zu Beginn des 20. Jahrhunderts abgeschafft.

Bereits zu Beginn der 1980er-Jahre ging der Trend in England verstärkt in Richtung ergebnisorientierter Schulsteuerung, um das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler anzuheben. Dieser Trend wurde 1989 von der OECD übernommen.

1988 wurde mit dem „*Education Reform Act*“ ein landesweit verbindlicher Lehrplan geschaffen. Dieser beschreibt Lehrpläne in zehn Fächern für vier Altersstufen (5-7, 8-11, 12-14, 15-16 Jahre). Für die Kernfächer Englisch, Mathematik und die Naturwissenschaften werden darin zehn unterschiedliche Kompetenzniveaus angeführt. Welchen Level die Kinder erreicht haben, wird durch nationale Tests am Ende der Lernabschnitte evaluiert. Nationales Ziel wäre es, dass 85% der Kinder beim Abschluss der Primarstufe das Kompetenzniveau 2 für die Kernfächer erreichen.

Für alle anderen Fächer wurden Standards am Ende von Lernabschnitten definiert. Die Leistungen in den Nebenfächern werden zwar benotet, aber nicht zentral evaluiert.

Im Jahre 1992 wurde zudem das „*Office for Standards of Education*“ („Ofsted“) gegründet. Diese Organisation stellt sicher, dass die weitgehend autonomen Schulen Englands für die Leistungen, die die Schülerinnen und Schüler erbringen, verantwortlich bleiben. Darum werden immer wieder Schulinspektionen durchgeführt. Es wird dabei etwa evaluiert, wie gut die Bildungspolitik der Regierung tatsächlich funktioniert. Die Ergebnisse der Inspektionen beeinflussen nicht selten bildungspolitische Entscheidungen sowie auch die öffentliche Meinung. „Ofsted“ nimmt somit eine Schlüsselrolle in der englischen Schulsteuerung ein.

Die Bewertungen einzelner Schulen sind auf der Website von „Ofsted“ öffentlich einsehbar, was kritisch hinterfragt werden sollte. Die Schulen werden also einem Ranking unterzogen, wovon ja von vielen Expertinnen und Experten gewarnt wird. Eltern wählen die Schulen ihrer Kinder natürlich aufgrund dieser Bewertungen aus. Das Ergebnis ist eine große Leistungsstreuung, welche auch bei der PISA-Testung im Jahre 2000 festgestellt wurde. Auch wenn England bei der Überprüfung einen der vorderen Plätze eingenommen hat, wurden gute Leistungen lediglich von der „Elite“ erreicht. Kinder aus ärmeren sozialen Verhältnissen

⁹⁶ Ebd. S.117-129.

werden keine Elite-Schulen besuchen und darum auch keine herausragenden Testergebnisse erreichen können.

Auch wenn „Ofsted“ in England eine bildungspolitische und gesellschaftliche Schlüsselrolle einnimmt, wird die Organisation nicht von allen Bewohnerinnen und Bewohnern Englands gutgeheißen. Die Gefahren, die etwa solche Rankings mit sich bringen, sind vielen durchaus bewusst. So existiert etwa im Internet eine Homepage mit dem Titel „*Why Ofsted Inspections Of Schools Should Be Abolished*“⁹⁷, welche unter anderem die Hauptargumente gegen derartige Kontrollinstanzen anführt.

In England gibt es keine Schulabschlussprüfung, welche mit Reifeprüfungen im deutschsprachigen Raum vergleichbar wäre. Sobald Schülerinnen und Schüler aus England über 15 Jahre alt sind, bereiten sie sich zwei Jahre lang auf das „General Certificate of Secondary Education“ (GCSE) vor und schließen somit die Sekundarstufe I ab. Dabei wählen sie in der Vorbereitungsphase etwa drei Kernfächer und drei Erweiterungsfächer, welche sie belegen wollen. Nach erfolgreicher Absolvierung endet für die Jugendlichen die verpflichtende Schulzeit. Sie können daraufhin entweder in den Arbeitsmarkt einsteigen oder einen höheren Bildungsweg ins Auge fassen.

Möchte man als Schülerin oder Schüler in England die Hochschulreife erwerben, so muss man etwa im Alter von 16-18 Jahren sogenannte „A-levels“ ablegen. Um an einer angesehenen Universität angenommen zu werden, muss man zumindest drei oder vier gute „A-level-Noten“ erworben haben. Besonders Talentierte können auch fünf Fächer wählen. Diese können frei gewählt werden und sollten womöglich schon auf die spätere Studienrichtung vorbereiten.

Jedes „A-level-Fach“ wird in sechs Blöcken unterrichtet. Nach Absolvierung der ersten drei Module erhält man die Qualifikation „AS-Level“ (Advanced Subsidiary). Daraufhin werden die zweiten drei Blöcke besucht, welche nach erfolgreichem Bestehen das „A-level“ komplett machen.⁹⁸

Die freie Wahl der Fächer, in denen man seine Kenntnisse vertiefen und sich auf ein späteres Studium vorbereiten kann, erscheint sehr sinnvoll. So besteht in England die Möglichkeit, tatsächlich individuelle Schwerpunkte zu setzen. In dieser Hinsicht könnten sich die Verantwortlichen des österreichischen Bildungswesens möglicherweise ein Beispiel nehmen und überdenken, ob nicht in der AHS-Oberstufe oder auch in den BHS verstärkt

⁹⁷ Vgl. <http://www.free-school-from-government-control.com/Ofsted.html>

⁹⁸ Vgl. <http://www2.bellerbys.com/german/study/education.aspx#gcse>

Fächerwahlmöglichkeiten geschaffen werden könnten, welche ein spezifischeres und individuell abgestimmtes Lernen ermöglichen.

4.5. Schweden⁹⁹

Im Jahre 1994 führte man in Schweden ein nationales Curriculum ein, welches Inhalte, Richtlinien sowie Werte für das Schulsystem formulierte. Im Zuge dessen wurden auch Minimalziele festgesetzt, welche durch einen Syllabus, einen Lehrplan, ergänzt wurden, der fachspezifische Ziele benennt. Für die Regelschule wurde ein Minimalkatalog an Wissen zusammengestellt, das bis zum Abschluss erworben werden sollte. Der Begriff „Standard“ wird jedoch kein einziges Mal verwendet.

Nationale Tests in den Fächern Schwedisch, Englisch und Mathematik sind schon viele Jahre verpflichtend. Überprüfungen in anderen Fächern sind optional. Die „*National Agency of Education*“ (NAE) überwacht die Testungen und nennt vier Funktionen derselben:

- 1) Hilfe für gleiches und faires Bewerten
- 2) Festlegung auf konkrete Interpretation der Syllabus-Ziele und Bewertungskriterien
- 3) Bereitstellung von Informationen für LehrerInnen über Stärken und Schwächen der SchülerInnen
- 4) Überwachung des Bildungsergebnisses

Die staatlichen Tests sind also, anders als in Österreich, nicht dazu da, um Lehrinhalte zu bestimmen oder als finale Abschlussprüfungen zu dienen. In Schweden hat die Zusammenarbeit von Lehrpersonen und Lernenden sogar einen so hohen Stellenwert, dass man in der Klasse Lerninhalte und Methoden gemeinsam erarbeitet und bestimmt, was in Österreich momentan kaum vorstellbar wäre. Die Tests können als von den Lehrerinnen und Lehrern im Prinzip ignoriert werden, weil diese nur zur Orientierung und nicht als Leistungszertifizierung dienen.

Im Jahre 1980 wurde das schwedische Schulsystem dezentralisiert. Die Verantwortung wurde den Kommunen übergeben. Diesen ist es auch überlassen, wie viel Geld sie in Bildung investieren wollen. Schulen erhalten zusätzliche Mittel und Lehrkräfte für Kinder mit Lernschwierigkeiten.

Jedoch hat die Dezentralisierung auch den Konkurrenzkampf der Kommunen um finanzielle Mittel gesteigert. Durch sie sinken verständlicherweise auch die Vergleichbarkeit sowie die Bildungsgerechtigkeit. Trotzdem muss angemerkt werden, dass die schwedischen

⁹⁹ Vgl. Felten/Paysen, 2005: S. 111-117.

Schülerinnen und Schüler bei den PISA-Testungen 2000 und 2003 überdurchschnittlich gut abgeschnitten haben, was darauf hindeutet, dass in der schwedischen Bildungspolitik vieles richtig gemacht wurde.

Auch in Schweden gibt es keine Zentralmatura. Die Schülerinnen und Schüler besuchen nach der Vorschule und der neunjährigen Grundschule drei Jahre lang die Gymnasialschule. Diese besteht aus 17 Bildungsprogrammen, welche die Lernenden auf verschiedene Berufe oder auch auf diverse Studien vorbereiten. Etwa 12% der Kurse können frei gewählt werden. Wählt man einen berufsvorbereitenden Zweig, so wird gemeinsam mit der Schule ein individuelles Ausbildungsprogramm entwickelt.¹⁰⁰

Verbindliche Kernfächer sind Schwedisch, Englisch, Gesellschaftskunde, Religionskunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Sport und Kunsterziehung.

Eine verbindliche Schulabschlussprüfung, welche etwa mit einer Matura vergleichbar wäre, gibt es schon seit 1970 nicht mehr. Für ein Abschlusszeugnis muss man alle Kurse positiv bestehen, die individuellen Ziele erreicht haben und eine Projektarbeit, vergleichbar mit einer vorwissenschaftlichen Arbeit in Österreich, verfasst haben. Im Gegensatz zur Momentaufnahme einer Reifeprüfung möchte man in Schweden mit dem Abschlusszeugnis die kontinuierliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Es gibt deswegen auch keine (Halb-)Jahresnoten, sondern nur Noten für das komplette Fach.¹⁰¹

Im schwedischen Schulsystem wird also sehr viel Wert auf Individualität, persönliche Entfaltung und Kooperation gelegt, was in Österreich noch in vielen Bereichen zu kurz kommt. Gerade durch die Einführung einer zentral erstellten Reifeprüfung hat man sich wieder einen Schritt weiter davon entfernt.

4.6. Finnland¹⁰²

In Finnland gibt es bis zum Ende der Pflichtschulzeit keine Bildungsstandards oder zentrale Lernzielüberprüfungen. Die Endprodukte von Bildungsprozessen werden nicht systematisch erfasst. Trotzdem oder auch gerade deswegen erreichte Finnland bei den PISA-Testungen in den Jahren 2000 und 2003 Spitzenplätze. Außerdem wurde in allen Landesregionen eine annähernd gleiche Bildungsqualität bei niedrigster Leistungsstreuung erreicht.

Der Begriff „Standard“ wird in Finnland selten verwendet, er ist sogar eher negativ konnotiert. Man möchte nämlich das Lehren und Lernen nicht technisch standardisieren,

¹⁰⁰ Vgl. <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2011070138137/6/PetersSchwedensSchulsystem.pdf>

¹⁰¹ Ebd.

¹⁰² Vgl. Felten/Paysen, 2005: S. 105- 110.

schätzt die unterschiedlichen Begabungen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler und möchte sogar ein diversifiziertes Ergebnis erhalten.

Die soziale Kompetenz hat, im Gegensatz zu unserem Bildungssystem, einen sehr hohen Stellenwert. Sie wird als Voraussetzung für jede persönliche Entwicklung und für lebenslanges Lernen angesehen.

Ebenso wie in Schweden wurde 1994 ein nationales Bildungscurriculum beschlossen, welches nationale Lernzielvorgaben, Kerninhalte sowie Kriterien für die Einstufung von Schülerinnen und Schülern festlegt. Die Lehrerinnen und Lehrer benoten, welcher Grad der curricularen Anforderungen erfüllt wurde. Man vertraut in Finnland bedingungslos auf die Fähigkeiten der Lehrkräfte, einen geeigneten Lehrplan zu entwickeln und die Lernenden einschätzen und bewerten zu können. Daher gibt es auch keine Schulinspektionen. Etwaige Testverfahren werden vom Lehrpersonal selbst geleitet.

Auch die Ausgaben für das Bildungswesen sind in Finnland im Verhältnis zum Bruttosozialprodukt relativ hoch.

Die Matura ist in Finnland teilweise standardisiert und mit der Neuen Reifeprüfung in Österreich vergleichbar. Die schriftlichen Prüfungsaufgaben werden nämlich zentral erstellt, die mündlichen Prüfungen sind nicht standardisiert. Die Abiturprüfung wird zweimal im Jahr gleichzeitig an allen Gymnasien veranstaltet. Pflichtprüfungen müssen in der Muttersprache, der zweiten Landessprache, in einer Fremdsprache und wahlweise in Mathematik oder einem Realienfach abgelegt werden.

Es können sowohl nicht bestandene als auch bestandene Prüfungen wiederholt und somit ausgebessert werden. In Mathematik, den Fremdsprachen und der zweiten Landessprache gibt es außerdem Prüfungen mit zwei Schwierigkeitsgraden. Die Maturantinnen und Maturanten können die Niveaustufe selbst bestimmen. Mindestens eine Prüfung muss jedoch auf höherem Niveau abgelegt werden.¹⁰³

4.7. Gewonnene Erkenntnisse

Durch die Beschreibung der Bildungssituation in den oben angeführten Ländern lässt sich herauslesen, dass Bildungsstandards und nationale Leistungstests in vielen Staaten Europas, wie in Deutschland, der Schweiz, in Polen, England oder Schweden, bereits zum Schulalltag dazugehören oder bald dazugehören werden. Interessant erscheint jedoch, dass gerade Finnland, wo es eben keine nationalen Überprüfungen gibt, Spitzenreiter bei den letzten PISA-Tests war. Nun muss man sich die Frage stellen, ob es tatsächlich die Bildungsstandards

¹⁰³ <http://www.pisa-kritik.de/files/Abitur-in-Finnland-2005.pdf>

sind, welche die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern verbessern können. Sollte man nicht eher an einer Verbesserung des Schulklimas, der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Lernenden, an einem individueller gestalteten Bildungsangebot, an der Förderung der sozialen Kompetenz arbeiten und für Bildungsangelegenheiten einen höheren Teil des Bruttosozialproduktes zur Verfügung stellen, um diese Ziele auch verwirklichen zu können? Diese Überlegungen sollten in kommenden Diskussionen zumindest mit einbezogen werden. Zentrale Abschlussprüfungen, welche mit der Neuen Reifeprüfung in Österreich vergleichbar wären, gibt es von den vorgestellten Ländern nur in Polen und in Finnland. Aber auch in Deutschland wird es nur mehr eine Frage der Zeit sein, bis zentrale Prüfungsaufgaben von allen Bundesländern in das Abitur eingebunden werden. Abschlusszeugnisse ohne zusätzliche Prüfungen, wie in England oder Schweden, wären für Österreich momentan nicht denkbar. Dafür müsste unser Schulsystem ganz anders aufgebaut sein. Trotzdem hat auch diese Variante des Schulabschlusses ihre Vorteile. Immerhin werden sämtliche erbrachte Leistungen mit einbezogen und das Zeugnis enthält nicht nur Momentaufnahmen von Leistungen, welche in wenigen Stunden erbracht werden müssen.

Es muss auch noch einmal auf die Wichtigkeit dessen hingewiesen werden, dass man Ergebnisse, die man durch staatlich durchgeführte Tests oder Inspektionen erhält, auch wirklich nur für Informationszwecke nutzt. Diese für Rankings, unterschiedlich hohe Budgetierungen oder gar selektive Zwecke zu nutzen, würde auf Dauer schlimme soziale Folgen mit sich bringen, wie man jetzt bereits in England oder früher in Polen beobachten konnte. Dass standardisierte Tests für Informationszwecke oder auch für wissenschaftliche Forschungsprojekte sehr wertvoll sind, ist unbestritten. Jedoch sollten die Ergebnisse derselben unbedingt zugunsten der Lernenden genutzt werden, indem man in die Bildungsforschung investiert und bessere Lehr- und Lernbedingungen schafft.

5. Fazit

Das Bedürfnis, Systeme, Produkte und Leistungen zu normieren, zentralisieren und standardisieren, ist in unserer Gesellschaft stärker denn je. Auch das österreichische Schulsystem wurde bereits diesem Trend angepasst. Bildungsstandards für die vierte und achte Schulstufe sowie die teilstandardisierte, kompetenzorientierte Neue Reifeprüfung sind beschlossen und gesetzlich verankert. Eine Frage bleibt jedoch im Raum stehen und kann im Moment auch noch nicht beantwortet werden: Können durch Standards wirklich solide Leistungs- und Bildungsniveaus von Schülerinnen und Schülern garantiert werden? Oder

könnte man bessere Lernergebnisse auch durch das Schaffen angemessener Lehr- und Lernumgebungen schaffen? Im Rahmen dieser Arbeit wurde aufgezeigt, dass Bildungsstandards und zentrale Abschlussprüfungen bereits in vielen Ländern Europas, wie Polen, England oder Deutschland, üblich sind. Trotzdem lieferte gerade Finnland, der Staat, welcher mit dem Begriff „Standard“ nur wenig anfangen kann, die besten Testergebnisse.

Zweifelsohne eröffnen die standardisierenden Maßnahmen auch neue Chancen und Perspektiven. Outputorientiertes Lernen und Unterrichten, faire Ausbildungschancen sowie eine höhere Wertigkeit der Schulabschlüsse sind nun leichter zu erreichen. Trotzdem können einige Chancen, etwa ein transparenteres und objektiveres Schulsystem, nur auf Kosten von viel bürokratischem Aufwand genutzt werden können. Es bleibt weiters fraglich, ob die theoretischen Chancen auch tatsächlich in Vorteile umgewandelt werden können. Bereits jetzt tauchen Schwierigkeiten bei der konkreten Umsetzung auf. Man denke nur an das Beispiel, dass die „objektiven“ Standardtestungen aufgrund mangelnden Personals erst recht wieder von schuleigenen Lehrkräften durchgeführt wurden.

Die Risiken der Standardisierung scheinen in der Phase der Implementierung besonders bedrohlich. Einige davon, etwa das „teaching to the test“ oder die mangelnde Akzeptanz der Lehrkräfte werden sich hoffentlich in den nächsten Jahren auflösen. Andere werden sich aber voraussichtlich zu konkreten Problemen entwickeln. Wie kann man rechtfertigen, dass der Literaturunterricht ausgeklammert wird, weil man literarische Kompetenz nicht abprüfen kann? Wie soll man soziales Lernen oder kulturelle Themen in den Unterricht integrieren, wenn sie bei der Neuen Reifeprüfung keine Rolle mehr spielen und die Unterrichtszeit ohnehin immer knapp wird? In diesen Bereichen müssen unbedingt noch Lösungen gefunden werden. Ansonsten fehlt unseren Kindern und Jugendlichen ein wesentlicher Aspekt der Allgemeinbildung.

Die Lage der Russischlehrerinnen und –lehrer wird sich hoffentlich bald verbessern, wenn man den Worten des Bildungssprechers der SPÖ, Abg. z. NR Elmar Mayer, Glauben schenken darf. Er meinte ja, dass man bereits diskutiere, Russisch mit den anderen Fremdsprachen gleichzustellen und mehr Unterstützungsmaßnahmen sowie Fortbildungsveranstaltungen anzubieten. Trotzdem muss noch intensiv daran gearbeitet werden, die Bevölkerung auf die Bedeutung der russischen Sprache und Kultur für unser Land hinzuweisen und so ihren Stellenwert und den des Russischunterrichts zu erhöhen. Konkret für die Neue Reifeprüfung aus Russisch wäre es zunächst wichtig, kompetenzorientierte Lehrbücher, authentische und qualitativ gute Hörtexte sowie andere nützliche Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und auf den Markt zu bringen. Auch in

Informationsoffensiven sollte noch investiert werden. Es gibt noch immer zu viele (Russisch-)Lehrerinnen und –lehrer, welche nicht genau wissen, worauf sie ihre Schülerinnen und Schüler tatsächlich vorbereiten sollen.

Es wäre zudem gerade in der Phase der Implementierung wichtig, keine voreiligen Schritte zu setzen. Ordentliche Feldtestungen, die Auswertung derselben sowie das Entwickeln angemessenen Testaufgaben nehmen viel Zeit in Anspruch. Diese sollte man sich aber auch nehmen, um tatsächlich qualitativ hochwertige Aufgaben und das dafür nötige Übungsmaterial zusammenstellen zu können.

Die Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung sind beschlossene Sache, somit hat es wenig Sinn, den „alten“ Bestimmungen nachzutruern. Während man in der Politik nun im Interesse der Kinder und Jugendlichen Bedingungen zur Nutzung der Chancen schaffen und Maßnahmen gegen die Risiken entwickeln muss, ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, anstatt zu resignieren die Lernenden nach bestem Gewissen auf die neuen Herausforderungen vorzubereiten. Politikerinnen und Politiker, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler sollten schließlich den freundschaftlichen Dialog suchen und gemeinsam Lösungen erarbeiten. Denn nur so können bestmögliche Lernbedingungen für unser Kinder und Jugendliche geschaffen werden.

6. Резюме по-русски

Стандарты создают в нашем обществе доверие и уверенность. В области школьного образования также всегда существовали стандарты. Предметом настоящей дипломной работы являются шансы и риски стандартизации, при этом особое внимание уделяется новому экзамену на аттестат зрелости по русскому языку.

6.1. Формы стандартизации в австрийских школах

6.1.1. Учебные программы

К формам стандартизации относятся, прежде всего, учебные программы. Они являются постоянной составной частью школьной жизни и помогают учителям ориентироваться при составлении поурочных планов. Благодаря учебным программам исключаются большие различия в содержании учебных предметов, несмотря на то, что преподаются они разными учителями в разных школах. Кроме того, они гарантируют также, что в каждом учебном предмете представлены актуальные идеалы образования и государственные интересы.

Для каждого типа школ существуют свои учебные программы. Они состоят из общей и специальной частей. В общей части определяется общая цель образования, общие дидактические основы, школьное и поурочное планирование. В специальной части освещаются образовательные и учебные задачи отдельных предметов, дидактические основы, а также конкретный учебный материал.

В учебной программе по предмету "Русский язык" уделяется особое внимание работе над развитием таких языковых навыков как аудирование, говорение, чтение и письмо. Русский язык должен служить средством понимания, при помощи которых воспринимается и перерабатывается информация из различных областей жизни. Кроме того, учащиеся должны получить понятие о функционировании языка как грамматической системы и в разных ситуациях речевого общения. Дети должны приобрести знания об истории и культуре России и научиться самостоятельно применять практические и учебные техники.

6.1.2. Стандарты образования

1.1.2009 в Австрии были установлены законом стандарты образования для четвертой и восьмой ступеней школ по немецкому языку, математике и английскому языку. Первыми были проверены стандарты по математике на восьмой школьной ступени 23-

го мая 2012 года. В учебном году 2012/2013 будут проверяться стандарты по английскому языку, в 2013/2014 учебному году - по немецкому языку. Для четвертой школьной ступени будут проводиться стандартные тестирования по математике в 2012/2013 учебном году и в 2013/2014 учебном году по немецкому языку, чтению и письму.

Стандарты образования - это конкретно сформулированные, исходящие из образовательной программы учебные результаты. Они определяют компетенции, которые учащиеся должны приобрести к концу четвертой школьной ступени по немецкому языку и математике и к концу восьмой ступени по немецкому языку, английскому языку и математике.

Чтобы достичь этих учебных результатов, учащиеся должны приобрести компетенции. Компетентным считается тот, кто может применить знания для решения проблем. Это значит, что при стандартном тестировании учащиеся должны быть в состоянии выполнить задания, применяя свои знания.

Все учащиеся четвертой и восьмой школьных ступеней участвуют в проверке стандартов. Для этого один раз в году определяется время тестирования. Задания тестов разрабатываются и оцениваются после проверки централизованно. Спустя примерно полгода школьные руководители, учителя и учащиеся могут ознакомиться с результатами тестирования в интернете, используя код доступа. Это сделает возможным сориентироваться в вопросе об успеваемости учащихся.

6.1.3. Общие европейские рекомендации (GERS)

Общие европейские рекомендации по языкам представляют во всей Европе единый базис для учебных программ, учебных планов, экзаменов и учебников. В них определяются компетенции, какими должны обладать учащиеся по иностранному языку, чтобы успешно общаться на нём. Для этого дана дефиниция различных уровней компетенции.

Целью создания GERS было преодоление барьеров, существующих из-за различий в системах образования по всей Европе. Общие рекомендации должны помочь сделать изучение языков в европейских странах более обзримым и сопоставимым. Различаются следующие уровни компетенции: A1, A2, B1, B2, C1 и C2. Уровень А относится к области элементарного применения языка, уровень В означает способность самостоятельно употреблять язык и уровень С определяет область компетентного применения языка.

На эти уровни компетенции ориентируются как учебные программы, так и стандарты образования и правила для новых экзаменов на аттестат зрелости.

6.1.4. Новый экзамен на аттестат зрелости

Новый экзамен на аттестат зрелости будет проводиться начиная с учебного года 2014/15 в общеобразовательных школах с выпускным экзаменом на аттестат зрелости (AHS) и с 2015/16 учебного года в школах профессионального обучения с выпускным экзаменом на аттестат зрелости (BHS). Он будет стандартизирован и сориентирован на компетенции. Как указано на странице министерства по вопросам образования, культуры и искусства (BMUKK) в интернете, новый экзамен на аттестат зрелости должен обеспечить наивысшую объективность, прозрачность и возможность сравнения успехов, достигнутых выпускниками европейских школ и указанных в документах об окончании школы. Помимо этого, новый экзамен должен способствовать повышению и гарантированию качества, надежности полученных знаний и компетенций и упрощению предписаний.

Стандартизированный в будущем экзамен на аттестат зрелости в общеобразовательных школах AHS зиждется на трёх колоннах, которые должны представлять как интересы учащихся, благодаря преднаучной работе, общественные интересы благодаря письменным стандартизированным экзаменационным работам, так и интересы школы благодаря устным экзаменам.

Для преднаучной работы учащиеся выбирают сначала на предпоследней школьной ступени интересную для себя тему и руководителя из учительского состава. Работа должна иметь объем примерно в 40.000-60.000 печатных знаков. Кроме того, после завершения работы следует её 15-минутная презентация и дискуссия .

После этого работа оценивается комиссией, состоящей из председателя, школьного руководителя, классного руководителя и руководителя работы.

Каждая выпускница, каждый выпускник должны еще написать три или четыре письменные стандартизированные экзаменационные работы: по родному языку, т.е., в основном, по немецкому, по математике и по разговорному иностранному языку. Возможна четвертая работа, которая пишется, в основном, на еще одном иностранном языке.

В зависимости от количества письменных экзаменационных работ выпускники должны сдать три или два устных экзамена. На экзамене кандидаты берут два билета с указанием темы, из которых они выбирают один. На каждую тему экзаменатор должен

подготовить не менее двух отдельных заданий с подпунктами, ориентированными на компетенции. Одно из них экзаменатор даёт экзаменуемому, который после 20-минутной подготовки должен отвечать.

Русский язык как учебный предмет относится к языкам, которые не стандартизированы для нового экзамена на аттестат зрелости. Это значит, что учителя, преподающие данный предмет, сами готовят задания для письменной экзаменационной работы. Однако, при этом они все же должны придерживаться некоторых формальных требований.

Независимо от количества часов в неделю в течение учебного года все сдающие письменный экзамен по русскому языку на аттестат зрелости, получают задание, содержащее вопросы по четырем независимым темам. Этими заданиями должны проверяться как рецептивные компетенции "чтение" и "аудирование", а также продуктивные - "говорение в контексте" и "письмо" .

На устном экзамене на аттестат зрелости по русскому языку кандидат вытягивает из тематической корзины два билета с темами, из которых он может выбрать один. Каждое задание содержит две части, а именно, монологическое высказывание и говорение в диалоге. После получения темы кандидату даётся примерно 15 минут для подготовки монологической части. Монологическое высказывание на экзамене должно продолжаться примерно от трёх до пяти минут.

После этого экзаменуемый/экзаменуемая получает диалогическую часть задания. После краткого прочтения задания начинается разговор с партнером/партнершей по диалогу (интерлокутором), имеющим/ей соответствующую педагогическую подготовку. Диалогическая часть нового экзамена на аттестат зрелости по разговорным иностранным языкам проводится уже не учителем русского языка, а лицом, которое имеет соответствующую компетенцию, но не преподавало в данном классе.

При оценке ответа следует обращать внимание, прежде всего, на выполнение обоих заданий, коммуникативное действие, языковой спектр и правильность говорения.

6.2. Шансы и риски стандартизации

6.2.1. Оценка учеными

6.2.1.1. Шансы стандартизации

Когда говорят о шансах стандартизации, то сначала выделяют как позитивный момент стремление к переменам, а в первую очередь, к улучшению австрийской школьной системы.

Стандартизация должна внести больше прозрачности. В первую очередь должны стать более прозрачными итоговое свидетельство и оценивание. При проверках образовательных стандартов каждый учащийся/учащаяся получает код, с помощью которого они могут найти в интернете свой индивидуальный результат экзамена.

Следующим шансом стандартизации является более хорошая возможность сравнивать успехи. Хотя, здесь не имеется ввиду школьная успеваемость. Также уровень необходимых знаний и умений учащихся в определенное время можно сравнивать, будь то проверка стандартов образования или новый экзамен на аттестат зрелости.

Создание единых общих условий должно обеспечить объективность методов оценивания.

Также и учителя могут извлечь пользу из стандартизации. Точные предписания со стороны государства представляют в их распоряжение ориентировочные рамки. Теперь они знают конкретнее, на что обращать особое внимание на уроке.

Далее, общие требования гарантируют учащимся равные шансы образования.

Благодаря стандартизации и компетентному ориентированию должна установиться новая культура обучения и экзаменовки. Учителя могут решать индивидуально, с помощью каких методов и средств обучения они могут помочь своим ученикам приобрести необходимые компетенции. Получение индивидуальных сведений об успехах могут также помочь учащимся в получении дифференцированной консультации.

Смена ориентирования на введение на ориентирование на выход, на результат (Input-на Output) считается также положительной. Учащиеся не пичкаются больше "мертвыми знаниями", а обучаются навыкам для решения проблем.

Стандартизация поможет усилить чувство ответственности учителей за индивидуальные учебные успехи учащихся.

Некоторые ученые утверждают также, что стандартизация будет способствовать облегчению преподавания. Учителя могли бы положиться на стандарты образования,

получая актуальные задания и методические указания, как достичь требуемых компетенций.

Кроме этого, выражается надежда, что через школьное стандартизирование новый экзамен на аттестат зрелости опять приобретет большую значимость. В последние годы экзамены на аттестат зрелости значительно утратили уважение. Все больше университетов вводят дополнительные вступительные экзамены, т.к. им уже не достаточно аттестата зрелости как права поступления на учебу. Новый экзамен на аттестат зрелости может помочь это изменить.

Рассчитывают также на то, что школы получат в будущем больше свободы в определении педагогических, дидактических и тематических акцентов. Все школы должны предоставить учащимся возможность приобрести необходимые компетенции, но каким образом, это должны определить школа и ответственные учителя.

Выражается также надежда на более интенсивное взаимодействие между наукой и практикой в будущем. Следует учитывать взаимные достижения и пожелания и так помогать учащимся наилучшим образом в обучении.

6.2.1.2. Риски стандартизации

Некоторые ученые опасаются, что стандартизация не поможет решить основные проблемы австрийской школьной системы, такие, например, как увеличивающееся неравенство финансового обеспечения школ. Т.е. под прикрытием "стандартов образования" настоящие проблемы останутся прежними.

Критикуются также часто выходящие за рамки предмета дискуссии между ответственными политиками. Из-за этого политики утрачивают доверие и граждане испытывают усталость от реформ и теряют интерес. Сомнительно также, что единственной целью стандартизации является повышение качества образования детей и подростков. Если реформы будут использоваться как дисциплинарный инструмент для контроля школ, учителей и учащихся, то их следовало бы отклонить.

Помимо этого, стандарты образования не означают того, что они выражают. Здесь речь идет больше о стандартах успеваемости, критикуют эксперты.

Меры стандартизации были также слишком быстро "сколочены". То, что подобное изменение не может так быстро произойти, показал перенос нового экзамена на аттестат зрелости на 2013/2014 и на 2014/2015 учебные годы.

Нужно спросить себя, можно ли вообще стандартизировать образование. Ответ на этот вопрос будет отрицательным. Самое большое, что можно стандартизировать, это

навыки. Т.е. редуцируется представление об образовании относительно всех категорий, которые нельзя проверить.

Стандартизация приведет к тому, что образование будет все больше рыночным и экономическим. Но школу нельзя рассматривать как предприятие, которое должно производить только одинаковые "стандартизированные" и равнозначные продукты.

Стандартное тестирование может проверить, что могут учащиеся в определенных местах среза, но то, что они могут больше, чем раньше, одна такая проверка не может гарантировать. Что означает, что измерение не ведет автоматически к повышению качества.

Следующим риском стандартизации является так называемое "обучение для теста" („teaching to the test“).

Выражается опасение, что учителя по предмету будут больше тренировать со своими учениками компетенции, необходимые для экзамена, а не все другие аспекты, которые не были сформулированы, или не могли быть сформулированы как подлежащие проверке умения и навыки и им не будет уделяться внимание на уроках. Но школа и преподавание ни в коем случае не должны превратиться в тестовые системы.

Наряду с риском "обучение для теста" существует также опасность сокращения содержания преподавания. Часто жалуются, что содержание преподавания, не подлежащее проверке, например, литературные, социальные или культурные компетенции, теряют свое значение.

Критики считают, что в ходе стандартизированного метода тестирования не смогут учитываться индивидуальные успехи в учебе. Нельзя также проследить, как были достигнуты результаты теста. А это было бы важно знать, если хотят реформировать и улучшить школьную систему.

Следует опасаться также того, что некоторые результаты теста могут быть опубликованы, что может иметь фатальные социальные последствия. Обнародование результатов очень усилило бы конкуренцию среди школ, которые потом окажутся официально в конкурсе за "лучшую ученицу" и "лучшего ученика". Тогда дети родителей, не обладающих средствами, будут собираться в определенных школах, а богатые родители предпочтут для своих детей школы с хорошей репутацией.

Вопреки советам многих экспертов были разработаны не минимальные стандарты, а регулирующие стандарты. Если бы были сформулированы минимальные требования, то учителя были бы свободны наряду с достижением минимальных требований работать над дополнительным специальным материалом.

Также и внешкольные учреждения могли бы использовать стандартизацию в свою пользу. Они могли бы предлагать курсы, гарантирующие хорошие результаты тестов на стандартных экзаменах. Но, опять же, только дети богатых родителей могли бы использовать такие предложения, что опять обострило бы неравенство шансов.

Часто говорят ещё и о том, что стандартизация может привести к тому, что одни учебные предметы будут значительно фокусироваться, а другие деградируют как периферийные предметы. Многие учителя воспринимают стандартизацию как опекуновство. Ведь проверка учебных результатов всегда относилась к основным задачам преподающих и всегда полагались на их оценивание и способности.

Существует также опасность, что реформы не получат развития. Причиной этому может стать недостаточное признание со стороны обучающихся и обучаемых.

6.2.2. Оценка учителями русского языка

Чтобы рассмотреть шансы и риски стандартизации из различной перспективы, мною были взяты 4 интервью у учителей русского языка. Сначала они ответили на общие вопросы по стандартизации, а потом на вопросы о новом экзамене на аттестат зрелости по русскому языку. Далее приводится краткая выдержка из полученных ответов.

Учебные программы рассматриваются всеми опрошенными как имеющая смысл важная предпосылка для планирования уроков.

Не так положительно они прореагировали на GERS. Хотя это и является условием стандартизации и вносит важный вклад в возможность сопоставления и прозрачность школьных успехов во всей Европе, однако, такие важные аспекты как лексика, а также страноведение и культура полностью исключаются.

Шансы стандартизации опрошенные видят в новой ориентации нашей системы образования, в сопоставимости и прозрачности, в целевом и действенном ориентировании изучения языков, а также в надежде, что новый экзамен на аттестат зрелости снова приобретёт больше значимости.

Риск стандартизации состоит в том, что обучение превратится в отработку отдельных тренировочных единиц для экзамена в форме „teaching to the test“. Подвергается критике также и то, что факторы, не подлежащие измерению, например, развитие социальной компетенции, исключаются. Работа с литературой в новой модели экзамена на аттестат зрелости также имеет очень небольшое значение.

Была названа также опасность нивелировки. Ни одна/один из опрошенных не считает, что стандартизация касается их собственного профессионализма.

Учителя, давшие интервью, очень недовольны в отношении информационного материала о новом экзамене на аттестат зрелости. Важные указания были получены слишком поздно. Кроме того, предпринимаются постоянные изменения, так что на полученную информацию все равно нельзя положиться.

По финансовым причинам полевое тестирование по новому экзамену по русскому языку в школах не проводилось. Поэтому грозила опасность, что по русскому языку вообще не будет экзамена на аттестат зрелости. Но, благодаря некоторым заинтересованным учителям, эту опасность удалось предотвратить. Если не будет выпускного экзамена по русскому языку, то ученики не захотят больше учить этот язык.

Многие из опрошенных приветствовали бы полную стандартизацию нового экзамена на аттестат зрелости по русскому языку, т.к. тогда была бы выше финансовая поддержка и затраты учителей, которые должны готовить задания аналогично стандартизированным предметам, были бы гораздо ниже.

По сравнению с английским и романскими языками русский язык всегда находился в худшем положении в отношении учебных материалов, полевых тестирований и т.д. Многие, дававшие интервью, видят причину этого в том, что только в немногих школах предлагается русский язык и русский язык и культура в нашем обществе еще не достигли значения западного языка и культуры.

Если новый экзамен по русскому языку будет стандартизирован, то уровень сложности постановки заданий должен быть приведён в соответствие с языковыми критериями. Но их нельзя сравнивать с критериями английского или французского языков.

Новые предписания могли бы иметь как положительные, так и отрицательные воздействия на уроки. С одной стороны, можно было бы работать над приобретением отдельных компетенций. С другой стороны, из-за неоднозначных заданий для нового экзамена на аттестат зрелости по учебному предмету "Русский язык" они внесли бы неуверенность.

При ответе на вопрос, хотели бы они оставить прежнюю форму выпускного экзамена, мнения участников интервью разошлись. Однако, больше склоняются к тому, чтобы дать шанс новой форме экзамена и заниматься более важной работой, чем держаться за старый экзамен.

Опрошенные учителя требуют в отношении нового экзамена на аттестат зрелости внесения недостающих творческих и социальных компонентов, поддержки языковой

компетенции и создания разумных ресурсов времени и помещений, чтобы серьезно изучать язык.

6.3. Оценка политиками

Наряду с учителями русского языка были опрошены также спикеры по вопросам образования ведущих австрийских партий по теме "Стандартизация". Из этих интервью удалось узнать следующее:

По мнению опрошенных, меры стандартизации были приняты по различным причинам. Назывались недостаточные точные сообщения об успехах обучающихся, пожелания унифицирования и повышения уровня экзамена на аттестат зрелости, дефиниций основных компетенций, повышения качества, объективности и создания унифицированных общих условий.

На вопрос, кому, собственно, нужна стандартизация, был получен ответ от FPÖ, BZÖ и ÖVP, что это нужно самим учащимся. Они сами были бы в выигрыше от повышения значимости и возможности сопоставления аттестатов. SPÖ считает, что стандартизация нужна всем участникам школьной системы. Партия зеленых выделяет пользу для политиков для образовательно-политических реформ, для контроля над школами, чтобы найти персональные слабые места, что касается успехов учителей, и для науки.

Шансы стандартизации спикеры по образованию видят в создании прозрачной и объективной системы получения ответной информации с мест, в высоком уровне образования, что могло бы препятствовать практике приема в университеты, в облегчении пути образования для учащихся, в информации для работодателей, а также в (интер-)национальной сопоставимости документов об образовании.

В качестве рисков были названы "обучение для теста", нивелирование уровня образования, сужение преподавания до обучения компетенциям и опасность того, что сильные стороны "старой системы", такие как определение индивидуальных акцентов, могут быть утрачены. Партия SPÖ не видит рисков.

Всем опрошенным ясно, что меры стандартизации находятся еще в фазе развития и нужно еще многое сделать. Например, необходимо начать информационную работу о целях стандартизации, при разработке экзаменационных заданий следует учитывать направления, на которые в отдельных школах обращается особое внимание, а также учебники и методы обучения должны быть приведены в соответствие с новыми требованиями.

Политики не сожалеют о "старой системе". Все считают, что был сделан важный шаг в правильном направлении.

Партия зеленых и SPÖ целиком и полностью поддерживают реформы министра Клаудии Шмид. Также спикер по вопросам образования ÖVP, депутат Национального совета Вернер Амон поддерживает эту линию и мог бы на своем посту внести вклад в её разработку. На месте министра образования он дополнительно ввел бы еще подготовительную школьную ступень для детей с языковыми дефицитами.

Если бы министром образования был доктор Вальтер Розенкранц (FPÖ), то он бы реформировал правовые основы учительской профессии, адаптировал бы школьные здания и, вместо того, чтобы вкладывать средства в Новую среднюю школу, инвестировал бы их в дифференцированную школьную систему. Депутат Национального совета Урсула Хаубнер (BZÖ), будь она министром образования, обратила бы особое внимание на реформу школьного управления.

Недостаточное внимание к предмету преподавания "Русский язык" почти все опрошенные объясняют тем, что этот язык преподаётся лишь в немногих школах.

Партии BZÖ и ÖVP не знакомы с этой проблемой. Спикер по вопросам образования партии SPÖ депутат Национального совета Эльмар Майер отметил, что уже идет разговор об усиленных мерах по поддержке учебного предмета "Русский язык", а также выносятся на обсуждение его равное положение с другими языками.

В то время как спикеры по образованию от SPÖ, BZÖ и ÖVP ничего не знали об угрозе отмены экзамена на аттестат зрелости по русскому языку, доктор Вальтер Розенкранц выразил свое негодование о подобных рассуждениях.

Однако, всем, принявшим участие в опросе, очень важно, чтобы в австрийских школах преподавались различные языки, к которым относится, конечно, и русский.

В общем и целом, опрошенные спикеры по вопросам образования одобряют стандартизацию. Необходимость доработки относительно информационных материалов и уверенности в новом экзамене на аттестат зрелости по русскому языку была им, однако, не совсем известна. С другой стороны, они подчеркивали значение русского языка для культуры и экономики. Надеемся, что осознание этой важности поможет осуществить давно необходимые шаги по улучшению нынешнего положения учителей русского языка.

6.4. Формы стандартизации в других странах Европы

В заключение, было проведено исследование, в каких странах Европы были также введены стандарты по образованию и формы центральных выпускных экзаменов и как они себя зарекомендовали. Для этого были более подробно рассмотрены замещающие и образовательно-политические постановления в Германии, Швейцарии, Польше, Англии, Швеции и Финляндии.

При этом удалось узнать следующее:

Стандарты по образованию и национальные тесты по успеваемости в школах многих европейских стран таких, как Германия, Швейцария, Англия или Швеция, стали уже обычным делом. Интересно, что именно Финляндия, в которой не проводится национальных проверок, была лучшей по результатам последнего PISA- теста.

Централизованные выпускные экзамены, сопоставимые с новыми экзаменами на аттестат зрелости в Австрии, проводят из представленных стран только Польша и Финляндия. Но и в Германии это является только вопросом времени, когда централизованные экзаменационные задания будут включены в экзамен на аттестат зрелости во всех землях страны. Свидетельства об образовании без дополнительных экзаменов, как в Англии или Швеции, были бы в Австрии в настоящее время немыслимы. Для этого наша школьная система должна бы быть построена совсем по-другому.

Было бы очень важно, чтобы результаты, полученные при официально проводимых тестах и проверках, использовались только в целях информации. Их использование для определения ранга, неравного бюджетирования или даже в целях отбора могло бы повлечь за собой длительные отрицательные социальные последствия, как уже сейчас наблюдается в Англии или раньше было в Польше. Бесспорно, стандартизированные тесты в целях информации или для научных исследовательских проектов являются очень ценными. Однако, эти результаты должны использоваться, безусловно, с пользой для учащихся, для инвестирования в исследования в области образования и для создания лучших условий для преподавания и учения.

6.5. Резюме

Потребность нормировать, централизовать и стандартизировать системы, продукты, достижения сильны в нашем обществе как никогда. Австрийская школьная система тоже подвержена этой тенденции. Стандарты образования для четвертой и восьмой школьной ступеней, а также частично стандартизированный, ориентированный на

компетенции новый экзамен на аттестат зрелости приняты и узаконены. И все-таки один вопрос остается и сейчас еще не может быть ответным: Могут ли стандарты гарантировать действительно солидный уровень успехов и образования учащихся? Или можно было бы достичь лучших учебных результатов и путем создания оптимальных условий для обучения и учения? В рамках настоящей работы было показано, что стандарты образования и центральные выпускные экзамены во многих странах Европы, таких как Польша, Англия или Германия являются обычным делом. Но лучшие результаты теста показала именно Финляндия, страна, в которой "стандарты" не играют большой роли.

Не подлежит сомнению факт, что стандартизированные меры открывают также новые шансы и перспективы. Теперь легче можно достичь обучения, ориентированного "на выход", справедливых шансов на образования, а также высокую значимость свидетельств об окончании школы. Однако, некоторые шансы, такие как прозрачная и более объективная школьная система, могут быть использованы только за счет больших бюрократических затрат. Остается также неясным, смогут ли теоретические шансы действительно превратиться в преимущества. Уже сейчас возникают трудности при конкретном внедрении.

Риски стандартизации представляются особенно угрожаемыми в фазе реализации. Некоторые из них, например, "обучение для теста" или недостаточное признание учительского состава, надеемся, исчезнут в ближайшие годы. Но другие будут развиваться, предположительно, до конкретных проблем. Чем можно оправдать факт, что преподавание литературы исключается, так как литературную компетенцию нельзя проверить? Как интегрировать социальное обучение или темы культуры в преподавание, если они больше не играют роли в новом экзамене на аттестат зрелости, а время преподавания становится все короче? Эти вопросы необходимо решать. В противном случае, в общем образовании наших детей и подростков не будет доставать важного аспекта.

Положение учителей русского языка, надеемся, скоро изменится, если верить словам спикера по образованию от партии SPÖ, депутата Национального совета Эльмара Майера. Он же сказал, что уже дискутируются вопросы об уравнивании русского языка с другими иностранными языками и предложениях об увеличении мер поддержки, а также мероприятий по повышению квалификации.

Однако, предстоит большая работа по разъяснению среди населения значения русского языка и культуры для нашей страны с целью повышения их значимости и значимости

преподавания русского языка. Конкретно, для нового экзамена по русскому языку было бы в первую очередь необходимо разработать и выпустить на рынок учебники, ориентированные на компетенции, аутентичные и качественные тексты для аудирования, а также другие материалы, нужные для обучения. Необходимы также инвестиции в информационную работу. До сих пор есть еще слишком много учителей (русского языка), которые не знают точно, к чему они действительно должны подготовить своих учеников.

Кроме того, было бы именно в фазе реализации важно, не делать слишком поспешных шагов. Серьезные полевые проверки, их оценивание, а также подготовка соответствующих тестовых заданий требуют много времени. Но его необходимо уделить этой работе, чтобы подготовить действительно высококачественные задания и необходимые для этого упражнения.

Стандарты образования и новый экзамен на аттестат зрелости уже приняты, а значит, нет смысла сожалеть о "старых" определениях. В то время как в политике необходимо создать условия для использования шансов детьми и подростками, и разработать меры против рисков, то задача учителей - как можно лучше подготовить учащихся к новым требованиям, вместо того, чтобы сомневаясь, лишать их интереса. Политики, учителя и учащиеся должны, наконец, стремиться к дружественному диалогу и вместе искать решения. Так как только так могут быть созданы наилучшие условия учебы для наших детей и подростков.

7. Literaturverzeichnis

Literatur

- AHRENS, Rüdiger: *Der Nutzen von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen im Fremdsprachenunterricht*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 9-16.
- BAUSCH, K.-Richard: *Bildungsstandards, Kernlehrpläne, Lernstandserhebungen: eine tragfähige curriculare Neuorientierung?* In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 26-33.
- BEER, Rudolf: *Qualitätssicherung durch Bildungsstandards? Ergebnisse einer Befragung der betroffenen Lehrerinnen und Lehrer in Wien – 2005*. In: Ferdinand Eder [u.a.] (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, 2006. S. 253-264.
- BILSTEIN, Johannes: *Standardisierung und Kanonisierung: Zur Imaginations- und Begriffsgeschichte*. In: Peter Bilstein [Hrsg.]: *Standardisierung- Kanonisierung: erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 15-29.
- BLEHYL, Werner: *Bildungsstandards: Qualitätssteigerung muss die Devise sein! Oder: Wann wird sich der Fremdsprachenunterricht aus der babylonischen Gefangenschaft einer längst überholten Linguistik befreien?* In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 34-46.
- BREDELLA, Lothar: *Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25.

Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 47-56.

- BRINKMANN, Malte: *Fit für PISA?- Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur*. In: Peter Bilstein [Hrsg.]: *Standardisierung-Kanonisierung: erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 97-116.
- BUGKEL, Marlies: *Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen*. Wien: Universität Wien, Diplomarbeit, 2010.
- BURWITZ- MELZER, Eva: *Bildungsstandards auf dem Prüfstand*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 57-66.
- CRIBLETZ, Lucien: *Bildungsstandards*. Stuttgart: Kallmeyer, 2009.
- EDMONDSON, Willis: *Autonomie und Bildungsstandards*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 88-93.
- FELTEN, Torsten u. PAYSEN, Marc: *Nationale Bildungsstandards. Von der Bildungszur Leistungspolitik*. Hamburg: VSA- Verlag, 2005.
- FISCHER, Gero: *Überlegungen zur Fremdsprachenpolitik*. In: Gero Fischer [Red.]: *Fremdsprachenunterricht*. Wien [u.a.]: Jugend & Volk, 1985 (=Schulheft, Bd. 38). S.4-13.
- FISCHER, Gero: *Zur Situation des Russischunterrichts*. In: Gero Fischer [Red.]: *Fremdsprachenunterricht*. Wien [u.a.]: Jugend & Volk, 1985 (=Schulheft, Bd. 38). S. 88-91.
- FREDERKING, Volker: *Schwer messbare Kompetenzen- Herausforderung für die empirische Fachdidaktik*. In: Volker Frederking (Hrsg.): *Schwer messbare Kompetenzen: Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008. S.5-10.

- FREHE, Hardy: *Das Vergessen der Standardisierung*. In: Regina Klein [u.a.] (Hrsg.): *Standardisierung der Bildung: zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 269- 277.
- FREYTAG, Tatjana: *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerwist: Velbrück Wissenschaft, 2008.
- FRIEHS, Barbara: *Das amerikanische Schulwesen zwischen Marktideologie und staatlicher Verantwortung. Standardisierung, Privatisierung und Wettbewerb als Reformprogramm für das amerikanische Schulsystem*. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 2002 (= Europäische Hochschulschriften, Bd. 841.)
- GERBER, Uwe: *Der „Bildungsplan“ der Bildungs-Standardisierung und sein Anderes*. In: Regina Klein [u.a.]: *Standardisierung der Bildung. Zwischen Subjekt und Kultur*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. S. 133-145.
- GNUTZMANN, Claus: *Bildungsstandards. Eine neue Perspektive für das Lehren und Lernen fremder Sprachen?* In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 105-112.
- GRUNDER, Hans-Ulrich: *Die Qualität von Unterricht: Guter Unterricht trotz Bildungsstandards?* In: Vera Janiková, Hans-Ulrich Grunder (Hrsg.): *Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen-Standards-Module*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2007 (=The International Academy for the Humanization of Education, Kongressband 2006). S. 20-36.
- HEID, Helmut: *Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen?* In: Dietrich Benner (Hrsg.): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen- Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2007. S.29-48.
- HELSPER, Werner u. Sintzen- Königfeld, Wilhelm: *Schulentwicklung durch Standardisierung. Anmerkungen zur Entwicklung von Schule durch Bildungsstandards aus historischer und aktueller Sicht*. In: Werner Helsper [u.a.]: *Schule und Bildung im Wandel. Anthologie historischer und aktueller Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 15-33.

- HU, Adelheid: *Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 123-131.
- JÄGER, Daniela J.: *Herausforderung Zentralabitur: Unterrichtsinhalte variieren und an Prüfungsthemen anpassen*. In: Peter Bilstein [Hrsg.]: *Standardisierung-Kanonisierung: erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S. 179-205.
- KLIEME, Eckhard: *Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen*. In: Ferdinand Eder [u.a.] (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, 2006. S. 55-70.
- KÖNIGS, Franz G.: *Bildungsstandards und Fremdsprachenunterricht- eine Rechnung mit (noch) vielen Unbekannten*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 142-150.
- KOTTHOFF, Hans-Georg: *Bessere Schulen durch Evaluation? Internationale Erfahrungen*. Münster: Waxmann, 2003 (=Studien zur International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft, Bd. 1).
- KUCKARTZ, Udo [u.a.]: *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007.
- KRUMM, Hans-Jürgen: *Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 151-158.
- KUNZE, Ingrid: *Unterricht zwischen Individualisierung und Standardisierung. Eine Problematisierung aus bildungsgangdidaktischer Perspektive*. In: Hans- Rüdiger

Müller u. Wassilios Stravoravdis (Hrsg.): *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. S. 235-251.

- LEGUTKE, Michael K.: *Innovation durch Bildungsstandards?* In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 168-177.
- RAITH, Thomas: *Kompetenzen für aufgabenorientiertes Fremdsprachenunterrichten: eine qualitative Untersuchung zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften*. Tübingen: Narr, 2011.
- REKUS, Jürgen: *Wettbewerb und Standardisierung im Bildungswesen- ein Widerspruch?* In: Claudia Crotti [u.a.] (Hrsg.): *Pädagogik und Politik. Historische und aktuelle Perspektiven*. Bern [u.a.]: Haupt Verlag, 2007. S.133-145.
- SAALFRANK, Wolf- Thorsten: *Schule zwischen staatlicher Aufsicht und Autonomie- Konzeptionen und bildungspolitische Diskussion in Deutschland und Österreich im Vergleich*. Würzburg: Ergon- Verlag, 2005 (=Bibliotheca Academica, Bd. 4).
- SANDER, Wolfgang: *Wie standardisierbar ist Bildung? Chancen und Probleme von Bildungsstandards in Deutschland*. In: Carl-Peter Buschkühle [u.a.] (Hrsg.): *Bildung zwischen Standardisierung und Herterogenität- ein interdisziplinärer Diskurs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009. S.11-33.
- SCHÖNIG, Wolfgang: *Die moderne Schule im Spannungsfeld von Diversität und Standardisierung*. In: Martin Jäggle [u.a.]: *lebens.werte.schule. Religiöse Dimensionen in Schulkultur und Schulentwicklung*. Wien: LIT Verlag, 2009 (=Austria Forschung und Wissenschaft: Erziehungswissenschaft, Bd. 5.) S. 61-81.
- SEITZ, Simone u. PLATTE, Andrea: *Unterricht zwischen Vielfalt und Standardisierung*. In: Andrea Platte [u.a.] (Hrsg.): *Inklusive Bildungsprozesse*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 2006. S. 122-131.
- SPECHT, Werner: *Von den Mühen der Ebene. Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards in Österreich*. In: Ferdinand Eder [u.a.] (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann, 2006. S. 13-37.
- STEFFENS, Gerd [u.a.]: *Vom Curriculum zum Bildungsstandard- Implikationen und Folgen einer Umsteuerung der Schulen*. In: Martin Dust u. Johanna Mierendorff

(Red.): „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 2010 (= Jahrbuch für Pädagogik, 2010). S. 113- 125.

- THIELE, Christian: *Interviews führen*. Konstanz: UVK-Verlag, 2009.
- VOLLMER, Helmut J.: *Das Gespenst der Standardisierung geht um ODER: Lehren und Lernen fremder Sprachen auf der Basis von Bildungsstandards*. In: Karl- Richard Bausch [u.a.] (Hrsg.): *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand*. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2005 (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). S. 258-271.
- WILLEMSSEN, Michael: *Standardisierung in den gesellschafts- und humanwissenschaftlichen Fächern. Chance für die Bildung oder ihr Ende?* In: Matthias Rießland [u.a.]: *Die Wiedergewinnung des Pädagogischen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2010. S. 131- 146.
- WILLEMSSEN, Michael: *Normierung in Allgemeinbildenden Schulen: Bildungsstandards im Pädagogikunterricht?* In: Martin Dust u. Johanna Mierendorff (Red.): „Der vermessene Mensch“. Ein kritischer Blick auf Messbarkeit, Normierung und Standardisierung. Frankfurt am Main [u.a.]: Peter Lang, 2010 (= Jahrbuch für Pädagogik, 2010). S. 127-140.

Internetquellen

- <http://orf.at/stories/2155749/2155750/> (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.xml (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/1206_HLW_KultKongrMan2006.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7055/russisch2_ost.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> (Zugriff am 11.12.2012)
- <https://www.bifie.at/node/560> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/101.htm> (Zugriff am 11.12.2012)

- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/105.htm> (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.oesz.at/download/publikationen/Broschuere_interaktiv.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml#toc3-id1> (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19913/reifepruefung_ahs_pr.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_174/BGBLA_2012_II_174.html (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2012_II_177/BGBLA_2012_II_177.html (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.russischlehrer.at/fileadmin/Matura/RP_Leitfaden_Fremdsprachen.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- https://www.bifie.at/system/files/dl/srdp_de_operatoren_2012-08-14 (Zugriff am 11.12.2012)
- <https://www.bifie.at/srdp> (Zugriff am 11.12.2012)
- <https://www.bifie.at/node/1549> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.salzburg.com/nachrichten/kolumne/kontroverse/sn/artikel/ist-die-zentralmatura-ueberhaupt-sinnvoll-7443/> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/forschung/bildungsstandards.shtml> (Zugriff am 11.12.2012)
- http://www.spaed.ewf.uni-erlangen.de/dokumente/AEPF_2011_Fruehwacht_Maier.pdf (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.admin.ch/ch/d/sr/4/413.11.de.pdf> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.nzz.ch/aktuell/schweiz/matura-unter-druck-1.17623914> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.cke.edu.pl/index.php?option=content&task=view&id=10&Itemid=33> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.free-school-from-government-control.com/Ofsted.html> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www2.bellerbys.com/german/study/education.aspx#gcse> (Zugriff am 11.12.2012)

- <http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2011070138137/6/PetersSchwedensSchulsystem.pdf> (Zugriff am 11.12.2012)
- <http://www.pisa-kritik.de/files/Abitur-in-Finnland-2005.pdf> (Zugriff am 11.12.2012)

8. Anhang

Anhang A: Fragenkatalog für RussischlehrerInnen

I. Allgemein

- An welcher Schule sind Sie tätig?
- In welcher Form und wie viele Stunden wird Russisch angeboten?

II. Standardisierung

- Inwiefern sind Lehrpläne sinnvoll?
- Inwiefern ist die gesetzliche Verankerung des GERS sinnvoll?
- Worin sehen Sie die Chancen und Risiken der schulischen Standardisierung allgemein (Bildungsstandards, Neue Reifeprüfung)?
- Fühlt man sich als LehrerIn durch die Standardisierung in seiner eigenen Professionalität angegriffen?

III. Neue Reifeprüfung Russisch

- Bekommen Sie als LehrerIn genug Informationen zu den neuen Regelungen? Wissen Sie, was Sie zu tun haben? Gibt es Vorlagen, Anregungen, Hilfestellungen?
 - Sie sind ja in einer Spezialistengruppe für die Neue Reifeprüfung aus Russisch tätig. Womit beschäftigen Sie sich genau und welches Ziel haben Sie sich gesetzt?
 - Werden Sie dafür bezahlt?
- Bitte schildern Sie mir Ihre Erfahrungen in der Phase der Implementierung!
- Die Neue Reifeprüfung im UF Russisch ist ja nur teilweise durch formale Angaben standardisiert. Wäre eine volle Standardisierung, wie es etwa in Englisch der Fall ist, wünschenswert?
- Es gibt bereits in Englisch, Französisch, Spanisch usw. konkrete Übungsbeispiele für die Neue Reifeprüfung, nur Russisch bleibt zurück. Warum widmet man sich Russisch nicht so sehr wie Englisch und den romanischen Sprachen?
- Müssten für Russisch nicht gesonderte Regelungen getroffen werden? Immerhin können die sprachlichen Kriterien einer slawischen Sprache mit denen einer romanischen Sprache ja nicht verglichen werden.
- Welche Auswirkungen haben die neuen Regelungen für den Unterricht?
- Wären Sie lieber bei der „alten Matura“ geblieben?
- Welche Erwartungen haben Sie an die Neue Reifeprüfung?

Anhang B: Fragebogen für PolitikerInnen

I. Standardisierung

- Warum wurden Ihrer Meinung nach Bildungsstandards und die Neue Reifeprüfung eingeführt? Was halten Sie davon?
- Wem soll die Standardisierung nutzen?
- Worin sehen Sie die Chancen und Risiken der schulischen Standardisierung?
- Woran muss noch gearbeitet, was muss verbessert werden?
- Welche Erwartungen haben Sie an die schulische Standardisierung?
- Hätten Sie das „alte System“ beibehalten wollen?
- Wenn Sie BildungsministerIn wären, welche reformatorischen Schritte im österreichischen Bildungswesen hätten Sie unternommen/ würden Sie unternehmen?

II. Neue Reifeprüfung Russisch

- Konkret zur Neuen Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch: Haben Sie eine Erklärung, warum diese Sprache im Vergleich zu Englisch/Französisch/Spanisch etc. manchmal benachteiligt wird? Oftmals sind RussischlehrerInnen mit mangelndem Informationsfluss, einer geringen Anzahl adäquater Übungsbeispiele und fehlenden Hilfestellungen konfrontiert.
- Aus sicherer Quelle ist bekannt, dass Russisch als Maturafach abgeschafft werden sollte, da man kein Geld für die teuren Feldtestungen ausgeben wollte, was glücklicherweise dank einiger engagierter LehrerInnen verhindert werden konnte. Wie können solche Schritte oder auch nur Pläne gerechtfertigt werden? Die russische Sprache ist für Österreichs Wirtschaft von enormer Bedeutung. Wenn die SchülerInnen in Russisch nicht mehr maturieren können, werden sie auch die Sprache nicht lernen wollen. Die Folgen wären fatal.
- Wie wichtig ist Ihnen, dass Russisch an unseren Schulen unterrichtet wird?

Anhang C: Abstract

Unser Bildungssystem erfährt zurzeit eine Neuorientierung. Nachdem man bereits 2009 Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch eingeführt hat, soll nun auch die Matura ab dem Jahre 2014/2015 beziehungsweise 2015/2016 durch die Neue Reifeprüfung, welche die Attribute kompetenzorientiert sowie teilstandardisiert trägt, ersetzt werden. Diese neuen standardisierenden Maßnahmen bringen Chancen, aber auch Risiken mit sich, welche im Zuge dieser Arbeit untersucht werden sollen. Ganz besonders wird immer wieder die Neue Reifeprüfung im Unterrichtsfach Russisch hervorgehoben.

Zunächst wird ein Überblick über Formen der Standardisierung im österreichischen Schulsystem gegeben, wobei auf den Lehrplan, die Bildungsstandards, den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GERS) sowie auf die Neue Reifeprüfung, im Besonderen auf die Bestimmungen für Russisch, näher eingegangen wird.

Im Anschluss daran werden die wichtigsten Chancen und Risiken der Standardisierung aus Sicht führender deutschsprachiger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler besprochen. Im Zuge dessen werden etwa erhöhte Transparenz und Objektivität, bessere Vergleichbarkeit und die Schaffung einer neuen Lern- und Prüfungskultur angesprochen. Gleichzeitig muss man aber auch mit Risiken, wie einer Ökonomisierung von Bildung oder einer Verengung des Unterrichts auf abprüfbare Lerninhalte, rechnen.

In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse von Interviews präsentiert, welche mit RussischlehrerInnen sowie PolitikerInnen führender österreichischer Parteien zu eben diesem Thema geführt wurden. Sie erläutern aus ihrer Sicht die Chancen und Risiken der Standardisierung und ermöglichen einen Einblick in die Praxis.

Abschließend werden noch einige Länder Europas, wie Deutschland, die Schweiz, Polen, England, Schweden und Finnland, näher in den Blick genommen. Es soll die Frage geklärt werden, welche Formen der Standardisierung in eben diesen europäischen Ländern eingeführt wurden und wie sich diese bewährt haben.

Anhang D: Lebenslauf

Alexandra Gratzl

3922 Großschönau 36
alexandra.gratzl@gmx.at
a0805408@unet.univie.ac.at
0664/5000431

Geburtsdatum und –ort: 12. September 1990, Zwettl
Mutter: Susanne Gratzl, geb. 23.05.1963
Vater: Josef Gratzl, geb. 27.08.1963
Geschwister: Stefanie, geb. 21.02.1994

Schulbildung

1996 – 2000	Volksschule Großschönau
2000 – 2008	Bundesgymnasium Zwettl
2008	Matura mit ausgezeichnetem Erfolg
seit 2008	Studium an der Universität Wien Unterrichtsfächer Russisch und Deutsch
Jänner 2011	Leistungsstipendium der Universität Wien
Februar- Mai 2011	Auslandssemester in Moskau (Russland)
Oktober-Dezember 2011	Fachbezogenes Praktikum im Fach Deutsch am BG/BRG 11, Wien Fachbezogenes Praktikum im Fach Russisch am BG/BRG St. Pölten
Jänner 2012	Leistungsstipendium der Universität Wien
seit September 2012	Lehrerin für Deutsch an der HLW Zwettl

Besondere Kenntnisse und Fähigkeiten

Praktika: Fa. Moeller Gebäudeautomation GmbH– Ferialpraktikum
Marktgemeinde Großschönau – Museumsbetreuung
Fa. Waldland - Catering
Herz- Kreislauf- Zentrum Groß Gerungs- Ferialpraktikum
Bibliothek des Zisterzienserstiftes Zwettl

Sprachkenntnisse: Russisch, Englisch, Französisch
Weiters: Grundkenntnisse in Informatik

Hobbys und Interessen

Literatur, Sprachen, Musik
Flötistin der Jugendtrachtenkapelle Großschönau
Mitglied im Chor „Swingin’ Voices“
Mitglied der „Schönauer Tanzmusi“
Mitglied der „Landjugend Großschönau“