



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die standardisierte Reifeprüfung in den zweiten
lebenden Fremdsprachen“

Verfasserin

Marlies Bugkel

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Französisch

Betreuerin:

PD Mag. Dr. Eva Vetter

Danksagung

Mein besonderer Dank gilt meiner Diplomarbeitsbetreuerin PD Mag. Dr. Eva Vetter, durch die ich mich in der Zeit des Verfassens der Arbeit sehr gut betreut fühlte. Sie stand mir in allen Fragen mit schnellen und konstruktiven Antworten zur Seite und beriet mich stets, wenn es erforderlich war.

Ein weiterer Dank gilt Herrn Dr. Michel Mareschal des BG/BRG Purkersdorf, der sich stets bemühte, Unklarheiten zu beseitigen und mir auch bei der Beschaffung wichtiger Informationen sowie der Übersetzung einiger Begriffe behilflich war.

Danke auch an alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des BIFIE, die mir immer wieder Daten und Informationen per Mail zukommen ließen und mich an die Interviewpartnerinnen und -partner vermittelten.

Weiters danke ich Frau Mag. Manuela Eichinger-Hesch und meiner Tante Frau Oberschulrätin Alice Fröschl für das Korrekturlesen der gesamten Arbeit sowie meiner französischen Freundin Elisa Brunet für die Verbesserung der französischen Zusammenfassung.

Ganz besonders möchte ich mich bei meinen Eltern Regina und Heinz Bugkel bedanken, die mir das Studium sowie die damit verbundenen Auslandsaufenthalte ermöglichten, sowohl in guten als auch in schlechten Zeiten zu mir standen und sich bemühten, mir in allen Lebenslagen beizustehen und zu helfen.

Auch bei meinem Freund Markus Stehle möchte ich mich für seine unendliche Geduld und die unzähligen Male, in denen er mir gut zusprach, mich nach Niederlagen wieder aufrichtete oder mir einfach zuhörte, herzlich bedanken.

Abschließend möchte ich noch allen anderen Familienmitgliedern und meinen Freunden Dank aussprechen, die mich in der Zeit des Verfassens meiner Diplomarbeit begleiteten und mich oft durch einfache Worte wieder aufheiterten oder mich im Gespräch stärkten.

I Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Forschungsinteresse.....	7
3. Bildungsstandards - auf dem Weg zur einer standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung	9
3.1 Was sind Bildungsstandards?.....	9
3.2 Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen	12
3.2.1 Bildungsstandards im Bereich der romanischen Sprachen	16
3.3 Von den Bildungsstandards zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung	17
4. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung: die wichtigsten Fakten	20
4.1 Vorwissenschaftliche Arbeit	21
4.2 Klausurarbeiten	23
4.3 Mündliche Prüfungen	25
5. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen	27
5.1 Testentwicklung	29
5.2 Testformate	32
6. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung und der Lehrplan der AHS	34
6.1 AHS - Lehrpläne	34
6.1.1 Allgemeiner Teil des Lehrplanes der AHS Oberstufe	34
6.1.2 Der Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen	36
7. Kritische Stimmen und offene Fragen zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung	40
8. Empirische Untersuchung	43
8.1 Das Pilotprojekt	43
8.2 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung	45
8.2.1 Begründung der Forschungsfragen	47
8.3 Erhebungsmethode	48
8.4 Durchführung der Untersuchung	50
8.5 Auswertungsmethode	51

9. Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung	54
9.1 Frage 1: Erste Gedanken zur neuen Form der Matura	54
9.2 Frage 2: Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer	57
9.3 Frage 3: Informierung der Lehrpersonen	59
9.4 Frage 4: Änderung der Unterrichtsplanung	63
9.5 Frage 5: Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit	66
9.6 Frage 6: Vor- und Nachteile für die Unterrichtstätigkeit	68
9.7 Frage 7: Reaktionen der Schülerinnen und Schüler	71
9.8 Frage 8: Ergebnisse der Kandidatinnen und Kandidaten	73
9.9 Frage 9: Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung als Qualitätssteigerung	75
9.10 Frage 10: Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Matura	76
9.11 Fragen 11 und 12: Probleme bei der Durchführung	82
9.12 Frage 13: Tipps für Lehrende	85
9.13 Frage 14: Erfüllung oder Enttäuschung der Erwartungen	86
10. Conclusio	89
10.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen	89
10.2 Schlussbetrachtung und Ausblick	92
11. Zusammenfassung	94
12. Résumé en langue française	98
12.1 Le côté théorique	98
12.1.1 Les standards de formation	98
12.1.2 La structure du BAC standardisé et centré sur les compétences	100
12.1.3 Le BAC standardisé et centré sur les compétences dans les langues vivantes 2	101
12.1.4 Le BAC standardisé et centré sur les compétences et le programme scolaire des AHS	102
12.1.5 Réactions et questions à régler	103
12.2 Le côté empirique	104
12.2.1 Le projet-pilote	104
12.2.2 Les résultats des interviews	105

12.3 Conclusion	107
13. Bibliografie	109
14. Anhang	113
(A) Die Referenzniveaus des GERS	113
(B) Deskriptoren für Kompetenzbeschreibungen der romanischen Sprachen	116
(C) Aufgabenbeispiele der Kompetenzbeschreibungen aus Französisch- Lesen	117
(D) Testformate	118
(E) Testheft für Leseverständnis	120
(F) Fragebogen	129
(G) Lebenslauf	131

II Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Drei-Säulen-Modell der Matura	20
Abbildung 2: Testentwicklungszyklus	30
Abbildung 3: Ablaufmodell nach Mayring 1988	52
Abbildung 4: SRP Fortschritt oder Rückschritt	56
Abbildung 5: Verteilung Erwartungen/ keine Erwartungen	58
Abbildung 6: Informierung der Lehrpersonen	59
Abbildung 7: Gründe unzureichende Informierung	61
Abbildung 8: Änderung in der Unterrichtsplanung	63
Abbildung 9: Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit	66
Abbildung 10: Vorteile in der Unterrichtstätigkeit	68
Abbildung 11: Nachteile in der Unterrichtstätigkeit	70
Abbildung 12: Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler	73
Abbildung 13: Vorteile auf nationaler Ebene	78
Abbildung 14: Probleme mit Material	83

1. Einleitung

Seit geraumer Zeit war das Thema der *zentralen Matura* immer häufiger in den Medien vertreten, bis am 17. November 2009 endgültig das Gesetz zur neuen Form der Reifeprüfung durchgesetzt wurde. Seitdem sind die Diskussionen in der Presse nicht abgeklungen und es wird sowohl seitens der Bundesregierung als auch der Lehrerinnen und Lehrer heftig über die Neuerung, die ab 2013/2014 landesweit zum erstmaligen Einsatz kommen soll (vgl. BGBl. I Nr. 112/2009: 7), debattiert. Viele Politiker und Politikerinnen sehen noch Unklarheiten in der neuen Form und auch die Lehrpersonen verbinden Unsicherheit und Veränderungen mit der *zentralen Matura*.

Aus diesem Grund beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit dem Thema der *standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung (SRP)*¹ in den zweiten lebenden Fremdsprachen an Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS)². Sie soll Einblick in die grundlegenden Umgestaltungen der Matura geben und stützt sich auf die schon vorhandenen Erfahrungen von Lehrenden der zwei Pilotphasen in den Fremdsprachen.

An der Entwicklung der neuen Reifeprüfung ist das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK)³ maßgeblich beteiligt. Für die Pilotierung in den zweiten lebenden Fremdsprachen an Schulen wurde die Gesamtkoordination für die Vorbereitungen wie die Betreuung an Schulen, die Evaluation etc. an das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Österreichischen Schulwesens (BIFIE)⁴ ausgelagert. Dieses arbeitet mit Fachdidaktik Instituten wie jenem der Universität Innsbruck zusammen. Das SRP Team der Universität Innsbruck wurde mit der Entwicklung der Aufgabenstellungen beauftragt⁵.

In einem ersten Schritt dieser Arbeit wird der Weg zu einer neuen Matura, die durch die Implementierung der Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen angeregt wurde, erläutert. Es findet zunächst eine Begriffsdefinition statt, um im Anschluss die Situation der Bildungsstandards in Österreich generell und im Besonderen in den romanischen Sprachen zu erklären sowie die Brücke von den

¹ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

² Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

³ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

⁴ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet, vgl. <http://www.bifie.at/neue-reifepruefung>

⁵ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/>

Standards zu der neuen Form der Reifeprüfung zu erschließen. Daran schließt der Aufbau der zukünftigen Reifeprüfung im Allgemeinen sowie die Veränderungen in den zweiten lebenden Fremdsprachen an. In Kapitel 6 wird die Kompatibilität der neuen Matura mit dem derzeit gültigen Lehrplan der AHS diskutiert und in Kapitel 7 werden offene Fragen und Reaktionen auf die Änderungen dargelegt und behandelt.

Der zweite Teil der Arbeit beinhaltet die Untersuchung der im zweiten Kapitel thematisierten Forschungsfragen. Die Untersuchung, die mittels einer qualitativen Forschungsmethode durchgeführt und ausgewertet wird, soll die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer der zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch und Spanisch in den Pilotphasen der *standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung* widerspiegeln. In einem ersten Schritt wird das Pilotprojekt der SRP, aus dem die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer erforscht werden sollen, beschrieben. Daran schließen die Präsentation und Begründung der Forschungsfragen und die Erläuterung des exakten methodischen Vorgehens. In Kapitel 9 werden die Ergebnisse der Untersuchung detailliert dargestellt, um schlussendlich in einer Zusammenfassung die Forschungsfragen mit Bezugnahme auf den theoretischen Teil zu beantworten.

Es ist darauf hinzuweisen, dass es sich um den Entwicklungsstand von Februar 2010 handelt. Da sich das Projekt der Umsetzung der SRP noch in seiner Entwicklungsphase befindet⁶, sind noch Änderungen möglich und zu erwarten. Die Arbeit dient jedoch dazu, einen ersten Überblick über die Neuerungen zu geben und von bereits gemachten Erfahrungen in diesem Bereich zu berichten.

⁶ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>

2. Forschungsinteresse

Die periodisch in den Medien auftretende Thematik der *zentralen Matura* an den AHS beschäftigt mich schon seit langem und es gibt kaum Zeitungsartikel zu dem Thema, die ich nicht gelesen hätte. Die Berichterstattung auf Homepages wie jener des BIFIE oder des BMUKK weckten ebenfalls das Interesse bezüglich der zentralen Matura. Auch in diversen Lehrerzeitschriften finden sich immer wieder Artikel, die sich, oftmals sehr kritisch, mit dem Thema auseinandersetzen.

Da ich Lehramtskandidatin bin, mich am Ende des Studiums befinde und auf der Suche nach einem Forschungsthema für meine Diplomarbeit war, wurde mir schnell klar, dass die häufig als *zentrale Matura* bezeichnete Reifeprüfung, die mit dem korrekten Fachterminus *standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung* zu benennen ist, ein geeignetes Forschungsgebiet für mich wäre. So bot sich mir die Möglichkeit, ein Interessensgebiet in einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit aufzugreifen.

Nach reiflicher Überlegung, was ich im Zusammenhang mit dem Thema erforschen könnte, kam ich zu dem Entschluss, meine Untersuchungen auf bereits vorhandene Erfahrungen im Bereich der SRP zu stützen. In meinen Reflexionen schien mir auch eine Untersuchung mit Lehrerinnen und Lehrern, die nicht an dem Pilotprojekt teilgenommen und die Matura nach der aktuellen Reifeprüfungsordnung abgehalten haben, sinnvoll, um diese nach ihren Ängsten und Erwartungen respektive den Änderungen, die sie mit der neuen Form der Reifeprüfung verbinden, zu befragen. Dennoch stellte sich heraus, dass ich mehr Interesse für die schon gesammelten Erfahrungen im Bereich der SRP hegte. Es erschien mir interessant, nach den Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer der zweiten lebenden Fremdsprachen an den Pilotschulen der neuen Art der Reifeprüfung zu fragen, die das Hören- und teilweise auch das Leseverstehen mit zentral erstellten, von außen kommenden Aufgabenstellungen bei der Matura abprüften. Dieses spezielle Interesse lässt sich dadurch begründen, dass es sich um durchaus relevante Informationen für die zukünftige Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer handelt und diese mit einer Untersuchung dargestellt werden könnten. Im Zusammenhang mit ihren Erfahrungen wollte ich auch nach Vor- und Nachteilen sowie Problemstellen der neuen Matura forschen. Deswegen formulierte ich für meine Diplomarbeit folgende Forschungsfragen: Wie lassen sich die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer

nach der Pilotphase beschreiben? Gibt es besondere Problemstellen? Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Reifeprüfung für den Unterricht? Wo sehen die Lehrenden Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung?

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, sind vorerst zwei Abschnitte erforderlich: ein theoretischer Teil, welcher die Entwicklungen auf dem Weg zu der neuen Art der SRP, die Beweggründe und ihren Aufbau sowie Beispiele für die zukünftigen Aufgabenstellungen unter besonderer Berücksichtigung der zweiten lebenden Fremdsprachen und die Konformität mit dem Lehrplan beschreibt. Dieser Teil gibt auch Auskunft über Reaktionen auf die SRP und offenen Fragen im Zusammenhang damit. Diese Informationen sind bedeutsam, um den zweiten, empirischen Teil der Arbeit nachvollziehen zu können. Für den empirischen Teil werden Französisch- und Spanischlehrerinnen und -lehrer des Pilotprojekts mittels eines Fragebogens (siehe Anhang F) in einem semi- strukturierten, qualitativen Interview persönlich befragt. Der Fragebogen besteht aus 14 offenen Fragen, das heißt, dass die Lehrerinnen und Lehrer keine vorgegebenen Antwortmöglichkeiten haben, sondern frei antworten sollen. Der empirische Teil ordnet sich in das qualitative Paradigma ein, da sowohl die Erhebungs- als auch die Auswertungsmethoden qualitativ ausgerichtet sind. Der empirische Teil soll zur Beantwortung der Forschungsfragen führen und die Ergebnisse der Befragung erläutern. Was die Ergebnisse der Forschung betrifft, so wird erwartet, dass diese die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer widerspiegeln.

Durch eine derartige Untersuchung soll Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit geboten werden, sich über schon gemachte Erfahrungen mit dem neuen Modell der Reifeprüfung zu informieren und sich ein realistisches Bild der für sie eintretenden Veränderungen zu verschaffen. Auch für Entwicklerinnen und Entwickler der Testformate könnte die vorliegende Arbeit von Interesse sein.

Ich halte diese Analyse gerade in diesem Moment für sehr sinnvoll, da, wie den Medien sowie Lehrerzeitschriften zu entnehmen ist, sehr viel Unsicherheit sowie zum Teil auch Angst mit dem Thema SRP verbunden ist und sich die Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Untersuchung möglicherweise besser vorstellen können, was in diesem Zusammenhang auf sie zukommen wird.

3. Bildungsstandards - auf dem Weg zu einer standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung

Mit der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes am 8. August 2008 wurde die Einführung von Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem verankert (vgl. BGBl. I Nr.117/2008) und bereits am 2. Jänner 2009 wurden durch eine neuerliche Novellierung des Schulunterrichtsgesetzes verpflichtende Bildungsstandards für die 4. und 8. Schulstufe, die sogenannten „Schnittstellen“ des österreichischen Schulsystems, festgelegt (vgl. BGBl. II Nr.1/2009: 1).

Ziel dieses Kapitels ist es, grundlegende Informationen zu diesen weitreichenden Reformen kurz darzustellen. In einem ersten Schritt findet eine definitorische Annäherung an den Begriff Bildungsstandards statt (Kapitel 3.1), daran schließt die aktuelle Situation der Einführung von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen (Kapitel 3.2) an. Abschließend werden die Auswirkungen der Einführung der Bildungsstandards auf die darauf basierende Entwicklung der SRP (Kapitel 3.3) erörtert.

3.1 Was sind Bildungsstandards?

Bildungsstandards werden häufig als Garant für Transparenz und Vergleichbarkeit in einem Bildungssystem betrachtet. Sie bieten eine Möglichkeit, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen, um das Bildungssystem evaluieren und verbessern zu können.

Klieme beschreibt in seiner Expertise *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards* die Bildungsstandards als „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule“ (Klieme u.a. 2007: 19), die pädagogische Zielsetzungen sowie erwartete Lernerfolge widerspiegeln. Bildungsstandards stehen in enger Verbindung zu den Bildungszielen eines Landes und orientieren sich daher an diesen. Sie beschreiben das von den Schülerinnen und Schülern zu Erreichende im Zusammenhang mit den Bildungszielen eines Landes. Sie geben nicht neu erarbeitete Ziele wieder, sondern bauen auf bestehenden auf und machen diese messbar, sodass zur Verbesserung der Bildung in einem Land beigetragen werden kann.

Bildungsstandards basieren auf zu benennenden Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern an bestimmten Stellen ihrer Schullaufbahn erworben werden sollen. Die Kompetenzen, die als „Mindest-, Regel- oder Maximalnormen“ (Benner 2007: 29f) vom jeweiligen Schulsystem zu bestimmen und in Österreich als Regelnormen festgelegt sind (siehe Kapitel 3.2), werden laut Weinert verstanden als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (Weinert 2001: 27f).

Kompetenzen bezeichnen folglich Fähigkeiten, die die Lernenden besitzen müssen, um ihnen gestellte Aufgaben auf rationaler, individueller und sozialer Ebene in verschiedenen Situationen lösen zu können.

Die Kompetenzen werden in sogenannten Kompetenzmodellen aufgeschlüsselt, die „Aspekte, Abstufungen und Entwicklungsverläufe von Kompetenzen darstellen“ (Klieme u.a. 2007: 23). Die Aufschlüsselung geschieht folglich durch die Darstellung, welche Kompetenzen in welchem Stadium von den Schülerinnen und Schülern erreicht werden müssen. Weiters sollen diese Auskunft darüber geben, wie die Lernenden zu den Kompetenzen gelangen können (vgl. Klieme 2007: 71). Das Kompetenzmodell hat also eine „Brückenfunktion“ (Lucyshyn 2007: 61), die die abstrakten Zieldefinitionen verständlich erläutert. Zusätzlich zum Kompetenzmodell werden auch Aufgabenbeispiele, die erprobt, evaluiert und, wenn erforderlich, ausgeschrieben werden sowie Testitems erstellt (vgl. Lucyshyn 2007: 52f).

Ein Beispiel für ein Kompetenzmodell für den Sprachenunterricht ist der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS)*⁷, der bereits Eingang in den österreichischen Lehrplan der lebenden Fremdsprachen gefunden hat. Dieser ist eine vom Europarat erstellte Basis, die beschreibt „was Lernende zu tun lernen müssen, um eine Sprache für kommunikative Zwecke zu benutzen“ (Trim 2002: 14). Dabei werden der handlungsorientierte Ansatz sowie der Erwerb von linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenzen in den Vordergrund gestellt. Der GERS spricht von „kommunikative[n] Aktivitäten und Strategien“ (Trim 2002: 62) und meint damit die Rezeption, Produktion sowie Interaktion von Sprache und die Sprachmittlung sowie die effektivste Art, diese

⁷ Im weiteren Verlauf des Textes wird diese Abkürzung verwendet.

umzusetzen. Weiters legt der GERS fest, was die Lernenden auf welcher der Kompetenzstufen, das heißt auf welchem sogenannten Referenzniveau von A1- C2, die im Anhang eingesehen werden können, beherrschen müssen, um ein Niveau erreicht zu haben. Hierbei bezeichnen die Niveaustufen A1 und A2 die elementare Sprachverwendung, die Niveaustufen B1 und B2 die kompetente Sprachverwendung und C1 sowie C2 die eigenständige Sprachverwendung. Die Referenzniveaus enthalten genaue Beschreibungen zu den unterschiedlichen Fertigungsbereichen wie Hören, Lesen, Schreiben, etc., um das Können eines Lernenden festzustellen. Der Begriff *Kompetenz* ist folglich im GERS weit gefasst und beinhaltet unterschiedliche Fähigkeiten der Lernenden. Der GERS ist europaweit anerkannt und garantiert somit Vergleichbarkeit und Transparenz (vgl. Trim 2002: 19).

In der Erstellung von Bildungsstandards spricht Klieme von sieben wichtigen Merkmalen, damit jene ihre Aufgabe erfüllen können. Das sind Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, also vernetztes Lernen, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit. Für die Erarbeitung von Bildungsstandards ist es also wichtig, dass diese sich auf die Wesentlichkeit des Faches beziehen, für alle gültig sind, zwischen verschiedenartigen Kompetenzstufen unterscheiden sowie verständlich formuliert sind und eine Erfüllung der Aufgaben realistisch ist (vgl. Klieme u.a. 2007: 24f).

Eine Messung über das Erreichen der Kompetenzen findet unter dem Namen Standardüberprüfung statt. Diese Überprüfungen sollen die eben genannten Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler messen. Die Einführung von Bildungsstandards in einem Schulsystem und somit auch die Überprüfungen sollen dazu dienen, die Qualität des Schulsystems zu sichern und zu steigern, Lehrerinnen und Lehrern Rückmeldung über ihr professionelles Handeln sowie dem Bildungssystem über die Erfüllung ihrer Aufgaben zu geben (vgl. Klieme u.a. 2007: 19). Sie dienen aber nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern sowie schulischen Institutionen, sondern geben auch den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern Aufschluss über die erreichten Kompetenzen. Dennoch fließen die Ergebnisse der Standardüberprüfungen nicht in die Jahresnoten der Lernenden ein, sondern geben nur Rückmeldung über die individuell erreichten Kompetenzen, wie es Klieme für Deutschland festhält (vgl. Klieme u.a. 2007: 48) und wie es, wie wir später sehen werden, auch das österreichische Gesetz vorsieht. Mit Bildungsstandards können die

Leistungen national, schulübergreifend oder auch schulintern zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern getestet werden. Somit dienen diese der Evaluierung des Bildungssystems.

Laut Klieme verleiht die Implementierung von Bildungsstandards den Lehrerinnen und Lehrern mehr Freiheiten in ihrem professionellen Handeln (vgl. Klieme u.a. 2007: 49), dennoch stößt hier das System schnell an seine Grenzen, da die Lehrenden an den Lehrplan gebunden sind, der sie möglicherweise in ihrer Handlungsfreiheit einschränkt. Meines Erachtens führt die Einführung von Bildungsstandards in einem Schulsystem nicht zwingend zu einer größeren Handlungsfreiheit der Lehrpersonen, sondern impliziert lediglich eine andere Art des Unterrichtens, da die Lehrerinnen und Lehrer trotzdem an die bestehenden Lehrpläne gebunden bleiben.

Die Umsetzung von Bildungsstandards in einem existierenden Schulsystem bedarf eines langen Prozesses und Veränderungen in den curricularen Richtlinien eines Landes. Es müssen Anpassungen vorgenommen werden, um die Bildungsstandards an den vorhandenen Bildungszielen auszurichten und in weiterer Folge die Ziele der Bildungsstandards, also eine stärker kompetenzorientierte Ausbildung, in die vorhandene Struktur aufzunehmen.

3.2 Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen

Wie schon erwähnt haben Bildungsstandards bereits Eingang in das österreichische Schulwesen gefunden. Im Jahr 2008 wurde mit einer Änderung des Schulunterrichtsgesetzes die Einführung von Bildungsstandards erstmalig im Gesetz erwähnt, jedoch nur unverbindlich mit folgendem Wortlaut:

Der zuständige Bundesminister hat für einzelne Schulstufen der in § 1 genannten Schularten (Formen, Fachrichtungen) Bildungsstandards zu verordnen, wenn dies für die Entwicklung und Evaluation des österreichischen Schulwesens notwendig ist (BGBl. I Nr.117/2008).

In diesem Jahr wurde folglich nur von einer Verordnung von Bildungsstandards gesprochen, wenn diese erforderlich würde.

Bereits im Jahr 2009 hielt das Bildungsministerium die Verordnung dieser für unerlässlich, weswegen die Bildungsstandards und deren Überprüfung an den Schnittstellen des Schulsystems gesetzlich verankert wurden (vgl. BGBl. II Nr.1/2009: 1).

Laut dem Vorblatt und den Erläuterungen zu BGBl. I Nr.117/2008 waren die schlechten Ergebnisse österreichischer Schülerinnen und Schüler bei der PISA-Studie im Jahr 2000 der Grund für die Implementierung der Bildungsstandards, die in vielen europäischen Ländern schon seit jeher ein fester Bestandteil des Bildungssystems sind. Man begann sich zu fragen, wie das österreichische Schulsystem von einer Wissens- zu einer Kompetenzorientierung bzw., wie es in eben diesem Vorblatt beschrieben ist, von einer „input- zu einer outputorientierten Steuerung“ gelangen könnte.

In der Verordnung der Bildungsstandards von 2009, die nur für die Pflichtgegenstände gelten, finden sich sowohl Begriffsbestimmungen als auch die Funktionen der Bildungsstandards im österreichischen Schulsystem, die dazu dienen sollen, den Unterricht und das Bildungssystem zu evaluieren. Grundlegend haben Bildungsstandards in unserem Schulsystem mehrere Funktionen, die in den Erläuterungen zur Verordnung festgelegt sind. Es handelt sich um die „Orientierungs- und Förderungsfunktion“, die den Lehrpersonen und den Lernenden durch die klare Vorgabe von Zielen dienen soll, sowie um die „Evaluierungsfunktion“⁸, durch welche zur Entwicklung des Schulsystems beigetragen werden soll.

Die Einführung der Bildungsstandards wirkt sich folglich auf drei Ebenen aus: auf die institutionelle, die pädagogische und die individuelle Ebene. Auf institutioneller Ebene können mit Hilfe der Bildungsstandards landesweit, bundesweit oder auch schulintern Vergleiche angestellt werden und die Standards können somit zur „Steuerung und Planung“ sowie zur „Qualitätssicherung“ von Schule und dem gesamten Schulwesen (Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl. I Nr.117/2008) beitragen. Die pädagogische Ebene betrifft die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer, die durch die Bildungsstandards, die sich auf die Lehrpläne der verschiedenen Schularten beziehen, klare Richtlinien darüber erhalten, welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern an bestimmten Stellen des Schulsystems verlangt

⁸ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17203/vo_bildungsstandards_mat.pdf

werden. Die Vermittlung dieser Kompetenzen muss von den Lehrpersonen in die Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie in den Unterricht selbst, der ergebnis- sowie kompetenzorientiert sein soll, aufgenommen werden (vgl. Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl. I Nr.117/2008). Auf individueller Ebene dienen die Bildungsstandards dem Individuum, demnach den Schülerinnen und Schülern. Die Feststellung über die Erreichung der Kompetenzen geschieht über Standardüberprüfungen an den Schnittstellen des Schulwesens, also nach der 4. Klasse Volksschule respektive nach der 4. Klasse Hauptschule oder Gymnasium. In der Verordnung ist vorgesehen, dass, wie es auch schon Klieme (vgl. Klieme u.a. 2007: 48) beschreibt, die Leistungen der Standardüberprüfungen keinen Einfluss auf die Noten der Schülerinnen und Schüler haben (vgl. BGBl. II Nr.1/2009: 1f). In den Standardüberprüfungen sollen die Kompetenzen, die in der Verordnung als

längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden und die befähigen, Aufgaben in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsbewusst zu lösen und die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft zu zeigen (BGBl. II Nr.1/2009: 1)

gemessen werden, die die Schülerinnen und Schüler bis zu dieser Schulstufe entwickelt haben sollen. Diese Überprüfungen geben jedem einzelnen Schüler und jeder einzelnen Schülerin Aufschluss über die Kompetenzen, die er oder sie bis dahin erworben hat und klären, ob jeweils das Ziel, das vom Schulsystem erwünscht wird, erreicht wurde. Da von den Lehrerinnen und Lehrern die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu analysieren sind, um etwaige Mängel festzustellen, müssen bei der Diagnose von Schwächen alle Mittel in die Wege geleitet werden, um die Schülerin oder den Schüler zu fördern.

Die Bildungsstandards in Österreich sind als Regelstandards konzipiert, das heißt, dass sie auf eine Ergebnismeldung, die über Internet erfolgt, ausgerichtet sind und nicht - wie etwa PISA - auf ein Ranking abzielen (vgl. Lucyshyn 2007: 15). Ein Ranking soll verhindert werden, indem zwar jede Ebene eine detaillierte Auskunft über Ergebnisse erhält, nicht aber die Ebenen untereinander. So erhält die Schülerin oder der Schüler beispielsweise das Einzelergebnis, während die Lehrperson nur das Klassenergebnis und das der Lernenden - jedoch ohne Angabe von Namen (vgl. Vortrag Friedl-Lucyshyn) - und die Direktion lediglich das Schulergebnis erfährt (vgl. Kubinger u.a. 2006: 23). Es besteht zwar die Möglichkeit, Vergleiche anzustellen,

diese können aber nur im gesamtösterreichischen Kontext eingesehen werden (vgl. Lucyshyn 2007: 142), womit ein Ranking zwischen den Schulen vermieden wird.

Die Formulierung der Bildungsstandards für die Pflichtgegenstände, die in der Verordnung bisher nur für die 4. und 8. Schulstufe vorgenommen wurde, hat das Bundesministerium in einer Anlage zu der Verordnung vom 2. Jänner 2009 vorgenommen. In einem entwickelten Kompetenzmodell befinden sich ähnlich der Deskriptoren des GERS Beschreibungen, welche Kompetenzen in der 4. bzw. 8. Schulstufe in Deutsch, Lesen, Schreiben sowie in Mathematik bzw. auch in Englisch von den Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Die Pflichtgegenstände sind in diesem Kompetenzmodell noch einmal in unterschiedlichste Teilkompetenzen gegliedert, sodass ein umfassendes Bild über das Können der Lernenden gegeben werden kann.

Da die Implementierung von Bildungsstandards im Schulsystem einen langfristigen Prozess durchlaufen muss, begann in Österreich bereits im Schuljahr 2003/2004 die erste Pilotphase der Standardüberprüfungen an 18 Schulen und der zweite, mehrjährige Schulversuch 2004/2005 an 140 Schulen (vgl. Lucyshyn 2006: 4), während 2000/2001 die Entwicklung von Bildungsstandards an den bereits genannten Schnittstellen des Schulsystems angefangen wurde⁹.

Zu Beginn der Einführung war besonders wichtig, dass die Lehrerinnen und Lehrer in den Entwicklungsprozess einbezogen waren (vgl. Lucyshyn 2007: 233), denn

erst wenn die Lehrpersonen das Konzept der Bildungsstandards verstehen und es zu ihrem eigenen Anliegen machen, kann eine erfolgreiche Umsetzung [...] der Bildungsstandards im vielfältigen und herausfordernden Kontext des Unterrichtens erwartet werden (Lucyshyn 2007: 16).

Weiters galt es, keine unerwarteten Änderungen in der Schulentwicklung vorzunehmen, sondern die Neuheit in diese zu integrieren sowie den Implementationsprozess zu evaluieren. Hierbei sollten vor allem die an dem Pilotprojekt teilnehmenden Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen (vgl. Specht/Lucyshyn 2008: 3).

Laut der Verordnung vom 2. Jänner 2009 sollen die ersten repräsentativen Standardüberprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, deren Erprobung im Schuljahr 2004/2005 an Pilotschulen gestartet wurde (vgl. Lucyshyn

⁹ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17203/vo_bildungsstandards_mat.pdf

2007: 81), im Schuljahr 2011/2012 für die 8. Schulstufen und 2012/2013 für die 4. Schulstufen stattfinden (vgl. BGBl. II Nr.1/2009: 2).

3.2.1 Bildungsstandards im Bereich der romanischen Sprachen

Die Umsetzung von Bildungsstandards im österreichischen Schulwesen betrifft die romanischen Sprachen vorerst nicht, es wird jedoch seit dem Schuljahr 2006/2007 (vgl. Lucyshyn 2007: 59) an einer derartigen Anpassung in den zweiten lebenden Fremdsprachen gearbeitet.

Die Entwicklung von Bildungsstandards für die lebenden Fremdsprachen Französisch, Italienisch und Spanisch hat folglich bereits begonnen und wurde mit folgendem Zeitplan laut dem Vortrag *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Französisch- Italienisch- Spanisch), 8. Schulstufe* Wolfgang Mosers (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) eingeführt: vom Jahresende 2008 bis Mai 2009 sollten Standards nach dem Modell der bereits existierenden Bildungsstandards in Englisch, die auf den Deskriptoren des GERS basieren, entwickelt und gleichzeitig mit Aufgabenbeispielen, die gleich wie die Deskriptoren im Anhang eingesehen werden können, veröffentlicht und verbreitet werden. In einer zweiten Etappe von Ende Mai bis Ende Juni 2009 erfolgte die Vervielfältigung der Aufgabenbeispiele¹⁰ sowie deren Qualitätssicherung und die Verbreitung der Arbeitsergebnisse der Entwicklung. Für das Schuljahr 2009/2010 sind die Erprobung an Schulen sowie die weitere Ausarbeitung von Aufgabenbeispielen vorgesehen.

Vorläufig sind lediglich Kompetenzbeschreibungen für die 8. Schulstufe, also die Langform der romanischen Sprachen, in Anlehnung an die Bildungsstandards für Englisch festgelegt und öffentlich zugänglich. Diese unterscheiden sich von Bildungsstandards darin, dass sie nicht durch eine Verordnung gesetzlich verankert wurden (vgl. Göschl u.a. 2009: 1f). Die Kompetenzbeschreibungen für das Niveau A2, das nach zwei Jahren Unterricht laut Lehrplan¹¹ in den zweiten lebenden Fremdsprachen erreicht sein muss, wurden durch eine Arbeitsgemeinschaft in Anlehnung an die Deskriptoren des GERS als „KANN- Beschreibungen“ formuliert. In den Kompetenzbeschreibungen sind auch Interkulturalität, soziale Kompetenz sowie

¹⁰ einzusehen unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9.pdf

¹¹ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf

Lern- und Kommunikationsstrategien von großer Bedeutung. Momentan zielen diese Beschreibungen noch nicht darauf ab, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu messen. Sie sollen den Lehrerinnen und Lehrern der romanischen Sprachen eher ein Hilfsmittel sein, um ihr professionelles Handeln zu reflektieren (vgl. Göschl u.a. 2009: 6f).

3.3 Von den Bildungsstandards zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung

Bisher müssen Standardüberprüfungen nur von Schülerinnen und Schülern der 4. respektive der 8. Schulstufe in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und Englisch bewältigt werden. Es bleibt die Frage, welche Kompetenzen an der letzten Schnittstelle des Schulwesens, der Reifeprüfung, erreicht sein müssen. Es existieren noch keine Bildungsstandards in der 12. bzw. 13. Schulstufe, dennoch sieht das Bildungsministerium in den AHS ab dem Schuljahr 2013/2014 die Einführung einer *standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung* vor. Diese soll zentrale Aufgabenstellungen sowie schulspezifische Elemente enthalten, an einem einheitlich festgelegten Termin stattfinden und auch schulautonome Schwerpunkte berücksichtigen (vgl. BGBl. I Nr.112/2009: 2).

Gemäß der Homepage des BMUKK sollen mit der neuen Form der Reifeprüfung ab dem Haupttermin 2013/2014 Objektivität, Transparenz und die Vergleichbarkeit der Leistungen von Schülerinnen und Schüler gewährleistet werden. Durch diese drei Elemente erhofft sich das Bildungsministerium eine Steigerung der Aussagekraft der abgelegten Klausuren und somit eine bessere Vergleichsmöglichkeit von Ergebnissen im europäischen Raum. Mit Einführung der SRP sollen eine Qualitätssteigerung sowie eine bessere Qualitätssicherung erzielt werden. Das Wissen der Schülerinnen und Schüler und deren Kompetenzen sollen mittels des neuen Modells der Reifeprüfung abgesichert und ihre Nachhaltigkeit soll garantiert werden.

Alle Forderungen und Hoffnungen der neuen Matura scheinen weitgehend mit den Ideen der Einführung der Bildungsstandards konform zu gehen: im Zentrum stehen die Kompetenzen; um diese herum gibt es eine Reihe von Zielen wie Transparenz,

Vergleichbarkeit sowie die Qualitätssteigerung und -sicherung, die von größter Bedeutung sind.

Schon 2008 wurde in den Erläuterungen zur Gesetzesänderung der Wunsch nach „Standards für Abschlussprüfungen“ sowie nach der Einführung von zentralen Prüfungsaufgaben groß (vgl. Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl. I Nr.117/2008). Auf der Internetseite des BIFIE wird festgehalten, dass „die standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung der logische Schlusspunkt der gesamten Bildungsstandard-Entwicklung“¹² ist. Betrachtet man den Prozess der Implementierung der Bildungsstandards, erscheint dies schlüssig, da die Schülerinnen und Schüler ab dem Schuljahr 2011/2012 mit der Standardisierung und Kompetenzorientierung in ihrem Unterricht vertraut sein müssen. Lehrerinnen und Lehrer müssen beginnen, ihren Unterricht auf die erwarteten Kompetenzen der Bildungsstandards hin zu planen und ihre Schülerinnen und Schüler auf ebendiese vorbereiten. Augustin Kern illustriert in seiner Tabelle auf der Internetseite des BMUKK¹³, dass eine Abstimmung zwischen den Entwicklungen der Bildungsstandards mit jenen der SRP vorgesehen ist, was durchaus logisch erscheint.

Es ist nur gerechtfertigt, die Reifeprüfung auf dieselben Erwartungen auszurichten, da von den Lernenden von nun an eine andere Art des Arbeitens erwünscht ist, nämlich nicht mehr die Orientierung an gelernten Inhalten, sondern an erworbenen Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler sind dann mit diesem Schema vertraut und werden auch keine Probleme haben, selbiges bei der SRP anzuwenden. Wenn Lernende sich also von Beginn an an ein derartiges System gewöhnen, wissen sie, damit umzugehen und haben klare Vorgaben, welche Kompetenzen wann erreicht werden müssen.

Im Bereich der lebenden Fremdsprache Englisch beispielsweise sind schon jetzt in den Bildungsstandards die Referenzniveaus des GERS als die zu erwerbenden Kompetenzen für die 8.Schulstufe angegeben. Diese sollen auch in Zukunft als Grundlage für die Benotung bei der Matura dienen und den Maturantinnen und Maturanten mit Ablegung dieser ein Niveau gemäß dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen attestieren, das somit europaweit angesehen und

¹² www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

¹³ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18809/2009_22_beilagen.pdf

vergleichbar ist¹⁴. Durch die Erweiterung der Matura in den lebenden Fremdsprachen um die Überprüfung der Lese- und Hörkompetenz wird außerdem das Abprüfen verschiedenartiger Kompetenzen und Fertigkeiten möglich, da die Produktion und die Rezeption in ausgeglichenem Ausmaß abgeprüft werden sollen. Dies entspricht ebenfalls der Idee der Bildungsstandards.

Sieht man sich die im Anhang angeführten Deskriptoren und das vorläufige Beispiel für eine Überprüfung der Fertigkeit Lesen an, so ist auf den ersten Blick erkennbar, dass sich die Deskriptoren am GERS ausrichten und das Beispiel einem Testformat der SRP, welche noch in Kapitel 5.2 näher erläutert werden, gleicht. Denn auch bei den Standardüberprüfungen werden unterschiedliche Testformate angewendet, zu denen freie Antwortformate, aber auch Selektionstypen wie Multiple Choice zählen (vgl. Kubinger u.a. 2006: 11f) und die sich nur gering von den Formaten der neuen Matura unterscheiden. Auch in diesem Sinne basieren sowohl die Bildungsstandards als auch die neue Form der Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen auf dem GERS und stützen sich auf sehr ähnliche Möglichkeiten des Testens.

Die neue Form der Reifeprüfung kann folglich als Konsequenz der Verankerung der Bildungsstandards im österreichischen Schulunterrichtsgesetz und damit im Schulsystem gesehen werden, da dadurch ein logischer Abschluss eines auf Standardisierung und Kompetenzorientierung basierenden Schulwesens gewährleistet wird. Abgesehen davon wird den Lernenden genau das abverlangt, was sie in ihrer Schulzeit als Leistungsüberprüfung erfahren haben.

¹⁴ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/index.html>

4. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung: die wichtigsten Fakten

Mit Einführung der SRP erfährt die aktuelle Form der Matura grundlegende Veränderungen. Laut der Homepage¹⁵ des BMUKK soll die Matura an den AHS ab dem Schuljahr 2013/2014 in den Fächern der Muttersprache (Deutsch, Ungarisch, Slowenisch oder Kroatisch), Mathematik oder in den lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch mit zentralen Aufgabenstellungen, an einem Tag und zu denselben Themen absolviert werden. Abgesehen davon sehen BMUKK sowie das BIFIE eine Neustrukturierung des Aufbaus vor.

Gemäß der Änderung des Schulunterrichtsgesetzes vom 17.11.2009 wird ab dem Schuljahr 2013/2014 die neue, standardisierte sowie kompetenzorientierte Reifeprüfung aus drei Teilbereichen bestehen. Das BMUKK definiert die neue Struktur der Matura auf seiner Homepage als sogenanntes „Drei-Säulen-Modell“. Die erste Säule besteht aus einer vorwissenschaftlichen Arbeit mit einer mündlichen Präsentation, die zweite Säule bilden schriftliche Klausurarbeiten und in der dritten Säule sind mündliche Prüfungen vorgesehen, wie in der folgenden Abbildung veranschaulicht wird.

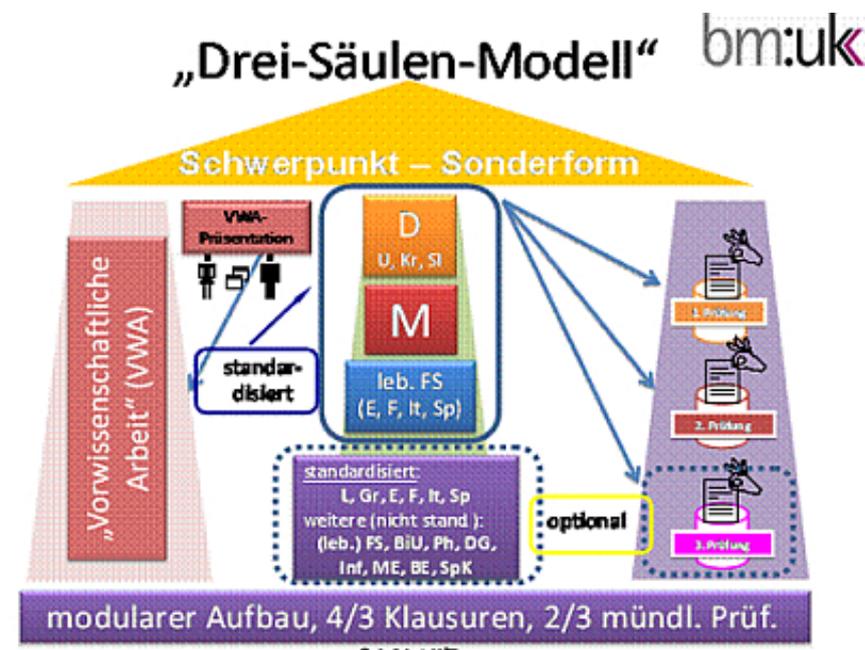


Abbildung 1: Drei-Säulen-Modell der SRP

¹⁵ vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

Ähnlich dem bereits existierenden Modell der schriftlichen Reifeprüfung können die Schülerinnen und Schüler zwischen entweder vier schriftlichen und zwei mündlichen oder drei schriftlichen und drei mündlichen Prüfungen wählen.

Wie aus der Abbildung hervorgeht, wird die SRP einen modularen Aufbau haben. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler in der neuen Form der Reifeprüfung die Möglichkeit haben, zu den mündlichen Prüfungen anzutreten, selbst wenn in einer der ersten beiden Säulen eine negative Leistungsbeurteilung vorliegt. In einem derartigen Fall muss bei negativer Beurteilung der vorwissenschaftlichen Arbeit diese erneut erarbeitet werden, während eine negative Leistung einer Klausur wie bisher durch eine mündliche Prüfung zu kompensieren ist. Abgesehen davon wird, laut dem Vortrag *Bildungsstandards, Standardisierte Reifeprüfung und GERS* von Mag. Gabriele Friedl- Lucyshyn, der Leiterin des BIFIE Zentrums in Wien, jede Säule getrennt beurteilt und ausschließlich für die zweite, also die schriftlichen Klausuren, ist eine Standardisierung vorgesehen.

Die Erarbeitung der neuen Form der Reifeprüfung befindet sich nach wie vor in einer Entwicklungsphase und ist daher als „work in progress“ zu betrachten, in dem noch immer Änderungen gemacht und Neuerungen eingeführt werden. Im Folgenden wird jede Säule im Einzelnen erläutert und ihr Aufbau beschrieben.

4.1 Vorwissenschaftliche Arbeit

Die erste Säule der SRP bildet das Verfassen einer vorwissenschaftlichen Arbeit (VWA). Die Schülerinnen und Schüler sollen zu einem im Einvernehmen mit der Lehrperson gewählten Thema eine vorwissenschaftliche Arbeit verfassen. Bevor der Lernende seine Arbeit beginnt, muss er seine Themenstellung mit einem Untertitel bekanntgeben sowie einen Abstract, in dem er einen kurzen Abriss über seine Arbeit gibt, in einer Fremdsprache verfassen.

Der Unterrichtsgegenstand und die Lehrperson können von jeder Schülerin und jedem Schüler individuell gewählt werden. Die Lehrperson muss „sachkompetent, aber nicht der Fachlehrer“¹⁶ sein und hat zwar das Recht, ein Thema abzulehnen, nicht aber die Schülerin oder den Schüler. Wie eine wissenschaftliche Arbeit soll

¹⁶ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

auch die vorwissenschaftliche Arbeit ein Inhalts-, Literatur- und Bilderverzeichnis enthalten und einen logischen Aufbau aufweisen.

Nach Approbierung des Themas durch die Schulleitung findet ein verpflichtendes Gespräch zwischen der betreuenden Lehrperson und dem Lernenden statt, in dem der oder die Lernende über die Rahmenbedingungen der vorwissenschaftlichen Arbeit wie die Vorgehensweise, Intentionen oder die Benützung unerlaubter Hilfsmittel informiert wird. Im weiteren Verlauf der Arbeit, welche die Schülerin oder der Schüler weitgehend selbständig verfassen und den Entstehungsprozess protokollarisch festhalten soll, sind zwei bis drei „Orientierungsgespräche“¹⁷ zwischen der betreuenden Lehrperson und dem Lernenden vorgesehen, in denen die Lehrperson den Fortschritt der Arbeit ihrer Schülerin oder ihres Schülers mittels eines standardisierten Protokollbogens festhält.

Mit Ende des ersten Semesters des Schuljahres muss die vorwissenschaftliche Arbeit, die einen Umfang von 15 bis 20 Seiten umfassen soll, fertig gestellt sein und gemeinsam mit den Protokollen abgegeben werden. Im Falle einer negativen oder keiner Beurteilung der vorwissenschaftlichen Arbeit muss diese vom Lernenden beim Nebentermin der Matura wiederholt werden.

Im Anschluss an die korrigierte schriftliche Arbeit erfolgt eine mündliche Präsentation. Diese soll keine bloße Wiedergabe des Inhaltes der Arbeit darstellen, sondern eine Einführung in die Problematik des Themas bieten. Wurde die vorwissenschaftliche Arbeit in einer Fremdsprache verfasst, so wird auch die Präsentation in der Fremdsprache abgehalten, wobei Fragen der Kommission auf Deutsch gestellt werden können.

Die Einführung der ersten Säule der SRP soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, Eigenständigkeit im Arbeiten sowie „logisches und kritisches Denken“¹⁸ zu entwickeln und das Aufzeigen von „Ursachen und Zusammenhängen“¹⁹ zu erlernen. Was die sprachliche Kompetenz betrifft, so sollen die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der vorwissenschaftlichen Arbeit lernen, zu einer „klare[n] Begriffsbildung“²⁰ zu gelangen. Weiters können sie erste Erfahrungen zur Findung einer Themenstellung

¹⁷ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

¹⁸ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

¹⁹ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

²⁰ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

sammeln und auch das Formulieren von Fragestellungen kann geübt werden. Außerdem können sie Einblick in wissenschaftliche Methoden und den Umgang mit Quellen nehmen. Bei der mündlichen Präsentation soll die „Ausdrucks- [und] Diskursfähigkeit“ der Schülerinnen und Schüler, die „initiative Mitgestaltung des Gesprächs“ sowie die „Argumentationsfähigkeit“²¹ demonstriert werden.

Eine Gesamtbeurteilung der Arbeit erfolgt nach der mündlichen Präsentation durch die Prüfungskommission (BGBl. I Nr.112/2009: 4), die Lehrperson hält jedoch vorab ihre Eindrücke über die schriftliche Arbeit fest.

4.2 Klausuren

Wie schon in den allgemeinen Erläuterungen zur SRP beschrieben, können Schülerinnen und Schüler in Zukunft zwischen drei oder vier schriftlich abzulegenden Klausurarbeiten wählen. Sie haben die Möglichkeit, die drei schriftlichen Bereiche der Muttersprache, das heißt Deutsch, Ungarisch, Slowenisch oder Kroatisch, der Mathematik und einer lebenden Fremdsprache wie Englisch, Französisch, Italienisch oder Spanisch zu wählen, in denen die Aufgabenstellungen zentral erstellt werden. Das Fach der vierten Klausur ist frei wählbar und kann ebenfalls dem Bereich der Fremdsprachen entstammen, mit Erweiterung um Latein und Griechisch, die ebenfalls standardisiert werden, und den Gegenständen Darstellende Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Physik, Musikkunde, Bildnerische Erziehung oder einem schulautonomen Fach, welches maturabel ist. Für diese Domänen werden die Aufgabenstellungen weiterhin individuell an jeder Schule erstellt. Wählt eine Schülerin oder ein Schüler die Option der jeweils drei Prüfungen schriftlich und drei mündlich, muss er schriftlich in den ersten drei oben genannten Unterrichtsgegenständen antreten und kann nur mündlich frei wählen. Der Großteil der Klausuren wird mit zentral erstellten Aufgaben, in allen AHS zu ein und demselben Termin und mit gleicher Dauer abgehalten werden.

Nach dem Schreiben der Klausurarbeit korrigieren und beurteilen die jeweiligen Lehrpersonen der Fächer, die aber während des Verfassens der schriftlichen Prüfungen nicht mehr die Aufsicht innehaben dürfen, die Arbeiten ihrer Schülerinnen

²¹ www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

und Schüler. Dafür wird den Lehrenden ein ausgearbeitetes, zentral gültiges Korrektur- und Beurteilungsschema zur Verfügung gestellt, an das sie sich halten müssen. Wie bisher werden die beurteilten Arbeiten im Anschluss an den oder die Vorsitzende der Reifeprüfungskommission gesandt, der oder die die Korrektur und Benotung bestätigen muss.

Zum Haupttermin der Reifeprüfung sind zwei Termine für die schriftlichen Klausuren vorgesehen. Der erste findet regulär statt, der zweite wird zirka drei Wochen im Anschluss an die erste Klausurperiode angeboten. Die Zeit zwischen den Klausuren und den mündlichen Prüfungen beträgt mindestens fünf Wochen (BGBl. I Nr.112/2009: 3).

Eine Änderung, welche die SRP vorsieht, ist die Trennung von Reifeprüfung und Jahresprüfung. Bisher konnte eine negative Jahresnote im Rahmen der Reifeprüfung mit einer Jahresprüfung ausgebessert werden. Mit der neuen Form der Reifeprüfung muss die Jahresprüfung noch vor den schriftlichen Klausurarbeiten positiv abgelegt werden, um zur Reifeprüfung antreten zu können. Die Einführung einer zweiten Periode der Klausurarbeiten ermöglicht Schülerinnen und Schülern mit einer Jahresprüfung, noch zum Haupttermin die Matura ablegen zu können.

Im Gegensatz dazu bleibt die Option der Kompensation einer negativen Beurteilung einer schriftlichen Klausur durch eine mündliche Prüfung, welche aber extern und zentral erstellt wird (vgl. Vortrag Friedl-Lucyshyn) aufrecht, auch wenn „negative Klausurarbeiten [...] in erster Linie schriftlich zu wiederholen [sind]“²². Die Möglichkeit dazu gibt den Lernenden der Zeitraum zwischen erster und zweiter Klausurperiode. Es bestehen einige Bedingungen, auf die bei der Kompensation durch eine mündliche Prüfung Rücksicht genommen werden muss: derartige Aufgabenstellungen müssen einerseits extern ausgearbeitet werden und andererseits die Kompetenzen abprüfen, auf die sich die schriftliche Klausur bezogen hat. Dies ist im Bezug auf die lebenden Fremdsprachen kritisch zu sehen, da Hören, Lesen und Schreiben überprüft werden und man sich die Frage stellen muss, wie diese im Rahmen einer mündlichen Kompensationsprüfung abgedeckt werden können. An dieser Stelle bedarf es noch einer Klärung von Seiten der Erstellerinnen und Ersteller der SRP. Die Note der Schülerin oder des Schülers kann sich durch die

²² www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

Kompensation jedenfalls um höchstens einen Grad verbessern und die Kompensationsprüfung wird im Reifeprüfungszeugnis vermerkt.

4.3 Mündliche Prüfungen

Die Schülerinnen und Schüler können bei der neuen Matura zwischen zwei oder drei abzulegenden, mündlichen Prüfungen wählen. Bei den Prüfungen soll auf die Interessen der Lernenden Rücksicht genommen sowie individuellen Schulschwerpunkten Rechnung getragen werden. Die mündlichen Prüfungen müssen bis zur vorletzten Unterrichtsstufe gelehrt werden und dürfen ein gewisses Ausmaß an Jahreswochenstunden nicht unterschreiten. Die Gegenstände der Prüfung sind von den Lernenden frei wählbar.

Laut der Homepage des BMUKK werden in Zukunft in allen Fächern und somit auch in den lebenden Fremdsprachen die Themen und Prüfungsfragen, die sich auf den im Lehrplan verankerten Stoff beziehen, von jedem Fachlehrerteam einer Schule erstellt, sodass sich ein Pool an abzuprüfenden Themen und Fragestellungen ergibt. Die Zahl der zu erstellenden Themen ergibt sich aus der Anzahl der Jahreswochenstunden der Oberstufe. Für jede Jahreswochenstunde sollen mindestens drei Themengebiete vergeben werden, aber maximal soll ein Themenpool aus 24 Themenbereichen entstehen. Zu den Themengebieten erstellt das Fachlehrerteam weiters passende Fragen, die den Maturantinnen und Maturanten bei der Prüfung gestellt werden.

Zur Findung der Themenbereiche, die sich auf den im Lehrplan vorgeschriebenen Stoff beziehen sollen, ist anzumerken, dass die Erklärungen auf der Internetseite des BMUKK ohne Angabe von Fächern erfolgen. Dem Wissen der Verfasserin der vorliegenden Arbeit zufolge enthält der Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen keine Angabe über im Unterricht zu behandelnde Themen; er spricht lediglich von „geeignete[n] fremdsprachliche[n] Themenstellungen“ sowie von „verschiedenste[n] Themenbereichen [...] wie Sprache und ihre Anwendungsmöglichkeiten; Rolle der Medien; Arbeit und Freizeit; Erziehung; Lebensplanung; Einstellungen und Werte; [...]“ (Lehrplan 2004), also nur von Themen, die die unmittelbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler betreffen sollen. Er gibt keine genauen Themen vor, weswegen die Fremdsprachenlehrerinnen sowie -lehrer in der Wahl ihrer Themen

sehr frei sein und auf die individuellen Wünsche ihrer Klassen eingehen können. Von diesem Standpunkt aus ist es kaum denkbar, dass die Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer gemeinsam einen einheitlichen Themenpool erstellen können, der auf dem im Lehrplan der Fremdsprachen verankerten Stoff basiert und der für alle Schülerinnen und Schüler gilt. Laut dem Vortrag von Mag. Gabriele Friedl-Lucyshyn sollen zu den Themengebieten kompetenzorientierte Fragestellungen gegeben werden. Dennoch besteht hier die Gefahr, dass Lehrende die Lernenden wie bisher auf die Inhalte vorbereiten und somit der Kompetenzzentrierung nicht Rechnung getragen wird. Abgesehen davon wird wieder forciert, dass bei den mündlichen Prüfungen je nach besuchter Schule die Fragen schwieriger oder leichter bewältigbar werden.

Jede Lehrperson muss ihren Schülerinnen und Schülern fünf der ausgearbeiteten 24 Themengebiete angeben, aus denen letztere bei der mündlichen Matura geprüft werden können²³. Bei der mündlichen Prüfung ziehen die Lernenden zwei Themengebiete aus dem bestehenden Themenpool, von denen in weiterer Folge eines ausgewählt werden muss. Die Prüferin oder der Prüfer weist im Anschluss der Schülerin oder dem Schüler eine Frage zu, die an diesen Themenbereich gekoppelt ist. Laut dem Bundesgesetz zur Änderung des Schulunterrichtsgesetzes vom 17.11.2009 ist

die Prüfung [...] so zu gestalten, dass der Prüfungskandidat bei der Lösung der Aufgaben seine Kenntnisse des Prüfungsgebietes, seine Einsicht in die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sachgebieten sowie seine Eigenständigkeit im Denken und in der Anwendung des Lehrstoffes nachweisen kann“ (BGBl. I Nr.112/2009: 4).

Die Leistungen aller Lernenden werden durch eine Reifeprüfungskommission beurteilt.

²³ vgl. http://www.oepu.at/cms/cms/noe/files/zrp_infomaterial.pdf

5. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen

Im Bereich der zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch, Spanisch und Italienisch bringt die neue Form der Reifeprüfung wesentliche Veränderungen mit sich. Der Internetseite des BMUKK zufolge sind die Ausarbeitungen in diesem Bereich schon weit fortgeschritten und befinden sich bereits seit dem Schuljahr 2007/2008 an mehreren Schulstandorten in Österreich in der Pilotphase.

Es steht fest, dass mit der SRP das Hauptaugenmerk nicht mehr auf den während des Unterrichts erlernten Inhalten, sondern auf den erworbenen Kompetenzen liegt. Das Ziel der Schülerinnen und Schüler soll es also nicht mehr sein, über ausreichendes Vokabular und genügende Grammatikkenntnisse zu verfügen, um Texte zu bestimmten im Unterricht behandelten Themenbereichen verfassen zu können. Vielmehr sollen sie vielfältige Kompetenzen, wie sie auch GERS vorsieht, erwerben, um die zentralen Aufgabenstellungen erfüllen zu können. Diese Aufgabenstellungen sollen in Zukunft nicht mehr nur die Kompetenz Schreiben überprüfen, sondern es ist zusätzlich zur Eigenproduktion eine Abprüfung des Lesesowie Hörverstehens sowohl in der Kurz- als auch in der Langform vorgesehen. Für die neue Matura bedeutet das, dass die Lehrerinnen und Lehrer die Lernenden mit der Fremdsprache in verschiedenen Kontexten vertraut machen müssen, wie es auch der GERS vorsieht (vgl. Trim 2002: 52).

Die Verschiebung von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung des Bildungswesens lässt sich durch den Lehrplan erklären, laut dem sich die Lehrpersonen an dem eben genannten GERS orientieren müssen, da auch in diesem der Fokus auf den zu erwerbenden Kompetenzen und weniger auf den Inhalten liegt. Als Lehrstoff sind im Lehrplan die Checklisten der unterschiedlichen Niveaus des GERS angeführt, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Jahre erwerben sollen (vgl. Lehrplan 2004). Dies wird nach Ansicht der Autorin möglicherweise eine Schwierigkeit in der Unterrichtstätigkeit darstellen, da Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr in demselben Ausmaß auf die Bedürfnisse und Interessen ihrer Schülerinnen und Schüler eingehen können, weil nicht mehr der Inhalt, sondern die Kompetenzen im Vordergrund stehen.

Die Lehrpersonen geben in Zukunft nicht mehr selbst vor, zu welchen Themen ihre Schülerinnen und Schüler bei der SRP abgeprüft werden. Trotzdem müssen letztere mit ausreichendem Vokabular und möglichen Sprachkontexten vertraut gemacht werden, damit sie über die notwendigen Kompetenzen verfügen und in der Folge die standardisierten Aufgaben erfüllen können. Dies wird eine Herausforderung für alle Lehrerinnen und Lehrer darstellen, da sie die Lernenden auf Themengebiete vorbereiten müssen, von denen sie selbst nicht wissen, ob diese prüfungsrelevant sind. Es ist unmöglich und nicht Ziel führend, die Schülerinnen und Schüler in der zur Verfügung stehenden Zeit auf eine maximale Anzahl von Themen vorzubereiten, da dies meines Erachtens zu einem Qualitätsrückgang führt, weil so die Quantität im Vordergrund stünde.

Bei den schriftlichen Klausuren in den zweiten lebenden Fremdsprachen werden einige Veränderungen im Aufbau und in der Gewichtung vorgenommen werden, jedoch steht noch nicht fest, in welcher Art diese in Zukunft aufgebaut sein werden. Dem Vortrag von Mag. Gabriele Friedl-Lucyshyn zufolge sieht es das derzeitige Konzept vor, dass in der Fertigkeit Schreiben von den Kandidatinnen und Kandidaten ein verpflichtender argumentativer sowie ein weiterer Text, den die Lernenden aus zwei Themen mit verschiedenen Textsorten wählen können, verfasst werden müssen. Die endgültigen Bestimmungen werden jedoch erst Ende April dieses Jahres veröffentlicht.

Im Zusammenhang mit dem neuen Fokus auf die zu erwerbenden Kompetenzen werden, abgesehen von der schriftlichen Produktion, ab dem Schuljahr 2013/2014 in Französisch, Italienisch und Spanisch auch die Fertigkeiten des Hörens und des Lesens in den Fächern der zweiten lebenden Fremdsprachen bei den Klausuren abgeprüft²⁴. Die in der Langform schon vorhandene Abprüfung des Hörverstehens wird reformiert und gemeinsam mit dem Überprüfen der Lesekompetenz sowohl in den Lang- als auch in den Kurzformen in die Klausurarbeit aufgenommen. Diese Regelung wurde zwar noch nicht im Gesetz verankert, doch da diese beiden Varianten pilotiert werden, ist es wahrscheinlich, dass die Lese- und Hörüberprüfung sowohl in der Kurz- als auch in der Langform erfolgen wird. In beiden Fällen gibt es zwischen zwei und vier zu bearbeitende Lese- oder Hörtexte und nicht nur, wie es bisher bei den Hörtexten der Fall war, eine einzige Hörübung.

²⁴ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/index.html>

Um die beiden Komponenten zu überprüfen, werden laut der Homepage des SRP Teams der Universität Innsbruck sogenannte Testhefte, die im Anhang betrachtet werden können, ausgearbeitet. Diese beinhalten Testformate, also von den Kandidatinnen und Kandidaten zu lösende Aufgabenstellungen zu verschiedenen Hör- oder Lesetexten, die in einer bestimmten Zeit erfüllt werden müssen. Die Hör- und Leseüberprüfung, für die die Schülerinnen und Schüler keine Wörterbücher verwenden dürfen, tragen einen gewissen Prozentanteil zur Endnote bei. Diese Einführung in die Reifeprüfung könnte möglicherweise für Schülerinnen und Schüler, die zwar in der Produktion Probleme haben, deren rezeptive Fertigkeiten aber gut geschult sind, die Chance auf eine bessere Note erhöhen, da nicht mehr nur die Produktion, sondern auch das Lesen und Hören bewertet werden.

Laut der Internetseite des BIFIE²⁵ erfährt die Art der mündlichen Reifeprüfung im Bereich der zweiten lebenden Fremdsprachen ebenfalls eine Neuerung. Der Fokus wird auf die kommunikative Sprachkompetenz gelegt und die mündliche Prüfung wird ab der Einführung der SRP aus zwei Teilen bestehen: einerseits sollen die Schülerinnen und Schüler in einer ersten Produktionsphase ihre Fachgebiete erläutern, andererseits sollen sie im zweiten Teil der mündlichen Reifeprüfung in einer Konversation mit einer zweiten Kandidatin oder einem zweiten Kandidaten ihre Diskussionsfähigkeit gemäß des Referenzrahmens unter Beweis stellen. Die beurteilende Lehrerin oder der beurteilende Lehrer nimmt an dem Gespräch nicht teil und benotet die Leistungen der Maturantinnen und Maturanten anhand eines sich auf den GERS beziehenden Kriterienrasters.

5.1 Testentwicklung

Die Entwicklung der Testformate für die erste und die zweiten lebenden Fremdsprachen erfolgt durch das SRP Team der Universität Innsbruck. Da sich, wie bereits erwähnt, die zweiten lebenden Fremdsprachen im Bereich der neuen Form der Matura schon sehr weit entwickelt haben und das neue Format auch schon an unterschiedlichen Schulstandorten pilotiert wurde, hat das SRP Team im Vorhinein einen Testentwicklungszyklus erarbeitet, um die Aufgaben für die Pilotphase zu

²⁵ vgl. <http://www.bifie.at/gestaltung-der-muendlichen-reifepruefung>

erstellen. Es handelt sich um Aufgabenstellungen aus den Fertigungsbereichen Lesen und Hören; Schreibaufgaben wurden noch nicht entwickelt.

Auf der Homepage des SRP Teams der Universität Innsbruck²⁶ wird der Testentwicklungszyklus mittels folgender Grafik demonstriert:

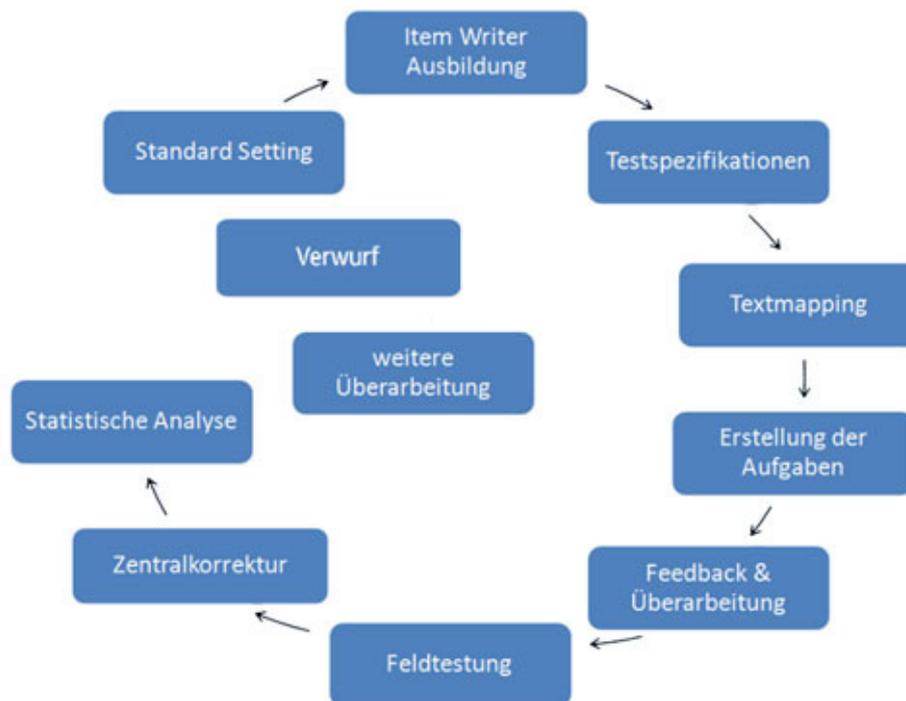


Abbildung 2: Testentwicklungszyklus

Alle Aufgaben werden von AHS-Lehrerinnen und -Lehrern erstellt, die parallel zu den Testentwicklungen ein Ausbildungsprogramm durchlaufen müssen.

Die Tätigkeit der Aufgabenerstellerinnen und -ersteller besteht darin, im Folgenden Texte zu suchen und zu finden, die sich für die SRP eignen. Hier sind vor allem die Aspekte der Authentizität, der Themengebiete sowie der Länge und bei Hörtexten die Tonqualität von Bedeutung. Alle Texte werden unter Berücksichtigung der Testspezifikationen ausgewählt. Diese sind genaue Beschreibungen des Tests, die beispielsweise den Zweck und Erläuterungen enthalten.

Im sogenannten Textmapping werden die ausgewählten Texte mehrmals von den Aufgabenerstellerinnen und -erstellern gelesen bzw. die Hörtexte gehört und die wichtigsten Aussagen gemeinsam herausgefiltert, zu denen die Schülerinnen und Schüler in den Testformaten befragt werden können.

²⁶ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/testentwicklungszyklus.html>

Im Anschluss erstellen die Item Writer, die eine zusätzliche Ausbildung absolviert haben, die Aufgabenstellungen. Diese werden anderen Item Writern, Native Speakern und der Trainerin oder dem Trainer zur Überarbeitung übergeben.

Danach werden die Aufgabenstellungen an AHS-Schülerinnen und -Schülern geprüft und zentral korrigiert, um in der statischen Analyse den Schwierigkeitsgrad, die Verlässlichkeit und die Trennschärfe, also das Ausmaß, in dem die Bewältigung einer Aufgabenstellung zwischen guten und schwachen Schülerinnen und Schülern variiert, festzustellen. Die Schülerinnen und Schüler haben ebenfalls die Möglichkeit, Rückmeldung über die Aufgabenstellung zu geben. Nach dieser Feldtestung entscheidet sich, ob ein ausgewählter Text und die dazu ausgearbeiteten Aufgabenstellungen verworfen oder noch einmal überarbeitet werden oder ob sie sich als Standard Setting qualifiziert haben.

Im Standard Setting wird der Schwierigkeitsgrad der Texte und Aufgabenstellungen mit Hilfe der Referenzniveaus des GERS bestimmt. Dies geschieht durch Expertinnen und Experten aus Schulen, Pädagogischen Hochschulen und der Universität. Nach dem Bestehen dieses Verfahrens können ein Text und die Aufgabenstellungen in Matura-Testheften zusammengefügt werden²⁷.

Eine mehrmalige Überarbeitung durch Expertinnen und Experten ist bei der Testentwicklung garantiert. Eine Feldtestung ist ebenfalls vorgesehen, welche sich an die Zielgruppe der erstellten Aufgaben, nämlich die Schülerinnen und Schüler, wendet. Mit der Evaluierung durch ebendiese ist eine authentische Rückmeldung gewährleistet, die versichert, ob sich ein Item für die SRP eignet. Das SRP Team der Universität Innsbruck stellt somit sicher, dass für die Matura keine unbewältigbaren Aufgabenstellungen vorliegen und diese sowohl von den stärkeren als auch von den schwächeren Schülerinnen oder Schülern zu schaffen sind.

²⁷ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/index.html>

5.2 Testformate

Für die standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen bestehen für das Abprüfen der Fertigkeitsbereiche Hören und Lesen verschiedenen Arten von Testformaten, die bereits in der Pilotphase getestet wurden.

Auf der Homepage des SRP Teams der Universität Innsbruck wird beschrieben, dass man die Testformate grob in zwei Bereiche einteilen kann²⁸: Fragen mit offenen Antworten, bei denen eigenständig Sätze formuliert werden müssen, oder sogenannte Selektionstypen, bei denen die Schülerinnen und Schüler die richtige Antwort aus mehreren Möglichkeiten herausfiltern müssen. Es ist hinzuzufügen, dass die Fragen, welche die Kandidatinnen und Kandidaten mit ihren eigenen Worten beantworten, verlässlichere Ergebnisse über das Verständnis eines Textes respektive eines Hörtextes abgeben, da bei Selektionstypen wie dem heute sehr beliebten Multiple-Choice-Format, bei dem bei Unwissenheit eine beliebige Antwort ausgewählt werden kann, ein gewisses Maß an Glück eine Rolle spielt. Die Antwort kann richtig sein, ohne dass die Lösung dem Schüler oder der Schülerin bekannt war. Es handelt sich folglich um ein Risiko, das das Modell der Klausuren der SRP tragen muss.

Laut der Internetseite des SRP Teams der Universität Innsbruck bestehen in Zukunft für das Abprüfen der Hörkompetenz die Testformate „Multiple Choice“, „Zuordnen“ und „Kurzantworten“, während die Lesekompetenz auch durch das Testformat Entscheiden zwischen „Richtig/Falsch/Nicht im Text“²⁹ überprüft werden kann. Das Layout der einzelnen Testformate kann im Anhang A eingesehen werden. Man kann feststellen, dass die Formate mit ausreichenden Erklärungen versehen sind sowie mit einer Musterlösung „0“, sodass die Kandidatinnen und Kandidaten verstehen, wie die Testformate zu bewältigen sind.

Während die Testformate „Multiple Choice“, „Zuordnen“ und „Richtig/Falsch/Nicht im Text“ das eben beschriebene Risiko des Erratens der richtigen Lösung implizieren, wirft das Testformat „Kurzantworten“ ein anderes Problem auf: Die Antwort auf Fragen darf nur gewertet werden, wenn sie mit höchstens vier Worten beantwortet wurde. Hat also eine Kandidatin oder ein Kandidat fünf Wörter benötigt, aber

²⁸ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/testformate.html>

²⁹ <http://www.uibk.ac.at/srp/index.html>

trotzdem eine korrekte, fehlerlose Antwort verfasst, muss diese als falsch gewertet werden. Diese Tatsache hat bereits nach der Pilotphase Kontroversen ergeben, wie in Kapitel 7 näher erläutert wird.

Nach Ansicht der Autorin zielt dieses Testformat auf das exakte Verständnis und die Präzision der Antwort ab, die in maximal vier Worten korrekt gegeben werden kann. In einem Gespräch mit einem der Ersteller der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen wurde das Ziel der Kurzantworten folgendermaßen erklärt:

Es geht bei dem Testformat ‚Kurzantworten‘ darum, dass die Fragen sehr gezielt gestellt werden. Wenn der/die KandidatIn die Antwort länger formuliert, besteht ja die Gefahr, dass zwar die richtige Antwort auch dabei ist, aber nicht unbedingt als Beleg dafür, dass der Text in der Tat verstanden wurde. Eine korrekte Antwort kann eben nicht aus mehr Wörtern bestehen und wird dementsprechend als falsch gewertet. (persönliche Kommunikation, 25.02.2010)

In besagter Unterhaltung wurde auch deutlich, dass aus den Feldtestungen herausging, dass die Anzahl von maximal vier Worten für alle lebenden Fremdsprachen geeignet erschien. Die Zielsetzung war jedenfalls, so wenig Wörter wie möglich für die Antworten auf die Fragen, die keinem vorgefertigten Schema unterliegen, festzulegen. Die Entwicklerinnen und Entwickler der Bildungsstandards scheinen eine Antwort aus nur drei Wörtern als angemessen zu empfinden, wie sich im Praxishandbuch *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (2. Lernjahr)* (Göschl u.a. 2009: 26) zeigt. Dies ist möglicherweise darin begründet - wie sich in einem Gespräch mit einem der Mitentwickler der Bildungsstandards ergab -, dass es sich auf der achten Schulstufe um ein leichteres Niveau handelt als das der SRP, weswegen auf dieser Stufe drei Worte ausreichend sind (persönliche Kommunikation, 24.03.2010). Es ist anzunehmen, dass auch hier die Expertinnen und Experten durch reifliche Reflexion zum Entschluss dieser Bestimmung gelangt sind.

6. Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung und der Lehrplan der AHS

6.1 AHS- Lehrpläne

Mit einer neuen Art der Reifeprüfung müssen die bestehenden Lehrpläne, sowohl der allgemeine Teil als auch der der (zweiten) lebenden Fremdsprachen, umgestaltet werden. Man muss sich die Frage stellen, ob diese mit den neu festgesetzten Regelungen konform gehen und mit ihnen vereinbar sind. In Kapitel 6.1.1 wird deshalb die Konformität mit dem allgemeinen Teil des Lehrplanes der AHS Oberstufe untersucht und in Kapitel 6.1.2 der Lehrplan der lebenden Fremdsprachen in Hinblick auf die SRP kritisch betrachtet.

6.1.1 Allgemeiner Teil des Lehrplanes der AHS Oberstufe

Die Autorin der vorliegenden Arbeit stützt ihre Untersuchung im Hinblick auf die Konformität auf den allgemeinen Teil des Lehrplanes der AHS Oberstufe, da die SRP lediglich die Oberstufe betrifft und in diesem Zusammenhang interessant ist, ob die neue Form der Matura und die curricularen Richtlinien kompatibel sind.

Der allgemeine Teil des neuen Lehrplanes der AHS Oberstufe, der seit dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft ist³⁰, beinhaltet drei Teile. Im ersten werden die allgemeinen Bildungsziele der AHS beschrieben, der zweite erläutert die allgemeinen, didaktischen Grundsätze, und der dritte Teil gibt Auskunft über die Schul- und Unterrichtsplanung.

Im Großen und Ganzen sind die Ziele des allgemeinen Teiles des Lehrplanes mit jenen der SRP vereinbar. Beide sprechen von einer Berücksichtigung des Interesses der Schülerinnen und Schüler, von dem Erwerb unterschiedlichster Kompetenzen wie etwa der Präsentationskompetenz sowie von dem Wissen um den Umgang mit (vor)wissenschaftlichen Methoden wie beispielsweise der Literaturrecherche³¹.

³⁰ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

³¹ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

Dennoch gibt es auch einige Forderungen des Lehrplanes, die mit Einführung der neuen Form der Reifeprüfung überdacht werden müssen.

Einerseits ist positiv hervorzuheben, dass sowohl die SRP als auch der Lehrplan von einer Ausrichtung des Unterrichts an den Interessen der Schülerinnen und Schüler spricht. Dies ist jedoch durch die schon oben beschriebene Problematik gerade in den Fächern der Fremdsprachen kritisch, da die Schülerinnen und Schüler aus verschiedensten Themenbereichen Vokabel und Wissen besitzen müssen, um die nicht bekannten, standardisierten Aufgabenstellungen erfüllen zu können. Somit werden individuelle und spezielle Wünsche der Schülerinnen und Schüler wie zum Beispiel das Ansehen eines bestimmten Filmes in den Hintergrund gestellt werden müssen.

Eine weitere Forderung des allgemeinen Teiles des Lehrplanes, die kritisch betrachtet werden muss, ist folgende:

Der Lehrplan gibt Ziele vor. Im Sinne einer eigenständigen und verantwortlichen Unterrichts- und Erziehungsarbeit haben die Lehrerinnen und Lehrer die Auswahl der Unterrichtsinhalte und Unterrichtsverfahren zur Erreichung dieser Ziele vorzunehmen³².

Einerseits sind im Teil des Lehrplanes der (zweiten) lebenden Fremdsprachen die Niveaus des GERS als Lehrstoff, also als Ziele, angegeben und andererseits tritt hier wieder das schon erläuterte Problem der Inhalte, die die Lehrenden selbst auszuwählen haben, auf. Eine Schwierigkeit, die auch in diesem Zusammenhang sichtbar wird, ist die Forderung des Lehrplanes nach der individuellen Schwerpunktsetzung im Unterricht durch die Lehrerinnen und Lehrer. Ein Solche wird aufgrund dieses Problems wahrscheinlich nicht mehr im selben Ausmaß möglich sein.

Die Leistungsfeststellung, zu welcher sich Forderungen im allgemeinen Teil des Lehrplanes finden, muss mit der neuen Reifeprüfung an deren Beurteilungskriterien angepasst werden, da es sinnvoll ist, die Schülerinnen und Schüler von Beginn an mit den Kriterien vertraut zu machen, die bei der Matura verlangt werden. In der Leistungsbeurteilungsverordnung müssten ebenfalls dementsprechende Umgestaltungen vorgenommen werden wie, um nur zwei Beispiele zu nennen, erstens die Forderung nach der „vom Lehrer jeweils gewählte[n] Form der

³² <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>, S.5

Leistungsfeststellung“ (BGBl. Nr. 371/1974), die mit der Idee einer *standardisierten* Reifeprüfung nicht kompatibel ist, und zweitens eine Änderung in der Leistungsbeurteilungsverordnung. In dieser sollte festgelegt werden, dass in den Jahreszeugnissen der Gewichtung der vier Fertigkeiten im Sinne einer differenzierten Beurteilung Rechnung getragen wird, da dies auch im Zeugnis der neuen Form der Matura vorgesehen ist (vgl. Friedl/Hosp 2008: 6).

Eine letzte Forderung, die im allgemeinen Teil des Lehrplanes in Zusammenhang mit der SRP kritisch gesehen werden muss, ist der in Schul- und Unterrichtsplanung verankerte Punkt der schulautonomen Lehrplanbestimmungen³³. Letztere sind zwar auch im neuen Gesetz verankert, dennoch muss darüber reflektiert werden, wie diese in Zukunft gehandhabt werden, wenn es um eine standardisierte Matura geht, bei der alle dieselben Voraussetzungen und Chancen haben sollen. Laut der Homepage des BMUKK sollen schulautonome Elemente von den Schülerinnen und Schülern in einem der drei Bereiche gewählt werden *müssen*, wobei es noch keine exakten Informationen darüber gibt, in welcher Art und Weise und ob jene ebenfalls standardisiert werden³⁴.

6.1.2 Der Lehrplan der lebenden Fremdsprachen

Der Teil der (zweiten) lebenden Fremdsprachen des Lehrplanes stützt sich stark auf den GERS, wie es auch die SRP vorsieht. Dieser enthält, ähnlich wie der allgemeine Teil, die Einteilung in Bildungs- und Lehraufgaben, didaktische Grundsätze und den Lehrstoff (vgl. Lehrplan 2004). Im Lehrplan der (zweiten) lebenden Fremdsprachen finden sich keine Angaben über zu behandelnde Inhalte oder Themen, er gibt lediglich Auskunft über Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen, die von den Schülerinnen und Schülern im Laufe ihrer Schulausbildung zu erwerben sind.

Es ist festzustellen, dass der Großteil der Forderungen des Lehrplanes für die lebenden Fremdsprachen aufgrund der Anpassung an den GERS mit der neuen Form der Reifeprüfung konform geht. Das BMUKK spricht sogar davon, dass die

³³ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

³⁴ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20090626.xml>

neue Matura die logische Konsequenz des auf den Kompetenzen des GERS beruhenden Lehrplanes ist³⁵.

Wie auch bei der SRP steht im Lehrplan die gleiche Gewichtung der Fertigungsbereiche Hören, Lesen, Schreiben, an Gesprächen teilnehmen und zusammenhängendes Sprechen im Vordergrund (vgl. Lehrplan 2004). Mit der Wahl eines Faches der zweiten lebenden Fremdsprachen zur schriftlichen Klausurarbeit würden schon die Teilbereiche Hören, Lesen und Schreiben abgedeckt. Entscheidet sich die Kandidatin oder der Kandidat auch für eine mündliche Prüfung aus demselben Fach, wäre die Abprüfung aller Fertigkeiten gewährleistet. Dennoch entspricht dieses Idealbild oft nicht der Wirklichkeit, da sich Maturantinnen und Maturanten oft nur für die schriftliche oder ausschließlich für die mündliche Klausur entscheiden. Daher könnte der Schülerin oder dem Schüler das Sprachniveau ausschließlich in jenen Teilbereichen attestiert werden, in denen sie bzw. er sich entschließt, zur Matura anzutreten; es sei denn, es würde, wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, auch eine differenzierte Eintragung der erreichten Niveaus in den unterschiedlichen Fertigungsbereichen im Jahreszeugnis erfolgen.

Die zu erwerbenden Kompetenzen, wie die linguistischen, pragmatischen oder soziolinguistischen Kompetenzen sowie die schon in Kapitel 3.1 beschriebenen kommunikativen Aktivitäten und Strategien, also die Fertigungsbereiche, sind ebenfalls Teil des Lehrplanes. Dies deckt sich sowohl mit dem GERS als auch mit den Anforderungen der SRP, da wie bereits erwähnt bei den standardisierten Aufgabenstellungen nicht mehr den Inhalten, sondern den erworbenen Kompetenzen Rechnung getragen werden soll. Besonders wichtig sind hier sowohl im Lehrplan als auch bei der neuen Matura die „kommunikativen Sprachkompetenzen“ (Lehrplan 2004). Laut Ingrid Tanzmeister ist diese Entwicklung des Lehrplanes wünschenswert, da sie mehr an einer Ausbildung der Schülerinnen und Schüler als Vorbereitung auf das berufliche Leben orientiert ist (vgl. Tanzmeister 2008: 366).

Die Authentizität des Fremdsprachenunterrichtes wird im Lehrplan als didaktischer Grundsatz beschrieben, der auch in der Erstellung der zentralen Aufgabenstellungen eine wichtige Rolle spielt und daher mit der SRP vereinbar ist (vgl. Lehrplan 2004).

³⁵ vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

Ein kritischer Punkt, der eine Diskrepanz zwischen dem Lehrplan der (zweiten) lebenden Fremdsprachen und der neuen Form der Reifeprüfung aufwirft, ist die Forderung nach „vielfältigen Textsorten“ und „literarischen Werken“ (Lehrplan 2004).

Bedenkt man die Forderung der SRP, dass nicht mehr die Inhalte, sondern die Kompetenzen im Vordergrund stehen sollen, muss man sich als Lehrperson die Frage stellen, welche Art von Textsorten - auch wenn im Lehrplan Beispiele angeführt sind - hier gemeint sind und eventuell für die Matura relevant sein könnten. Es ist überfordernd, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern alle Textsorten vermitteln müssen, die es gibt. Es wäre sinnvoll, hier von Seite der Aufgabenerstellerinnen und -ersteller einen Pool an Textsorten zu erarbeiten und diese auch als Forderung in den Lehrplan zu integrieren.

Was die Forderung des Einsatzes literarischer Werke im Unterricht betrifft, scheint es logisch, dass diese ihren Platz im Unterricht haben sollten; allein wegen des Authentizitätsanspruchs. Dennoch bleibt hier die Frage offen, wie und weshalb man literarische Werke in den Unterricht einbinden sollte, wenn man als Lehrperson nicht weiß, ob diese überhaupt für die neue Matura relevant sind und ob man mit der Lehre dieser Werke nicht kostbare Zeit für die Vermittlung der Kompetenzen verschwendet. Zu Problemen kann es kommen, wenn Lehrerinnen und Lehrer ihre Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche literarische Werke vorbereitet haben, die Aufgabenerstellerinnen respektive -ersteller aber ein anderes Werk für die Matura gewählt haben. Ein Teil der Matura wird damit für die Lernenden dieser Lehrpersonen nicht bewältigbar. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabenstellung daher nicht erfüllen können, wird dies darauf zurückgeführt, dass sie die notwendigen Kompetenzen nicht erworben haben, um die Aufgabe zu erfüllen. Hier würde eine Liste an verpflichtenden Lektüren Abhilfe schaffen, die ebenfalls in den Lehrplan aufgenommen werden könnte. Dieser Anspruch allerdings widerspricht dem Prinzip der standardisierten, *kompetenzorientierten* Reifeprüfung, die sich nicht an einer Inhaltsorientierung ausrichtet. Um weiterhin die Behandlung literarischer Themen in den Unterricht aufnehmen zu können, sollte seitens der Erstellerinnen und Ersteller der standardisierten, kompetenzorientierten Aufgabenstellungen sichergestellt werden, dass auf literarische Themen bezogene Aufgaben nur in der Form gestellt werden, dass diese ohne Vorwissen von allen Schülerinnen und Schülern zu bewältigen sind.

Auch im Lehrplan der (zweiten) lebenden Fremdsprachen ist noch einmal die Problematik der schulautonomen Schwerpunkte aufzugreifen. Durch die ausgeprägte Orientierung am GERS scheint die Individualität der Lehrerinnen und Lehrer sowie der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Schwerpunktsetzungen gefährdet (vgl. Tanzmeister 2008: 376), da andernfalls wertvolle Zeit für das Erlernen der verlangten Kompetenzen für individuelle Schwerpunkte benutzt würde. Dennoch bringen meines Erachtens gerade das Eingehen auf eine Klasse und das Mitbestimmungsrecht der Schülerinnen und Schüler über die Gestaltung des Unterrichts kostbare Motivation.

7. Kritische Stimmen und offene Fragen zur standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung

Wie alle Neuerungen, die in ein bestehendes System eingeführt werden, so birgt auch die neue Form der Matura Unsicherheiten, Widersprüche und Missstimmigkeiten. Nachdem nun ausführlich die Fakten der SRP erläutert wurden, müssen auch die existierenden kritischen Stimmen sowie noch offene Fragen ansatzweise dargelegt werden.

In der Lehrerzeitschrift *AHS Die Allgemein Bildende Höhere Schule* beispielsweise beschreibt Michael Zahradnik, dass es 89% der in einer von der Lehrgewerkschaft durchgeführten Fragebogenaktion befragten Lehrerinnen und Lehrer kritisch sehen, dass bei den mündlichen Klausuren der SRP nur mehr die Beantwortung einer Frage vorgesehen ist (vgl. Zahradnik 2009: 5). Diese kritische Haltung könnte darin begründet sein, dass die Lehrerinnen und Lehrer eher ein Scheitern ihrer Schülerinnen und Schüler fürchten, da diese nur eine Möglichkeit haben, ihr Können unter Beweis zu stellen. Liegt einer Kandidatin oder einem Kandidaten das Thema nicht, könnte es daher zu einer negativen Beurteilung kommen.

Dies gilt jedoch offensichtlich nicht für die zweiten lebenden Fremdsprachen, da diese weiterhin aus zwei Aufgabenstellungen - einer selbständigen Produktion und einer Interaktion zwischen antretenden Schülerinnen respektive Schülern - besteht (siehe Kapitel 5). Dennoch bleiben bei den Neuerungen auch in diesen Gegenständen Fragen offen: einerseits ist durch die neue Art der mündlichen Prüfung zwar die Ausgeglichenheit der Fertigkeitsbereiche - laut Referenzrahmen nämlich des „zusammenhängende[n] Sprechen[s]“ und der Fertigkeit „an Gesprächen teilnehmen“ (Trim 2002: 36) - gewährleistet, dennoch kann es zu Problemen kommen, wenn es nur eine Kandidatin oder einen Kandidaten gibt, die oder der mündlich in einer zweiten lebenden Fremdsprache antritt. Da die beurteilende Lehrperson nicht am Gespräch teilnehmen soll, ist es fraglich, wie eine derartige Prüfung bei nur einem Kandidaten oder einer Kandidatin zustande kommen kann. An dieser Stelle bedarf es weiterer Reflexion, um das System zu vervollständigen und auch für derartige Fälle Lösungswege zu suchen.

Was die schriftlichen Klausuren betrifft, so erläutert Zahradnik, dass sich in der von der Lehrgewerkschaft durchgeführten Umfrage 75% der befragten Lehrerinnen und

Lehrer gegen vorgegebene Themenstellungen bei ebendiesen aussprach (vgl. Zahradnik 2009: 4). Die Lehrpersonen haben bei dieser Art der Prüfung keinen Einfluss mehr darauf, was ihren Schülerinnen und Schülern abverlangt wird und fürchten somit möglicherweise, dass ihr Unterricht für ein Bestehen der zentralen Aufgabenstellungen nicht ausreichend war. Eine Änderung in diesem Bereich, die zur Folge hätte, dass die Lehrerinnen und Lehrer wieder über die Prüfungsaufgaben mitentscheiden dürften, stünde allerdings der Kompetenzorientierung entgegen, da daher wieder auf Inhalte vorbereitet werden könnte und nicht das tatsächliche Können der Schülerinnen und Schüler überprüft würde. Außerdem bevorzugt ein Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer eine zentral gesteuerte Korrektur, wenn auch die Themenstellungen zentral gestaltet werden (vgl. Zahradnik 2009: 5).

Ein weiterer kritischer Punkt im Zusammenhang mit der schriftlichen Klausur der lebenden Fremdsprachen, die bei der neuen Form der Reifeprüfung auch eine Hörüberprüfung in neuer Art (siehe Kapitel 5) und eine Leseüberprüfung beinhaltet, ist die Anwendung des Testformats „Kurzantworten“ (siehe Kapitel 5.2). Die Tatsache, dass eine möglicherweise korrekte Antwort aufgrund ihrer Länge als falsch gewertet werden muss, hat bereits nach der Pilotphase Kontroversen aufgeworfen, wie Heidi Petermichl in einem Artikel der Zeitschrift *AHS Aktuell* beschreibt:

In unserer Analyse waren wir uns aber auch darüber einig, dass die zweimalige Verwendung des Testformats „Short Answers“ [...] eine besondere Hürde dargestellt hat. [...] und es ist für mich nach wie vor nicht nachvollziehbar, dass ich eine vollkommen richtige Antwort, die aus fünf Wörtern statt der geforderten vier besteht, laut Testanweisung als falsch bewerten muss (Petermichl 2009: 32)

Offensichtlich hat dieses Testformat zum Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, präziser zu formulieren. Dies kann vermutlich auch in genügend Zeit, die die Lehrerinnen und Lehrer der Pilotphase nicht zur Verfügung hatten, mit den Lernenden von Beginn an eingeübt werden. Dennoch bleibt der Gedanke, dass eine möglicherweise vollkommen korrekte Antwort nicht angerechnet werden kann, da die formalen Anforderungen nicht erfüllt wurden.

Die Frage nach den schulautonomen Lehrplanbestimmungen, wie sie der allgemeine Teil des Lehrplanes der AHS Oberstufe beschreibt, ist auch noch offen. Zwar gibt es ansatzweise schon Bestimmungen, in welcher Art diesen in der neuen Form der Matura Rechnung getragen werden könnte (siehe Kapitel 6.1.1), doch bedarf es einer Klärung, wie sie in die standardisierte Reifeprüfung einfließen und bei dieser

berücksichtigt werden können wie zum Beispiel durch andere Formen der mündlichen Prüfung. Bei diesen könnte der Schwerpunkt in Kombination mit einem anderen Fach ähnlich der vertiefenden Prüfung aus dem Wahlpflichtfach geprüft werden.

Eine weitere offene Frage betrifft die bereits in Kapitel 4.3 beschriebene Problematik der Themenstellungen zur mündlichen Matura, die im Fachlehrerteam ausgearbeitet werden sollen. Ein derartiger Themenpool in den lebenden Fremdsprachen würde der erhofften Kompetenzorientierung entgegenwirken.

8. Empirische Untersuchung

In meiner fachdidaktischen Ausbildung an der Universität sowie während meiner schulpraktischen Ausbildung bei meinem Betreuungslehrer erfuhr ich, dass die SRP bereits an mehreren Schulen in den zweiten lebenden Fremdsprachen in Teilbereichen pilotiert wurde und auch in diesem Schuljahr wieder pilotiert wird.

Das Thema der neuen Form der Reifeprüfung und die zusätzliche Information, dass die Pilotierung an Schulen schon stattgefunden hat, weckten mein Interesse und ich entschied, im Rahmen meiner Diplomarbeit zum Thema der SRP, eine Befragung mit Lehrerinnen und Lehrern des Pilotprojekts über ihre Erfahrungen durchzuführen. Deshalb beruht der empirische Teil dieser Arbeit auf eben diesen Erfahrungen, die Lehrerinnen und Lehrer aus Wien, Niederösterreich und Oberösterreich mit dem Pilotprojekt in den zweiten lebenden Fremdsprachen der SRP gemacht haben.

In einem ersten Schritt des Teils der empirischen Untersuchung wird das Pilotprojekt vorgestellt (Kapitel 8.1). In einem nächsten Schritt werden die Forschungsfragen, deren Begründung und das Ziel der Untersuchung dargestellt (Kapitel 8.2 und 8.2.1). Daran schließen die Darlegung der Erhebungsmethode (Kapitel 8.3), Informationen über die Durchführung der Untersuchung (Kapitel 8.4) und die Art der Auswertung der Forschungsarbeit (8.5) an.

8.1 Das Pilotprojekt

Die Phase der Pilotierung der SRP wird vom BIFIE unter der Gesamtkoordination von Mag. Peter Simon geleitet und dokumentiert. Die wichtigsten Etappen lassen sich über die Homepage des BIFIE erschließen³⁶: bereits im Schuljahr 2007/2008 fanden erste Pilotversuche der SRP österreichweit an Schulen, vor allem im Fach Englisch, aber ansatzweise auch schon im Fach Französisch statt. Im Jahr darauf stieg die Zahl der teilnehmenden Schulen von 57 auf insgesamt 98, von denen auch zwölf die neue Reifeprüfung in Französisch pilotierten. Auch in den lebenden Fremdsprachen Spanisch, Italienisch und Russisch gab es in diesem Jahr einige Schulen, die an dem Projekt teilnahmen.

³⁶ vgl. <http://www.bifie.at/grundlegende-informationen-neuen-reifepruefung>

An den an dem Projekt teilnehmenden Schulen lief die Matura in den zweiten lebenden Fremdsprachen in neuer Form ab: es waren Überprüfungen der Hör- und/oder Lesekompetenz vorgesehen, die zentral erstellt wurden und daher überall gleich waren. Die Schreibaufträge wurden zwar nicht zentral formuliert, dennoch gab es Richtlinien, wie diese von denen am Pilotprojekt teilnehmenden Lehrenden zu erstellen waren. In den von mir geführten Interviews konnte ich aber erfahren, dass ein Teil der Französischlehrerinnen und -lehrer auch die schriftlichen Aufgabenstellungen für ihre Maturantinnen und Maturanten in einem Plenum erstellt haben und der Teil der Eigenproduktion somit ebenfalls mit teilweise gleichen Aufgabenstellungen durchgeführt wurde, die aber von den Lehrenden selbst ausgearbeitet und auch individuell korrigiert wurden.

Manche Schulen nützten auch die Gelegenheit, nicht als Pilotschulen an dem Projekt teilzunehmen, sondern die Matura gemäß der noch gültigen Reifeprüfungsverordnung zu gestalten, aber die Aufgabenstellungen zum Hör- respektive Leseverstehen vom BIFIE anzufordern und mit Hilfe dieser ihre Kandidatinnen und Kandidaten zu prüfen. Der Unterschied zu den am Pilotprojekt teilnehmenden Schulen liegt darin, dass diese sich einerseits nicht an die Richtlinien wie etwa die Zeit, in der die Aufgaben zu erfüllen waren, halten mussten und andererseits die schriftliche Produktion nach dem alten Muster ablaufen ließen. Alle teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer des Pilotprojekts wurden vom BIFIE geschult und genau über die neue Form der Reifeprüfung informiert.

Die Lehrpersonen der zweiten lebenden Fremdsprachen, vor allem jene der Fächer Französisch und Spanisch, für die schon genügend Material vorhanden war, bekamen über die Internetseite des BIFIE Zugang zu Übungsmaterialien und Testformaten, wie sie in Kapitel 5.2 einzusehen sind. Dies war dafür notwendig, um die Schülerinnen und Schüler mit den Testformaten vertraut machen zu können.

Laut der Internetseite des BIFIE erhielten alle teilnehmenden Pilotschulen sogenannte Testpakete, die die Testhefte, für welche im Anhang ein Beispiel eingesehen werden kann, in der Anzahl der antretenden Schülerinnen und Schüler, die CD in zweifacher Ausführung sowie einen Lösungs- und Korrekturschlüssel für die Lehrerinnen und Lehrer enthielten. In den Testpaketen findet sich auch die

Nummer der Hotline, die für Korrekturfragen und andere Probleme zur Verfügung steht³⁷.

Die Lehrerinnen und Lehrer mussten folglich die Lese- und/oder Höraufgaben des Pilotversuches selbst verbessern und die Ergebnisse in die Gesamtnote aufnehmen. Hierfür waren in der vom BIFIE im Vorhinein an die teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer ausgegebenen Schulversuchsbeschreibung 30% sowohl für die Gewichtung der Lese- als auch der Hörkompetenz vorgesehen, während die Schreibkompetenz 40% zur Gesamtnote beitrug. Die teilzentralen Aufgabenstellungen flossen folglich zu 60% in die Benotung ein.

Die Testformate wurden durch das SRP Team der Universität Innsbruck entwickelt (siehe Kapitel 5.2). Auf der Internetseite des Teams³⁸ finden sich auch Details zu den Aufgabenstellungen: die Kandidatinnen und Kandidaten hatten für die Erfüllung der Leseaufgaben, die nur in Französisch pilotiert wurden und aus vier Texten zu je 28 bis 32 zu beantworteten Fragen bestanden, 60 Minuten Zeit. Zur Erledigung der Höraufgaben standen den Schülerinnen und Schülern nur 40 Minuten zur Verfügung, während hier ebenfalls vier Hörtexte anzuhören waren, die in 28 bis 30 Fragen zu erarbeiten waren. Die Fragen aus beiden Kompetenzen mussten in zwei bis vier Testformaten, beispielsweise „Multiple-Choice“ oder „Richtig/Falsch/Nicht im Text“ (siehe Kapitel 5.2) beantwortet werden. Die Aufgabenstellung der Testformate zielte dabei sowohl auf das Globalverstehen, als auch auf das Detailverstehen ab³⁹.

8.2 Forschungsfragen und Ziel der Untersuchung

Wie schon im Forschungsinteresse beschrieben, stützt sich die vorliegende Untersuchung auf folgende Forschungsfragen: Wie lassen sich die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nach der Pilotphase beschreiben? Gibt es besondere Problemstellen? Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Reifeprüfung für den Unterricht? Wo sehen die Lehrenden Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung?

³⁷ vgl. <http://www.bifie.at/grundlegende-informationen-neuen-reifepruefung>

³⁸ vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/lehrerinnen_fertigkeiten.html

³⁹ vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/lehrerinnen_fertigkeiten.html

Es ist mir wichtig, durch die Forschungsfragen ein korrektes Bild über die subjektiven Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer, die Teile der neuen Form der Reifeprüfung schon pilotiert haben, zu geben und diese zu klassifizieren. Weiters soll durch meine Forschungsarbeit transparent gemacht werden, wie die von mir befragten Lehrerinnen und Lehrer mit der neuen Form der Reifeprüfung umgehen und wie diese sich auf ihr pädagogisches Handeln auswirkt. Diese Lehrenden sind bereits Experten respektive Expertinnen der SRP und ihre Antworten können realistisch widerspiegeln, wie sie mit der neuen Matura in der Umsetzung umgegangen sind und ob sich Veränderungen im Vergleich zur alten Form ergeben haben.

Grund für diese Herangehensweise war einerseits die Frage, ob die *zentrale Matura* tatsächlich ausschließlich negative Erfahrungen mit sich bringe. Immerhin wurde bzw. wird dies durch die Berichterstattungen der Medien größtenteils suggeriert. Insofern ist ein Ziel der Untersuchung, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Andererseits ergab sich durch Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern - auch solchen, die mit der neuen Form der Matura vertraut sind - dass in der Pilotphase Schwierigkeiten aufgetreten und Lehrerinnen und Lehrer unzureichend informiert gewesen wären. Einige von ihnen sind auch der Meinung, dass sich mit Einführung der neuen Reifeprüfung der Unterricht grundlegend ändern würde. Auch diese Aspekte versuche ich mittels der vorliegenden Untersuchung herauszufinden; die Beantwortung dieser Fragen bildet somit das Ziel meiner Forschung. All diese Fragestellungen können folglich als Hypothesen, die in der Forschung untersucht werden, angesehen werden. Diese lassen sich folgendermaßen formulieren:

- 1) Die Lehrerinnen und Lehrer des Schulversuchs waren unzureichend informiert.
- 2) Es haben sich durch die neue Form der Reifeprüfung Änderungen in Planung und Unterricht ergeben.
- 3) Die neue Matura bringt Veränderungen zur bisherigen Form der Reifeprüfung mit sich.
- 4) Die SRP hat sowohl positive als auch negative Veränderungen zur Folge.

Außerdem soll die Untersuchung jenen Lehrerinnen und Lehrern dienen können, die mit der SRP Ängste, Unklarheiten und Widersprüche verbinden, um zu sehen, ob sich ihre Befürchtungen bewahrheitet haben oder doch ausgeräumt werden konnten.

8.2.1 Begründung der Forschungsfragen

Die Untersuchung stützt sich auf eine übergeordnete und drei kleinere Forschungsfragen. Die übergeordnete Forschungsfrage der Untersuchung lautet „Wie lassen sich die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nach der Pilotphase beschreiben?“. Diese Frage lässt sich dadurch begründen, dass seit dem Beginn der Gespräche über eine Reform der Reifeprüfung hin zu einer Standardisierung und Kompetenzorientierung vor allem Unsicherheit und Angst in der Lehrerschaft vorhanden sind und die Lehrerinnen und Lehrer sich kaum ein Bild über die Veränderungen der neuen Form der Reifeprüfung machen können. Diese übergeordnete Forschungsfrage kann also dazu dienen, den Lehrerinnen und Lehrern die subjektiven Erfahrungen der an dem Pilotprojekt teilnehmenden Lehrpersonen zu vermitteln und etwaige Unklarheiten auszuräumen.

Die erste untergeordnete Forschungsfrage ist „Gibt es besondere Problemstellen?“. Mit dieser soll geklärt werden, ob und mit welcher Art von Problemen Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen der neuen Form der Reifeprüfung konfrontiert sein werden.

Die zweite Forschungsfrage lautet: „Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Reifeprüfung für den Unterricht?“. Die Entscheidung zu dieser Forschungsfrage kann dadurch legitimiert werden, dass, wie es schon bei der übergeordneten Frage der Fall ist, viele Lehrerinnen und Lehrer durch die Einführung der SRP grobe Veränderungen im Unterricht befürchten. Mit dieser Forschungsfrage soll untersucht werden, ob diese Angst begründet ist, indem die Vor- und Nachteile für den Unterricht analysiert werden.

Die letzte Forschungsfrage ist: „Wo sehen die Lehrenden die Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung?“. Diese Frage soll Aufschluss über positive und negative Änderungen geben, die sich im Vergleich zur alten Form der Matura ergeben haben. Auch die Beantwortung der letzten Forschungsfrage könnte Lehrerinnen und Lehrern dazu beitragen, ihre Ängste zu verstärken oder vor dem Hintergrund bestehender Erfahrungen realistisch einzuschätzen.

8.3 Erhebungsmethode

Für die Untersuchung wurde die Methode eines persönlich geführten Interviews mit den Lehrerinnen und Lehrern gewählt. Das Interview wurde mittels eines Fragebogens abgehalten, der im Anhang einsehbar ist. Der Fragebogen sowie die Forschungsfragen bestehen ausschließlich aus offenen Fragen, um den Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit zu geben, frei und ohne Einschränkungen über ihre Erfahrungen zu sprechen.

Der Fragebogen ist an den Forschungsfragen ausgerichtet, wobei sich die Fragen Nummer 4, 5, 7, 8, 9 sowie 13 und 14 auf die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nach der Pilotphase beziehen. Die Fragen 1, 2 und 6 gehen auf die Vor- und Nachteile der SRP ein, während in den Fragen 3, 11 und 12 von möglichen Problemstellen der neuen Matura ausgegangen wird und diese hinterfragt werden. Lediglich die Frage 10 bezieht sich auf die Vor- und Nachteile, die sich möglicherweise im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung ergeben.

Die erste Frage untersucht die anfänglichen Gedanken der Lehrenden zur SRP, um festzustellen, mit welcher Einstellung die Lehrerinnen und Lehrer an die Neuheit herangegangen sind. In diesem Zusammenhang werden die Lehrenden auch gesondert gefragt, ob sie die neue Form als Fortschritt oder Rückschritt angesehen haben. Die zweite und die 14. Frage beziehen sich auf die Erwartungen respektive auf die Erfüllung oder Enttäuschung dieser im Nachhinein. Es soll erforscht werden, ob sich die Erwartungen im Vorhinein mit den Erfahrungen der Pilotphase erfüllt oder enttäuscht haben. In der dritten Frage nach der ausreichenden Informierung der an dem Pilotprojekt teilnehmenden Lehrenden sollen mögliche Problemstellen der SRP identifiziert und eventuell mit Beispielen erläutert werden. Die vierte und die fünfte Frage dienen der Erforschung der Änderungen in der Unterrichtsplanung und Unterrichtstätigkeit der Lehrenden. Sie sollen Aufschluss über den eingetretenen Wandel geben und diesen exemplarisch darlegen. Im Rahmen der sechsten Frage sollen Vor- und Nachteile für die Unterrichtstätigkeit analysiert werden. Die Motivation für diese Frage lässt sich damit begründen, dass dies einen wichtigen Aspekt für die Lehrerinnen und Lehrer darstellt, die sich in ihrem unterrichtlichen Handeln dem Prinzip der SRP anpassen müssen. Die Fragen sieben und acht beziehen sich auf die Reaktionen und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Die Antworten darauf sind insofern wichtig, als die SRP vor allem die Kandidatinnen und Kandidaten selbst

betrifft und es interessant ist, herauszufinden, wie sie mit der neuen Form der Matura umgegangen sind. Dies kann auch Lernenden dienlich sein. Die neunte Frage erforscht die von Seiten des Ministeriums als Grund für die Implementierung festgelegte Qualitätssteigerung, die mit der SRP feststellbar sein sollte. Da die Befragten schon Erfahrungen mit der SRP haben, erscheint es interessant, zu analysieren, ob sich dieser Faktor in der tatsächlichen Umsetzung auch bewahrheitet hat. Die zehnte Frage soll einen Vergleich zwischen der neuen und der alten Form der Reifeprüfung anstellen und die Vor- und Nachteile der SRP gegenüber der bisherigen Matura erforschen. Auch die Antworten auf diese Frage sollen die eingetretenen Veränderungen aufzeigen. Die Fragen elf und zwölf sollen wiederum zur Findung von Problembereichen, in diesem Fall bei der konkreten Durchführung der SRP, beitragen. Die 13. Frage, in welcher die Lehrenden den mit der SRP noch unerfahrenen Lehrerinnen und Lehrern Tipps geben sollen, soll auf Basis ihrer Erfahrungen Empfehlungen im Umgang mit der SRP liefern.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde auf die Auswertbarkeit der Fragen Wert gelegt. Einzig die Frage zehn, die sich auf die Vor- und Nachteile der SRP im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung bezieht, läuft Gefahr, unauswertbar zu werden. Hierzu könnten die Lehrerinnen und Lehrer eine Vielzahl an inhomogenen Antworten geben, sodass diese nicht mehr erfasst werden können. Dennoch entschloss ich mich, aufgrund der Tatsache, dass es sich um eine äußerst interessante Frage handelt, diese trotz des beschriebenen Risikos in den Fragebogen aufzunehmen. Diese Frage ist von enormem Interesse, da mit ihr festgestellt werden kann, inwiefern sich eine Änderung für die Lehrerinnen und Lehrer durch die neue Form der Reifeprüfung einstellen wird.

8.4 Durchführung der Untersuchung

Die Durchführung der Untersuchung erfolgte an verschiedenen Schulen in Wien, Niederösterreich und Oberösterreich. Als Probandinnen respektive Probanden fungierten Lehrerinnen und Lehrer, die im Schuljahr 2007/2008 bzw. 2008/2009 die standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen Französisch und Spanisch in den Teilbereichen Lesen und/oder Hören bereits pilotiert haben. Die Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer aus Wien, Niederösterreich und Oberösterreich ergab sich auch aus regionalen Gegebenheiten; die Interviewpartnerinnen und -partner waren aufgrund räumlicher Nähe am einfachsten aufzusuchen. Um zu erfahren, in welchen Schulen Lehrerinnen und Lehrer der zweiten lebenden Fremdsprachen bereits am Pilotprojekt teilgenommen haben, wurde Mag. Alma Semmler, Koordinatorin für die lebende Fremdsprache Englisch am BIFIE, kontaktiert, die mir freundlicherweise die Namen der Schulen zur Verfügung stellte.

Bevor ich die Erlaubnis der Direktionen zur Durchführung der Umfrage an den Schulen einholen konnte, musste ich zuerst um eine Genehmigung der jeweiligen Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates ansuchen. Nachdem ich diese Genehmigung erhalten hatte, setzte ich mich mit den Direktionen der Schulen in Verbindung, die mir vom BIFIE mitgeteilt wurden, um auch von ihnen die Erlaubnis zur Befragung der Lehrerinnen und Lehrer zu erhalten. Es ergab sich eine lange Liste an Lehrerinnen und Lehrern, die potentiell für meine Befragung geeignet gewesen wären. Dennoch gestaltete sich die Findung von Interview-partnerinnen und Interviewpartnern relativ schwierig. Einige Lehrerinnen und Lehrer weigerten sich, an dem Interview teilzunehmen, andere meinten, ihre Antworten wären nicht repräsentativ genug, da sie mit nur einem Schüler oder einer Schülerin am Pilotprojekt teilgenommen hatten; ein Argument, das durchaus legitim ist. Andere Lehrerinnen und Lehrer meldeten sich, nach mehrmaligen Versuchen der Kontaktaufnahme meinerseits, einfach nicht mehr. In anderen Schulen jedoch kümmerte sich die Direktion höchstpersönlich um eine Terminfindung für das Interview oder beauftragte eine Lehrperson mit der Terminfindung, was schließlich auch sehr gut funktionierte. Dennoch war es immer schwierig, die Lehrerinnen und Lehrer in den Pausen oder auch Sprechstunden telefonisch zu erreichen und es bedurfte mehrerer Versuche, um die gewünschte Person anzutreffen. Durch eine

Kollegin, deren Diplomarbeitsthema ebenfalls mit der SRP zusammenhing, konnte ich schließlich noch drei Lehrerinnen aus Niederösterreich für ein Interview gewinnen. So ergab sich die Zahl von insgesamt zwölf befragten Lehrerinnen und Lehrern der zweiten lebenden Fremdsprachen Französisch und Spanisch, die Teilnehmerinnen oder Teilnehmer des Projekts waren respektive aus Schulen kommen, die lediglich das zentrale Hörverstehen vom BIFIE angefordert haben. Dies entspricht 11% der potentiell zu befragenden Lehrerinnen und Lehrer aus den Fächern Französisch und Spanisch.

Für die Abhaltung der Interviews fuhr ich persönlich in die Schulen, um den Lehrerinnen und Lehrern keine unnötigen Umstände zu bereiten. Das Antreffen der Lehrenden funktionierte problemlos. Die Interviews nahm ich für die Auswertung zur Überprüfung und Vervollständigung der Notizen mittels eines Diktiergerätes auf. Die Aufnahmen wurden nach der Auswertung sofort gelöscht und die Lehrpersonen bleiben anonym.

8.5 Auswertungsmethode

Für die Auswertung der semi- strukturierten qualitativen Interviews wurde meinerseits die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, da sich diese für die Ergründung der vorgestellten Forschungsfragen und die gewählte Form der Befragung empfiehlt.

Eine Möglichkeit der qualitativen Inhaltsanalyse ist die zusammenfassende Inhaltsanalyse. Diese sieht folgenden Prozess vor: „Auslassung, Generalisierung, Konstruktion, Integration, Selektion, Bündelung“ (Mayring 2008: 472). Um das von Mayring 1988 entwickelte, sogenannte „Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse“ (Mayring 1995: 211) besser zu verstehen, hilft folgende Grafik aus dem *Handbuch qualitative Sozialforschung* von Flick in der Auflage von 1995:

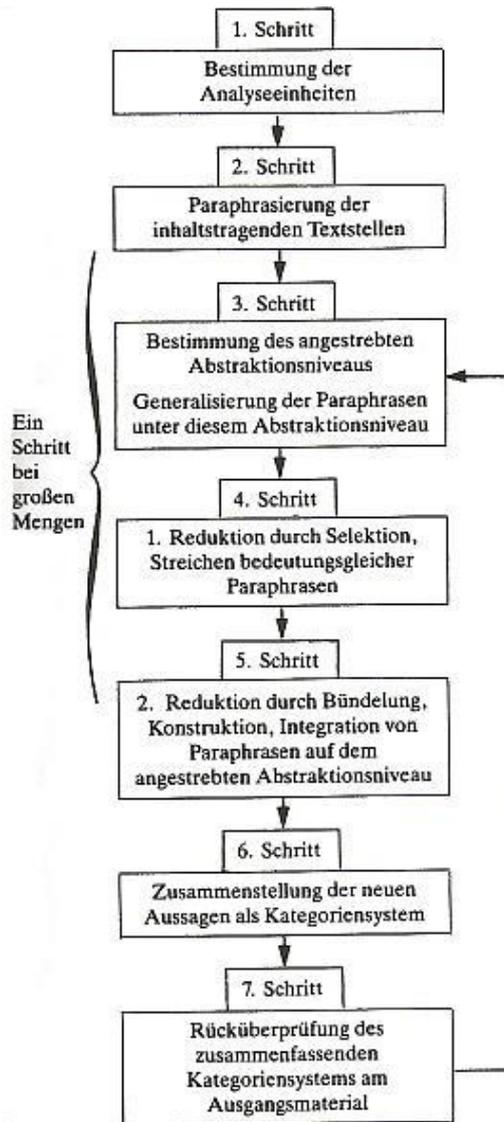


Abbildung 3: Ablaufmodell nach Mayring 1988

Das Modell sieht vor, die in den Interviews getätigten Aussagen auf ihre wesentlichen Inhalte zu reduzieren und zusammen zu fassen. Diese Art der Analyse wähle ich, da die Forschung an der „inhaltlichen Ebene des Materials interessiert“ (Mayring 2008: 472) ist.

In der Analyse meiner Interviews, die nicht transkribiert wurden, konnte der erste Schritt ausgelassen werden, da die Analyseeinheiten von Beginn an gegeben waren; nämlich alle Antworten auf die Fragen aus dem Fragebogen. Den zweiten Schritt führte ich nach dem Modell Mayrings durch, indem ich alle wichtigen und für die Fragen relevanten Antworten paraphrasierte und in einem nächsten Schritt die gewonnenen Aussagen generalisierte. Die von Mayring dargestellten Schritte drei und vier vollzog ich in einem Durchgang, indem ich bedeutungsgleiche Paraphrasen

zu einer zusammenfasste und die aus dem Vorgang der Generalisierung erhaltenen Einheiten reduzierte sowie nach deren Relevanz für die Beantwortung der Frage aussortierte. Als letzten Schritt, der bei Mayring Schritt sieben darstellt, überprüfte ich die Aussagen nochmals in den Interviews, um sicher zu gehen, dass ich alles erfasst hatte.

Jedes der zwölf geführten Interviews wurde folglich mittels des Ablaufmodells untersucht und die wichtigsten sowie meinen Fragen entsprechenden Antworten selektiert bis ich zu einem stark reduzierten Corpus mit den bedeutendsten und für meine Frage relevanten Informationen gelangte. Für die Darstellung der Ergebnisse wurden die Aussagen kodiert.

In Kapitel 9 werden die Ergebnisse der Untersuchung dargestellt. Jede Frage soll im Folgenden vorerst einzeln bearbeitet und die Antworten darauf erläutert werden. Kapitel 10 beinhaltet eine allgemeine Zusammenfassung der Ergebnisse.

9. Auswertung und Analyse der empirischen Untersuchung

Im Folgenden werden nun alle Ergebnisse im Einzelnen dargestellt. Diese Art der Präsentation der Antworten dient als Grundlage der Beantwortung der Forschungsfragen. Alle vorkommenden Grafiken wurden mit Office Excel 2003 erstellt und sollen die Darlegung der Ergebnisse visuell unterstützen.

9.1 Frage 1: Erste Gedanken zur neuen Form der Matura

Die erste Frage stellte ich den Lehrerinnen und Lehrern über ihre anfänglichen Gedanken zur neuen Form der Reifeprüfung. Da es sich um eine offene Frage handelte und die Lehrpersonen mir frei ihre Antworten mitteilen konnten, erhielt ich ein sehr vielfältiges Spektrum an Antworten. Aus den offenen Antworten lassen sich Tendenzen ableiten.

Es ist deutlich erkennbar, dass ein erheblicher Teil, nämlich mehr als ein Drittel, der Lehrpersonen vor dem Pilotprojekt der SRP Unsicherheit verspürte. Diese war laut den Lehrerinnen und Lehrern vor allem damit verbunden, dass sie sich hinsichtlich der Bewältigung der Vorbereitung mit den Schülerinnen und Schülern nicht sicher waren, da diese laut einer Lehrperson mit einem sehr knappen Zeitraum bemessen war. Weiters hielten sie fest, dass Neuerungen in vielen Fällen Verunsicherung mit sich bringen. Eine Lehrperson nannte auch ihr Erstaunen über die ersten praktischen Beispiele, die ihr sehr schwer erschienen und sie verunsicherten. Die Unsicherheit lässt sich meiner Ansicht nach möglicherweise dadurch erklären, dass es sich bei der neuen Matura wie in Kapitel 4 beschrieben noch um ein „work in progress“ handelt und es noch keine fixen Regelungen, klaren Richtlinien oder Nachschlagewerke gibt, nach denen sich die Lehrenden richten könnten.

Ein weiteres Viertel der Lehrenden ging mit einer sehr positiven Einstellung an die neue Matura heran, wobei zwei der Lehrpersonen behaupteten, im Hinblick auf die Vermittlung der vier Fertigkeiten schon immer denselben Gedanken, den auch die standardisierte Reifeprüfung trägt, verfolgt zu haben. Eine der beiden setzte die Schwerpunkte Hören und Lesen sowohl im Unterricht, als auch schon bei den Schularbeiten. Die andere Person gab an, im Bezug auf die Themen immer schon sehr frei gearbeitet und Lesen sowie Hören auch trainiert zu haben.

Abgesehen von diesen Fakten brachten drei der zwölf Befragten die neue Form der Reifeprüfung mit einer Erleichterung für die Lehrerschaft in Verbindung. Sie waren der Ansicht, dass sowohl die Zusammenstellung der Aufgaben in Zukunft weniger Arbeit darstellen, als auch die Korrektur um vieles einfacher werden wird.

Interessant ist, dass bei dem Thema des Arbeitsaufwandes, das insgesamt vier Lehrerinnen und Lehrer ansprachen, die Meinungen auseinander gehen. Eine der Antworten war konträr zu den anderen, in der zum Ausdruck gebracht wurde, dass mit Einführung der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen mehr Arbeitsaufwand auf jede Lehrerin und jeden Lehrer fällt. Dies begründete die Lehrperson damit, dass vorläufig noch kaum adäquate Lehrbücher und Übungsmaterial existieren und dieses somit noch selbst erstellt werden muss, was den Unterrichtenden ein intensiveres Suchen nach Texten und die Aufbereitung nach dem Schema der Testformate abverlangt.

Einige Lehrerinnen und Lehrer nannten auch die erhöhte Messbarkeit durch die Implementierung der SRP, die einer ihrer ersten Gedanken zur neuen Matura war. Als Beispiele erwähnten sie die Messbarkeit per se, die Steigerung der Aussagekraft der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler, die Vereinheitlichung und die zuverlässigere Art der Abprüfung des Niveaus, durch die schwächere Schülerinnen und Schüler größere Chancen bekämen, ihr Können unter Beweis zu stellen.

Dies entspricht ebenfalls dem Ziel der Erstellerinnen und Ersteller der neuen Form der Matura, die, wie in Kapitel 3.3 erwähnt, auf die Steigerung der Aussagekraft und, wie in Kapitel 5 beschrieben, auf das Abprüfen mehrerer Kompetenzen abzielt.

Im Zusammenhang damit wurden die Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Interviews danach gefragt, ob sie die SRP anfangs eher als Fortschritt oder als Rückschritt ansahen. Daraus ergab sich folgende Grafik⁴⁰:

⁴⁰ Alle Grafiken stellen sind wie folgt zu interpretieren: Sie stellen immer dar, wie viele der zwölf befragten Lehrerinnen und Lehrer das jeweilige Argument nannten.

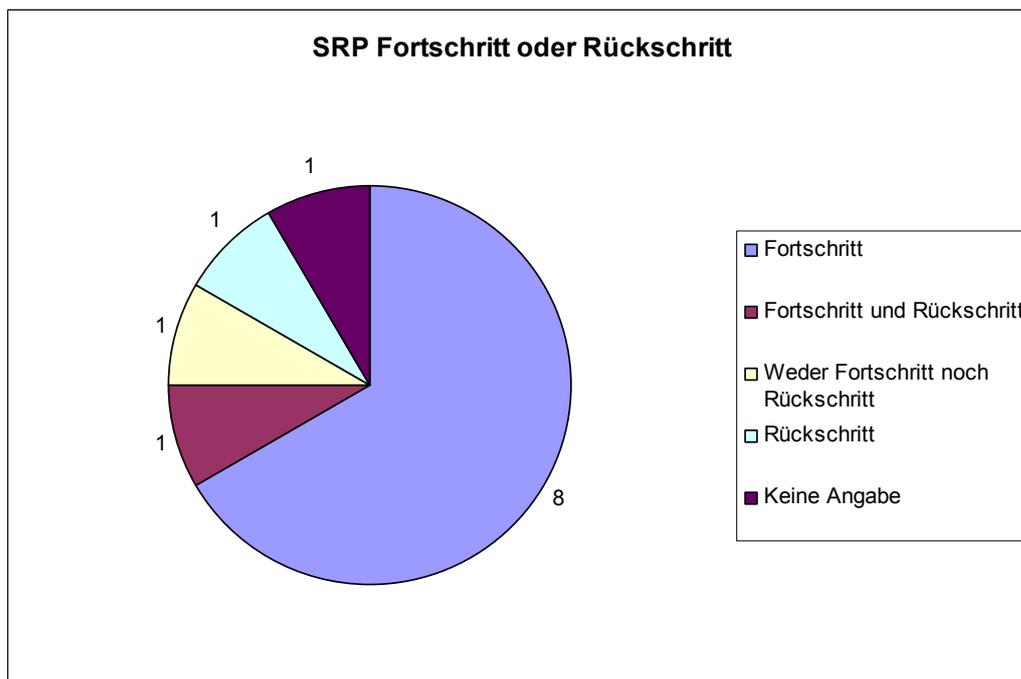


Abbildung 4: SRP Fortschritt oder Rückschritt

Wie in dem Kreisdiagramm ersichtlich, zeichnet sich eine klare Tendenz der SRP als Fortschritt ab. Dies begründeten die Lehrenden auf verschiedene Art und Weise:

- Die neue Reifeprüfung ist die Konsequenz eines modernen Fremdsprachenunterrichts.
- Die Messbarkeit wird erhöht.
- Es kommt eine neue, andere Art zu unterrichten, mit der das Abprüfen unterschiedlicher Kompetenzen möglich wird.
- Mit der neuen Matura arbeitet ganz Österreich auf ein einheitliches Niveau hin.

Diese Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer deckt sich mit der auf der Homepage des BMUKK zu findenden Aussage⁴¹, dass die neue Matura die logische Konsequenz der Umgestaltungen sowie der Einführung des GERS in den Lehrplan darstellt. Die Änderungen liegen folglich laut den befragten Lehrpersonen in der Art des Unterrichts und des Abprüfens, welche wie der GERS auf Kompetenzvielfalt ausgerichtet sind, sowie in der Gültigkeit eines von allen zu erreichenden, einheitlichen Niveaus. Damit in Zusammenhang steht die erhöhte Messbarkeit, die ein zuverlässiges Messen des Niveaus garantiert. Vor allem die erwünschte Kompetenzvielfalt sowie die erhöhte Messbarkeit und das einheitliche Niveau, das

⁴¹ vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

die Lehrpersonen mit der SRP in Verbindung bringen, decken sich mit den Erwartungen von Seiten des Ministeriums.

Die Verteilung der Meinungen, dass die neue Form der Reifeprüfung einen Rückschritt, weder einen Fort- noch einen Rückschritt oder beides darstellt, fiel jeweils in geringem Ausmaß aus. Eine weitere befragte Lehrerin konnte keine Antwort auf die Frage geben und enthielt sich somit.

Als kompletter Rückschritt wurde die SRP von einer Person gesehen, da man der Ansicht dieser Lehrperson nach in der Implementierungsphase falsch vorgegangen sei: es wäre wichtig gewesen, das Konzept von der Basis her aufzubauen und nicht mit der Festsetzung der Pilotierung ohne klare, feststehende Informationen zu beginnen. Ein weiterer Standpunkt war, dass es sich bei der neuen Form weder um einen Fort- noch um einen Rückschritt handle, da sie lediglich eine andere Art zu unterrichten und zu testen bedeute. Es war auch eine Meinung dazu vertreten, dass die neue Matura sowohl einen Fortschritt als auch einen Rückschritt mit einschließt. Der Fortschritt wurde in der vielfältigeren Orientierung gesehen, der Rückschritt mit der Ausrichtung an einem Niveau begründet, das sehr oft in unterschiedliche Richtungen interpretiert und kaum als einheitlich verstanden werden kann.

9.2 Frage 2: Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer

Im Anschluss wurde nach den Erwartungen gefragt, welche die am Pilotprojekt teilnehmenden Lehrpersonen an die neue Matura hegten. Auch diesmal erhielt ich sehr vielfältige Antworten.

Sehr deutlich erkennbar war, dass zwar mehr als die Hälfte der Lehrenden vor dem Start des Pilotprojekts mit konkreten Erwartungen an die neue Reifeprüfung herangegangen war, wohingegen einige keine Erwartungen hatten. In der folgenden Grafik wird dies veranschaulicht:

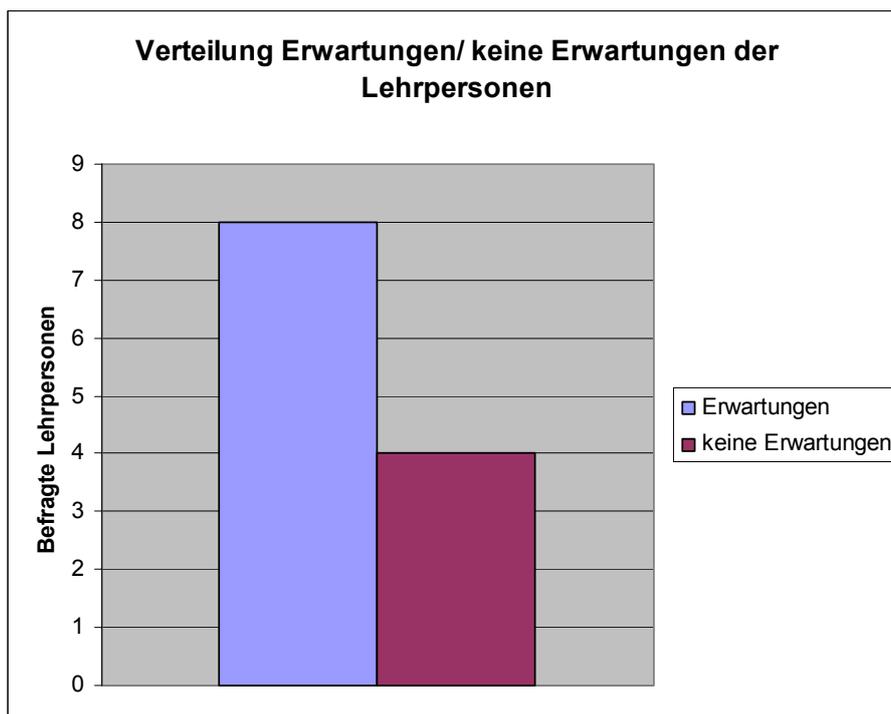


Abbildung 5: Verteilung Erwartungen/keine Erwartungen

Während ein Großteil der Befragten klare Vorstellungen davon hatte, was sie oder er sich von der neuen Matura erwartete, war ein beachtlich kleinerer Teil unvoreingenommen und ohne Erwartungen an die neue Reifeprüfung. Die Lehrpersonen mit Erwartungen bezogen sich bei dieser Frage sowohl auf allgemeine Erwartungen als auch auf die Erwartungen bezüglich des Pilotprojekts.

Eine allgemeine Erwartung an die SRP war, dass durch die Überprüfung mehrerer Fertigungsbereiche „das tatsächliche Können“ der Kandidatinnen und Kandidaten auf einem einheitlichen Niveau geprüft würde und somit auch „keine Möglichkeit auf Reproduktion“ mehr bestünde.

Ein Drittel erwartete sich von der neuen Matura eine gesteigerte Aussagekraft der Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler sowie eine höhere Messbarkeit. Es ist interessant, dass lediglich zwei Lehrpersonen von der Erwartung auf mehr Transparenz und Gerechtigkeit sprachen, obwohl dies explizit als Grund für die Einführung der neuen Reifeprüfung genannt wird (siehe Kapitel 3.3).

Zwei von drei Lehrpersonen, die auch ihre Erwartungen hinsichtlich des Pilotprojekts zum Ausdruck brachten, hatten sich im Vorhinein mehr und rechtzeitige Informationen und Übungsmaterialien von Seiten der informierenden Stellen erhofft,

während die dritte Person ebenfalls von „klare[re]n Richtlinien für die Durchführung“ sprach, was auch darauf hinweist, dass sie sich mehr Auskünfte zur neuen Matura erwartet hatte.

Abgesehen von den Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer an die neue Form der Reifeprüfung, drückten zwei der Befragten auch die Hoffnung auf ein Bestehen respektive Gleichbleiben der Noten der antretenden Schülerinnen und Schüler bei der neuen Matura aus. Dies deutet meiner Ansicht nach an, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer offensichtlich Gedanken darüber machen, ob sie die Maturantinnen und Maturanten auch ausreichend auf eine *standardisierte* Reifeprüfung mit von außen vorgegebenen Aufgabenstellungen vorbereitet haben.

9.3 Frage 3: Informierung der Lehrpersonen

Die nächste Frage untersuchte, ob sich die an dem Pilotprojekt teilnehmenden Lehrenden ausreichend informiert fühlten. Folgende in der Grafik ersichtliche Tendenz lässt sich dazu abzeichnen:

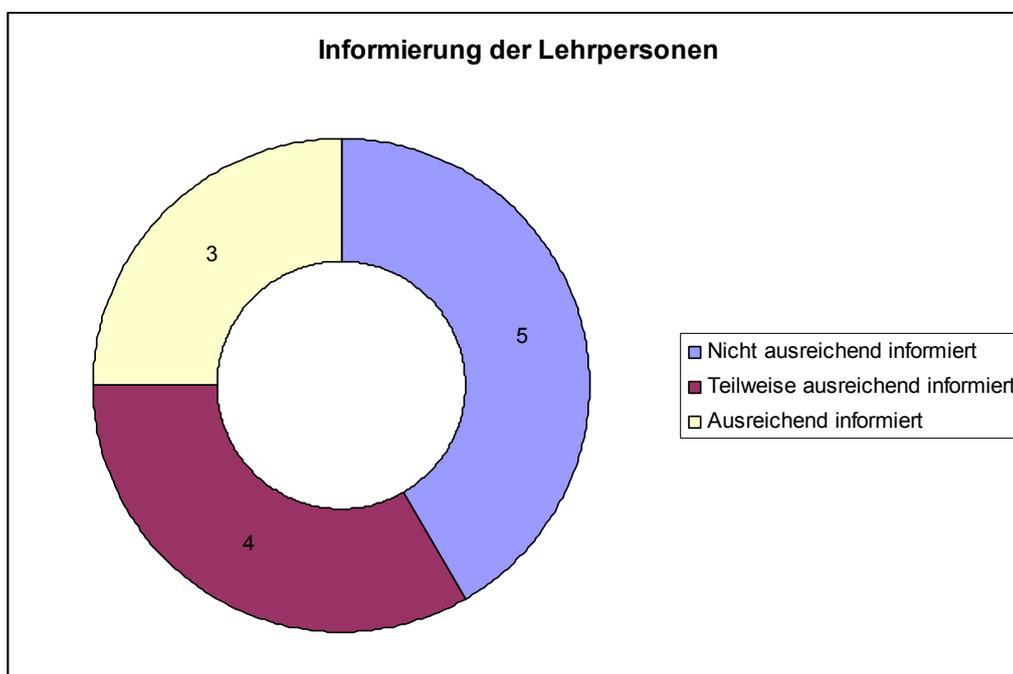


Abbildung 6: Informierung der Lehrpersonen

Aus der Darstellung geht deutlich hervor, dass sich die Mehrheit der befragten Personen nicht ausreichend informiert gefühlt hat. Vier Lehrende gaben an, teilweise ausreichend informiert gewesen zu sein, während nur drei der Befragten ausreichend mit der Informierung zufrieden waren.

Mit der Frage nach vermittelter Information konnten einige Problembereiche identifiziert werden. Hervorzuheben sind die Probleme in der rechtzeitigen Distribution sowie in der Erstellung von genügend Übungsmaterial, die auf Basis der Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer erläutert und mit Beispielen veranschaulicht werden.

Die Lehrpersonen, die der Meinung waren, dass sie als Teilnehmerin oder Teilnehmer an dem Projekt ausreichend informiert gewesen wären, begründeten dies damit, dass die Auskünfte, die bei den Informationsveranstaltungen erteilt wurden, weitgehend ausreichend waren. Eine dieser drei Lehrenden erwähnte auch, dass „die informierenden Stellen bemüht waren, die Informationen zu verbreiten“ und eine oder ein weiterer Befragte(r) berichtete, dass alle formalen Bedingungen ausreichend geklärt wurden. Als Beispiel für die Art von Auskünften, die bei den Informationsveranstaltungen gegeben wurden, gab eine Lehrperson die Aufklärung über die Auswertung sowie die jene über die Beweggründe der SRP an.

Trotz der Tatsache, dass die drei Lehrkräfte mit der Informierung zufrieden waren, übten sie Kritik an dem zu Beginn des Projekts vorhandenen Übungsmaterial, das nur in geringer Anzahl zugänglich war. Zwei dieser Personen bedauerten auch, dass die Informationen zwar geliefert wurden, die Vermittlung dieser aber sehr spät erfolgte. Die dritte Person beklagte, dass aufgrund der Neuheit bei den Veranstaltungen auch „konträre Informationen“ gegeben wurden.

Ein Drittel der Lehrenden fühlte sich als Projektteilnehmerinnen respektive -teilnehmer nur teilweise genügend informiert. Die Gesamtheit dieser Lehrpersonen brachte ihre Unzufriedenheit über zu wenig Übungsmaterial zur Erprobung mit den Schülerinnen und Schülern zum Ausdruck, weshalb „das eigene Zusammenstellen der Übungen sehr zeitaufwändig“ gewesen sei. Zwei der Lehrkräfte waren auch verärgert darüber, dass die Vorbereitungsphase sehr kurz gehalten war. Eine Lehrerin belegte dies damit, dass sie erst im Sommersemester über genauere Informationen verfügte, da ein anberaumtes Seminar kurzfristig abgesagt wurde.

Dies deckt sich mit der schon erwähnten Aussage zweier Lehrerinnen respektive Lehrer, die sich zwar hinreichend informiert fühlten, aber dies trotzdem kritisierten. Zwei weitere der vier Lehrpersonen gaben an, dass die Informationen der vorbereitenden Veranstaltungen wenig aufschlussreich waren bzw. kaum Informationen zur Beurteilung des schriftlichen Teiles erteilt wurden. Zwar wurden für den schriftlichen Teil die Aufgaben nicht zentral erstellt, doch hatten sich die Lehrpersonen offensichtlich Einheitlichkeit gewünscht.

Ein erheblicher Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer, nämlich fünf Personen, fühlte sich unzureichend informiert. Folgende Kriterien wurden hauptsächlich als Begründungen genannt:

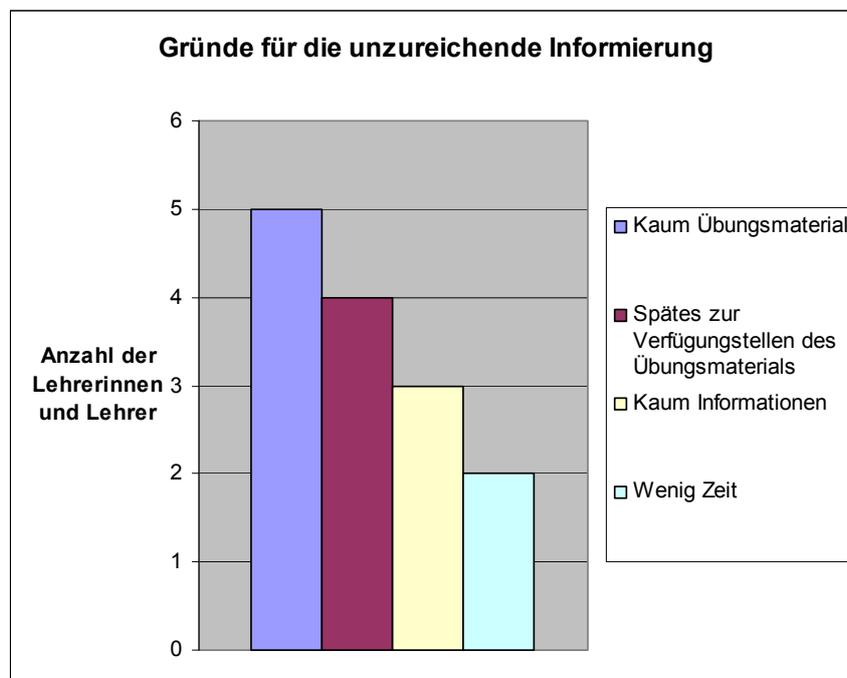


Abbildung 7: Gründe unzureichende Informierung

Wie auch schon alle anderen Lehrerinnen und Lehrer zuvor, so argumentierten alle, die sich nicht ausreichend informiert fühlten, ihre Unzufriedenheit mit der Informierung damit, dass kaum Material zum Üben zur Verfügung stand. Vier jener Lehrerinnen und Lehrer, die sich unzureichend informiert fühlten, sahen auch Probleme in der Distribution des Übungsmaterials, das vorhanden war. Dieses wurde laut den vier Lehrenden zu spät zur Verfügung gestellt.

Drei Lehrkräfte beklagten, dass generell zu wenige Informationen von den betreuenden Stellen gegeben wurden. Als Beispiel für die insgesamt nicht hinreichende Informierung nannten sie dezidiert einen Mangel an Auskünften über die Vorgangsweise und den Ablauf der SRP. Zwei der nicht hinreichend informierten Lehrkräfte bedauerten auch, dass für die „Umsetzung und Übung sehr wenig Zeit“ anberaumt war, wie es auch schon zwei Lehrende der teilweise ausreichend informierten mitteilten.

Die Fragen nach besonders wichtigen sowie noch erforderlichen Informationen konnten nicht alle Befragten beantworten. Lediglich zwei der befragten Lehrerinnen und Lehrer äußerten sich über besonders wichtige Informationen, mit welchen sie sich auf alle Auskünfte aus den vorbereitenden Seminaren respektive jene „Informationen, die die Beurteilung“ der SRP betrafen, bezogen.

Aus den Antworten zu den fehlenden Informationen geht deutlich hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer vor allem mehr Übungsbeispiele gebraucht hätten, um die Schülerinnen und Schüler ausreichend auf die neue Form der Reifeprüfung vorzubereiten und den Schwierigkeitsgrad einschätzen zu können. Dieser Meinung war die Gesamtheit der befragten Personen. Weiters lässt sich aus den Antworten schließen, dass ein Drittel der Lehrenden die erhaltenen Informationen schon früher benötigt hätte.

Auch diese identifizierten Problembereiche, vor allem die Distribution, die Erstellung sowie das Erteilen von teilweise widersprüchlichen Informationen, sind nach Ansicht der Autorin darauf zurückzuführen, dass sich die SRP noch in ihrer Entwicklungsphase befindet und selbst für die Erstellerinnen und Ersteller noch Unklarheiten existieren.

9.4 Frage 4: Änderung der Unterrichtsplanung

Wie im Fragebogen, der im Anhang eingesehen werden kann, ersichtlich, bezog sich die vierte Frage auf die Änderungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Unterrichtsplanung von dem Zeitpunkt an vorgenommen haben, an dem sie wussten, dass sie an dem Pilotprojekt teilnehmen würden.

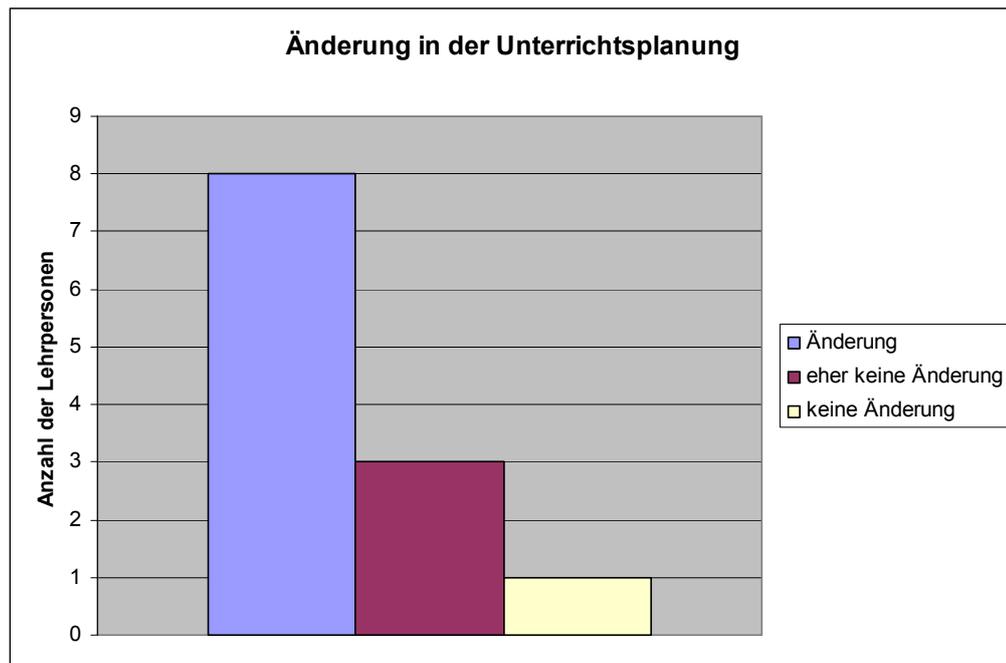


Abbildung 8: Änderung in der Unterrichtsplanung

Acht der zwölf befragten Lehrpersonen gaben an, dass in ihrer Planung mit Beginn des Projekts Umgestaltungen erfolgten, und drei Lehrende führten eher keine respektive nur geringfügige Veränderungen durch, während eine Lehrkraft ihren Unterricht nicht anders plante als zuvor.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die ihre Planung neu organisierten, nahmen folgende Veränderungen vor:

- Gezielte Vorbereitung der Testformate für die neue Reifeprüfung, um die Kandidatinnen und Kandidaten daran zu gewöhnen (sechs Lehrpersonen).
- Vorbereitung verstärkter Übungen zum Hör- oder Leseverstehen (fünf Lehrende).
- Anwenden der Materialien der DELF - Bücher (drei Befragte).
- Eigenständige Zusammenstellung von Hör- respektive Leseverständnisübungen (zwei Lehrende).

- Einplanung von multiplenen Themengebieten (zwei Lehrerinnen bzw. Lehrer).
- Planung von vielfältigeren Aufgabenstellungen zum Hör- respektive Leseverstehen (zwei Lehrpersonen).
- Abprüfen des Hör- bzw. des Leseverstehens bei den Schularbeiten (lediglich eine Lehrkraft).

Es ist hervorzuheben, dass zwei Lehrpersonen vom Einsatz von multiplenen, also vielfältigeren und abwechslungsreicheren, Themengebieten sprachen, obwohl aus den Artikeln in der Presse die Meinung herausgelesen werden kann, dass die Lehrenden mit Einführung der neuen Matura weniger Freiheiten in der Themenwahl besäßen. Die beiden Lehrkräfte vertraten eine gegenteilige Meinung und gaben als Gründe an, dass die zentral vorgegebenen Aufgabenstellungen verschiedenartige Inhalte haben können, weswegen es wichtig sei, den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl an Themen näherzubringen.

Der im Theorieteil identifizierte Problembereich der Diversifizierung der Themengebiete (siehe Kapitel 5), also der Hinarbeitung auf eine Vielzahl an Themen, wird von manchen Lehrerinnen und Lehrern offensichtlich als Chance gesehen, sich nicht mehr längere Zeit intensiv mit nur einem Thema zu beschäftigen, sondern in der zur Verfügung stehenden Zeit unterschiedlichste Themenbereiche zu behandeln. Trotzdem ist es wahrscheinlich, dass in diesem Fall die Themen nur oberflächlich behandelt werden können, da kein spezifisches Wissen mehr gefordert wird. Es ist fraglich, ob mit dieser Art zu unterrichten das Vokabular ähnlich gut gelernt werden kann wie zuvor und ob das oberflächlich vermittelte Wissen bei der SRP nützlich ist.

Von den drei Lehrenden, die eher keine Änderungen in ihrer Unterrichtsplanung vorgenommen haben, begründeten alle ihre Vorgehensweise damit, dass die verschiedenen Fertigungsbereiche respektive das Hör- und Leseverstehen schon immer einen Schwerpunkt in ihrer Planung dargestellt haben. Dennoch gaben zwei Lehrpersonen an, Neuerungen in der Schularbeitsvorbereitung eingeführt zu haben. Diese betrafen das Abprüfen des Hör- und Leseverstehens auch bei den Schularbeiten, mit dem eine „verlässlichere Überprüfung“ gewährleistet werden soll.

Lediglich eine Lehrkraft nahm keine Änderungen in der Organisation ihres Unterrichts mit Beginn des Pilotprojektes vor. Sie erklärte, das Hörverstehen mittels immer schon verwendeten Übungsmaterials trainiert zu haben und den Schülerinnen und Schülern lediglich die Übungen des BIFIE gezeigt zu haben, um sie mit der Art des Abprüfens vertraut zu machen.

Ingesamt haben fünf der zwölf Lehrerinnen und Lehrer mit den antretenden Kandidatinnen und Kandidaten Änderungen ihrer Unterrichtsplanung und -gestaltung im Bezug auf den vermehrten Einsatz von Lese- bzw. Hörverstehensübungen vorgenommen. Die Hälfte der befragten Lehrpersonen sah ein gezieltes Training der verlangten Testformate vor und drei Lehrende ließen das Überprüfen des Hör- respektive des Leseverstehens auch in ihre Schularbeiten einfließen.

Zwei Lehrkräfte, die ihre Schülerinnen und Schüler mit den Testformaten vertraut machten, wiesen auch darauf hin, dass der Unterschied zwischen dem Üben einerseits und dem Abprüfen andererseits beachtet werden muss. Denn auch, wenn die Testformate nicht intensiv geübt werden, sei es nichtsdestotrotz ein Training der Fertigkeit Hören, „wenn man einen Dialog anhört und nachher bespricht, was drinnen war; was aber nicht heißt, dass ich immer ein Testformat ausfüllen muss“. Dies ist ein interessanter Aspekt, der dem von einigen Lehrerinnen und Lehrern befürchteten „Teaching to the test“⁴² (siehe Kapitel 9.6 und 9.10) entgegensteht. Die beiden Lehrpersonen waren der Meinung, dass die Testformate den antretenden Schülerinnen und Schülern bekannt sein sollen, aber die angewandten Methoden für das Erreichen des erwünschten Niveaus in den einzelnen Fertigkeiten dennoch jeder Lehrperson selbst obliegen. Das heißt, dass das Üben der Fertigkeiten Lesen und Hören nicht immer im Zusammenhang mit einem Testformat trainiert werden muss, sondern auch nach den bereits bestehenden Möglichkeiten, da diese lediglich eine andere Art des Trainings sind und die Schülerinnen und Schüler auf diese Art trotzdem auf das geforderte Niveau vorbereitet werden können.

⁴² Teaching to the test“ meint, dass lediglich die Testformate und Kompetenzen trainiert werden, die bei der SRP verlangt werden, damit die Schülerinnen und Schüler gute Leistungen erzielen.

9.5 Frage 5: Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit

Die Frage nach den Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer ist eng verbunden mit der vorherigen Frage, weswegen ein Viertel der Befragten auch angab, dass die Änderungen bzw. Auswirkungen ihrer Unterrichtsplanung und Unterrichtstätigkeit konform gehen. Es konnte dennoch die Tendenz konstatiert werden, dass die SRP Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit der Lehrenden hatte, da lediglich eine Person angab, keine Konsequenzen für die unterrichtliche Tätigkeit festgestellt zu haben.

Die Neuerungen, welche die Lehrerinnen und Lehrer einführten, bezogen sich vor allem auf den Umgang mit dem Hör- und Leseverstehen im Unterricht sowie auf den Einsatz von Materialien. Sie werden in der nachfolgenden Grafik veranschaulicht.

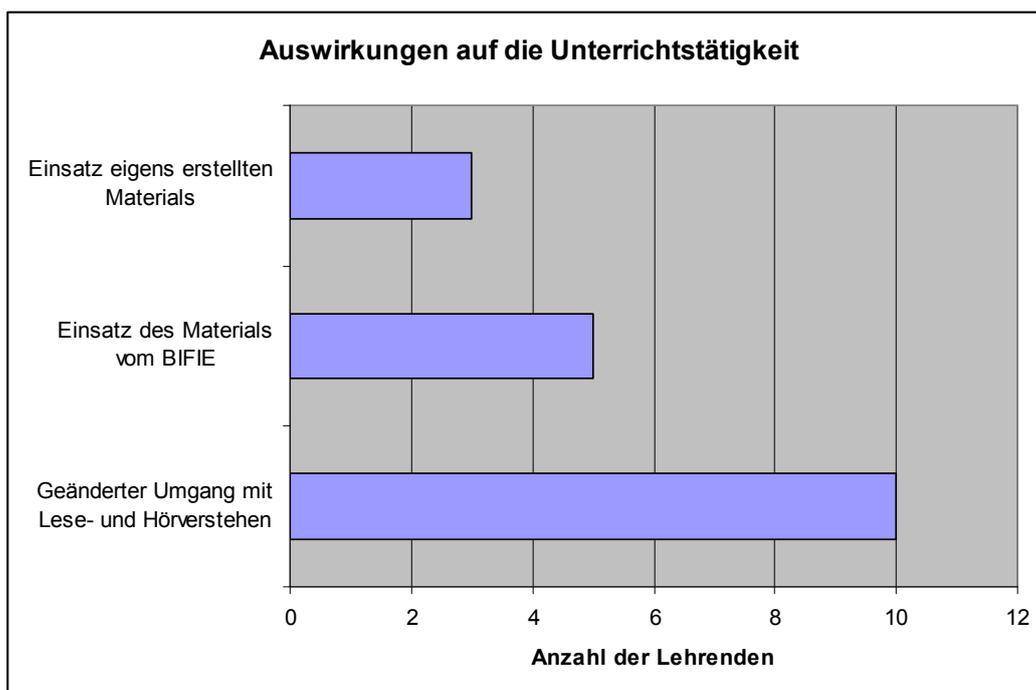


Abbildung 9: Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit

Neun der elf Lehrerinnen und Lehrer sprachen von einem geänderten Umgang mit dem Hör- bzw. Leseverstehen. Die Lehrenden nannten dazu folgende Beispiele:

- Intensiverer Einsatz von Übungen zu den beiden Fertigkeiten im Unterricht (neun Lehrerinnen und Lehrer).
- Verstärkte Übung im Hinblick auf die Testformate (fünf Lehrpersonen).

- Informieren der Schülerinnen und Schüler über den Ablauf und die Neuerungen (zwei Lehrende).
- Fokus des Hör- respektive Leseverstehens auf die Fertigkeit selbst und nicht als Anlass für andere Aktivitäten (eine Person).
- Überprüfung der Fertigkeitsbereiche auch im Unterricht (eine Lehrperson).

Mehr als die Hälfte der elf Personen nannte als Auswirkung auch den Einsatz und das Training des vom BIFIE erhaltenen Übungsmaterials, während drei der elf Lehrpersonen für ihren Unterricht zusätzliches Übungsmaterial erstellten.

Es ist hervorzuheben, dass eine Lehrperson das verstärkte Üben der Testformate vehement ablehnte. Sie erklärte, lediglich die vier Übungen auf der CD des BIFIE mit den Schülerinnen und Schülern gemacht und sich geweigert zu haben, selbst Übungsmaterial mit Testformaten zu erstellen, da ihr dies „übertrieben und zu aufwändig“ schien.

Eine weitere Lehrperson vertrat die Ansicht, dass sich ihre Unterrichtstätigkeit durch das Pilotprojekt nicht verändert hat, da das Projekt für sie „keine Relevanz und Konsequenz für den Unterricht“ selbst darstellt.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht folglich auf die Erwartungen der SRP⁴³ ausgerichtet haben; nämlich durch die Aufnahme des Gedankens der Kompetenzorientierung sowie die Schulung der produktiven *und* rezeptiven Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Nach Ansicht der Autorin besteht jedoch die Gefahr, sich in der Unterrichtstätigkeit von Beginn an zu sehr auf das Schreiben, Hören und Lesen zu konzentrieren, da diese Fertigkeitsbereiche bei der SRP in zentralen Aufgabenstellungen unter Beweis gestellt werden sollen (siehe Kapitel 5). Die Fertigkeit Sprechen, die weiterhin in der Fragenerstellung und Beurteilung der Klassenlehrerin bzw. dem Klassenlehrer obliegt⁴⁴, sollte aber nicht vernachlässigt werden. Diese Schlussfolgerung lässt sich zwar nicht aus den erhobenen Daten herauslesen, dennoch konnte sie aber von der Autorin festgestellt werden.

⁴³ vgl. <http://www.bifie.at/grundlegende-informationen-neuen-reifepruefung>

⁴⁴ vgl. <http://www.bifie.at/gestaltung-der-muendlichen-reifepruefung>

9.6 Frage 6: Vor- und Nachteile für die Unterrichtstätigkeit

Bei der sechsten Frage, welche die Vor- und Nachteile bezogen auf die Unterrichtstätigkeit der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer erforscht, ergaben sich erneut unterschiedliche Standpunkte. Acht der zwölf Befragten sprachen sowohl über positive als auch negative Auswirkungen der neuen Form der Reifeprüfung auf den Unterricht. Drei Lehrpersonen gaben an, nur Vorteile zu erkennen, wohingegen eine weitere Lehrkraft der Ansicht war, dass die SRP sich weder positiv noch negativ auf den Unterricht auswirke. Interessanterweise sprach keine der Lehrpersonen ausschließlich von Nachteilen. Dies positioniert möglicherweise Ängste neu, die Lehrerinnen und Lehrer im Zusammenhang mit der neuen Matura hegen.

Elf der zwölf befragten Lehrenden fanden, dass sich die neue Reifeprüfung durchaus positiv auf die Unterrichtstätigkeit auswirkt. In ihren Antworten auf die Frage nannten diese Lehrenden folgende Vorteile:

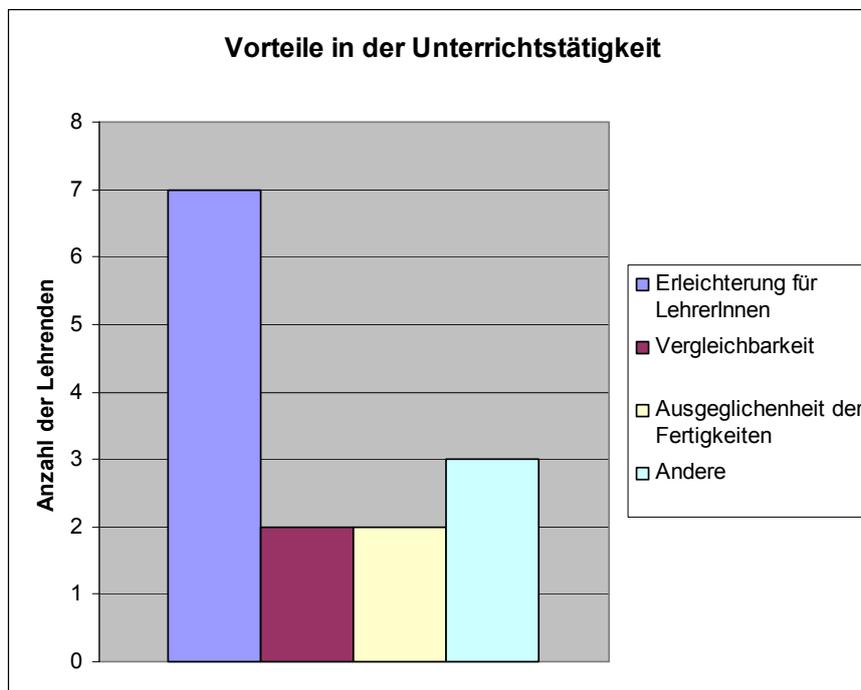


Abbildung 10: Vorteile in der Unterrichtstätigkeit

Mehr als die Hälfte der Lehrpersonen, die Vorteile für die Unterrichtstätigkeit sehen, gaben an, dass die neue Form der Matura eine Erleichterung für die Lehrenden sei. Dies begründeten sie folgendermaßen:

- Es ist kein langwieriges Suchen von Materialien mehr erforderlich.
- Die Korrektur und Beurteilung verläuft schneller und einfacher.
- Es entsteht ein „Pool an Übungen“, auf den man zurückgreifen kann.

Offensichtlich sind die Lehrerinnen und Lehrer der Ansicht, dass die Zeitersparnis, die erreicht wird, einen großen Vorteil für die zukünftige Unterrichtstätigkeit darstellt.

Jeweils zwei Lehrpersonen sahen die Vergleichbarkeit im unterrichtlichen Handeln sowie die „Ausgeglichenheit der Kompetenzen“, auf die nach Ansicht einer Lehrperson jetzt tatsächlich hingearbeitet werden muss, da sie auch überprüft werden, als eindeutigen Vorteil der neuen Matura. Dies steht im Widerspruch zu der im Kapitel 9.5 identifizierten Problematik der Konzentration auf die Fertigkeiten, die bei der SRP relevant sind. Dennoch sind diese Lehrenden offensichtlich der Meinung, dass mit der SRP die Gleichgewichtung der Fertigkeiten (vgl. Lehrplan 2004), wie sie der Lehrplan fordert, gewährleistet werden kann.

Drei Personen erkannten andere positive Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit. Genannt wurden die Messbarkeit, der „größere Abwechslungsreichtum in der Themenwahl“ sowie das Behandeln von Alltagssituationen und -kommunikation, dem mit der neuen Form eher Rechnung getragen werde, da auch auf Hören und Lesen mehr Wert gelegt werde.

Insgesamt acht Lehrerinnen und Lehrer äußerten sich auch über Nachteile für ihre Unterrichtstätigkeit. Die folgende Grafik stellt diese dar:

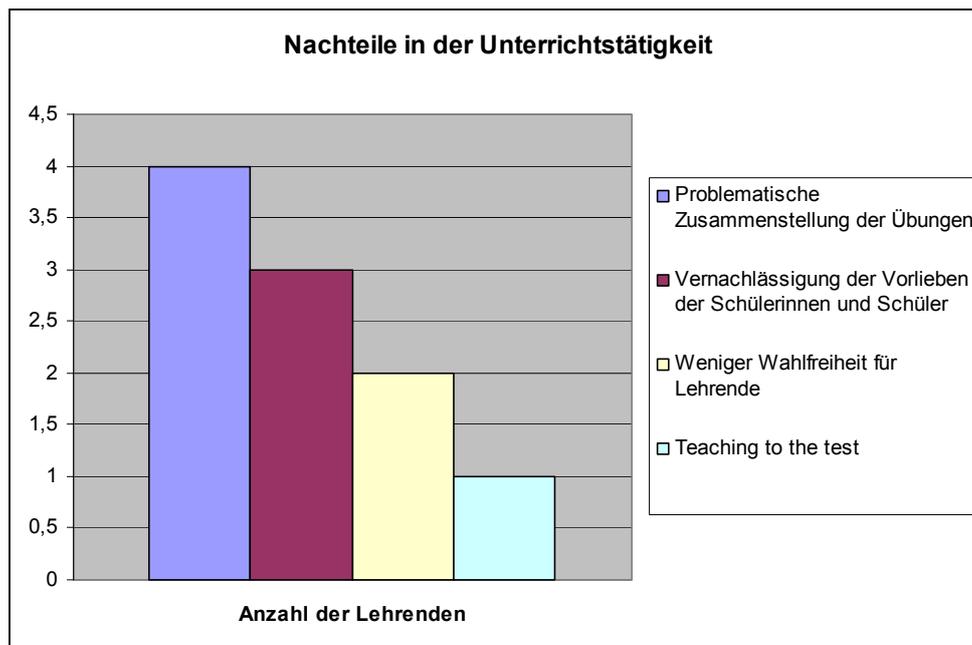


Abbildung 11: Nachteile in der Unterrichtstätigkeit

Die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer, die in der neuen Form der Matura negative Auswirkungen auf die Unterrichtstätigkeit sehen, bewertete die Zusammenstellung des Übungsmaterials als problematisch. Als Beispiele für diese Problematik nannten sie den damit einhergehenden, hohen Zeitaufwand sowie die Schwierigkeit des eigenständigen Findens von adäquatem Material.

Weiters beklagten drei Lehrerinnen und Lehrer die Vernachlässigung der Vorlieben der Schülerinnen und Schüler, auf die künftig kaum mehr eingegangen werden könne. Diese Diskrepanz konnte bereits im Theorieteil identifiziert werden und ist allem Anschein nach tatsächlich ein Thema, das auch die Lehrerinnen und Lehrer als negative Auswirkung der SRP sehen.

Zwei Lehrpersonen erkannten auch darin einen Nachteil, dass sie selbst weniger Wahlfreiheiten in der Unterrichtstätigkeit haben, vor allem was zu behandelnde Themen anbelangt. Der Problembereich der Themenfindung und der unterrichteten Themengebiete wurde schon im theoretischen Teil in den Kapiteln 4.3 und 5 diskutiert. Offensichtlich bedauern einige Lehrerinnen und Lehrer, dass die Themen- und Inhaltsorientierung aufgegeben wird, die aber mit einer *kompetenzorientierten* Matura nicht mehr passend ist, da Spezialwissen zu bestimmten Spezialthemen nicht mehr im Vordergrund steht. Hier ist seitens der Lehrenden ein Umdenken erforderlich, um sich an die geforderte Kompetenzorientierung anzupassen.

Eine Lehrperson hingegen sah mehr Abwechslung in der Themenwahl und dies somit als Vorteil für die Unterrichtstätigkeit, da das längere Behandeln eines Themengebietes nicht mehr notwendig ist.

Eine Lehrkraft nannte auch die Befürchtung des „Teaching to the test“, das zur Folge haben könnte, dass Lese- und Hörverstehen nur mehr im Hinblick auf die Testformate, welche bei der SRP verlangt werden, und nicht mehr auf andere Art und Weise trainiert werden.

Es ist interessant, dass eine Person weder Vor- noch Nachteile auf die Unterrichtstätigkeit der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer äußerte. Sie meinte, dass der Unterricht „sich vielleicht in der Art [ändere]“ und dass dies jedoch nicht mit positiven oder negativen Auswirkungen auf den Unterricht zu verbinden sei.

9.7 Frage 7: Reaktionen der Schülerinnen und Schüler

In der siebten Frage erforschte ich, wie die Lehrenden die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler auf die neue Form der Reifeprüfung interpretieren.

In den meisten Antworten auf diese Frage wurde als anfängliche Reaktion der Lernenden die Unsicherheit genannt. Diese begründeten die Lehrerinnen und Lehrer mit folgenden Kriterien:

- Die Masantinnen und Masanten haben Angst, eine schlechte Note zu bekommen.
- Die Lehrerin oder der Lehrer stellt die Matura nicht selbst zusammen und hat somit keine Möglichkeit, auf das Können ihrer oder seiner Lernenden einzugehen.
- Der Schwierigkeitsgrad des verlangten Niveaus ist unklar.
- Das Layout der Prüfungen ist nicht ausreichend bekannt.

Die letzte Antwort entspricht der schon in der dritten Frage behandelten Problematik, dass sich die Lehrkräfte im Hinblick auf das zur Verfügung stehende Unterrichtsmaterial unzureichend informiert gefühlt hatten und dies sich offensichtlich auch auf die Schülerinnen und Schüler auswirkte. Eine Lehrperson gab als deutliches Beispiel für die Verunsicherung der Lernenden an, dass einige

Schülerinnen und Schüler wegen der zentralen Hör- und Leseüberprüfung nicht zur Matura in der lebenden Fremdsprache Französisch angetreten sind.

In der Gesamtheit der Antworten der Lehrenden lässt sich aber auch die Tendenz erkennen, dass die Reaktionen der Kandidatinnen und Kandidaten auf die SRP schlussendlich doch positiv waren, da einerseits in der Fertigkeit Schreiben schwache Schülerinnen und Schüler ihr Können in anderen Bereichen unter Beweis stellen konnten und andererseits sich nach der ersten Pilotphase auch in der zweiten Lernende dazu bereit erklärten, an dem Pilotprojekt teilzunehmen und ihre Matura in teilstandardisierter Form abzulegen.

Die Unsicherheit der Schülerinnen und Schüler deckt sich mit den ersten Gedanken, die auch ihre Lehrerinnen und Lehrer im Hinblick auf die neue Reifeprüfung hegten. Es handelt sich nach Ansicht der Autorin bei der Matura per se schon um ein in den meisten Fällen einmaliges Erlebnis im Leben eines Lernenden, das auch ohne die Einführung von Neuerungen zu Bedenken führt und es die Maturantinnen und Maturanten verständlicherweise erheblich verunsichert, wenn sie die Reifeprüfung im Rahmen eines Pilotprojektes ablegen und selbst die Lehrerinnen und Lehrer, die sich teilweise ohnehin schlecht informiert gefühlt hatten, ihnen in der Vorbereitung keine relevanten Hilfestellungen bieten können. Folglich ist es durchaus wahrscheinlich, dass hier die Unsicherheit der Lehrerinnen und Lehrer stark reflektiert wird. Die Tatsache, dass auf die SRP schließlich doch positiv reagiert wurde, zeigt jedoch, dass die Gefühle der Verunsicherung lediglich durch einen Informationsmangel ausgelöst worden waren und die Prüfung trotzdem zu bewältigen war⁴⁵.

Dennoch bleibt der Kritikpunkt, der von drei der zwölf Befragten genannt wurde, dass einer der Hörtexte ein inadäquates Niveau hatte, was bei antretenden Schülerinnen und Schülern teilweise wieder zu Verunsicherung und Frustration führte. Diese Reaktion der Schülerinnen und Schüler auf den Hörtext, der den Kandidatinnen und Kandidaten des Unterrichtsfaches Französisch - obwohl er den Testentwicklungszyklus (siehe Kapitel 5.1) durchlaufen hat - große Schwierigkeiten bereitete, kam unerwartet. Selbst für die Lehrerinnen und Lehrer schien der Text zu schwer.

⁴⁵ vgl. <http://www.bifie.at/rueckmeldungevaluation>

Dieser Problembereich, der im Pilotprojekt identifiziert werden konnte, sollte für die weitere Entwicklung von Tests aufgenommen und berücksichtigt werden. Da die Hör- und Leseverständnisüberprüfungen am Beginn der schriftlichen Matura in den lebenden Fremdsprachen stattfinden, könnte dies zur Verunsicherung der Kandidatinnen und Kandidaten während der gesamten Prüfung beitragen und ihre Konzentration für den weiteren Verlauf negativ beeinflussen.

9.8 Frage 8: Ergebnisse der Kandidatinnen und Kandidaten

Mit der achten Frage sollte die Einschätzung der Lehrerinnen und Lehrer zur Beurteilung der Maturantinnen und Maturanten bei der neuen Form der Matura untersucht werden. Dazu gab ich den Lehrerinnen und Lehrern die Auswahlmöglichkeiten *besser, gleich oder schlechter als die Schularbeiten* (siehe Fragebogen Frage 8). Obwohl den Lehrerinnen und Lehrern diese Auswahl vorgegeben wurde, kristallisierte sich zusätzlich noch die Kategorie *gleich bis schlechter* heraus.

Folgende Grafik veranschaulicht die Antworten der Lehrerinnen und Lehrer. Diese decken sich auch mit der vom BIFIE durchgeführten Evaluierung⁴⁶.

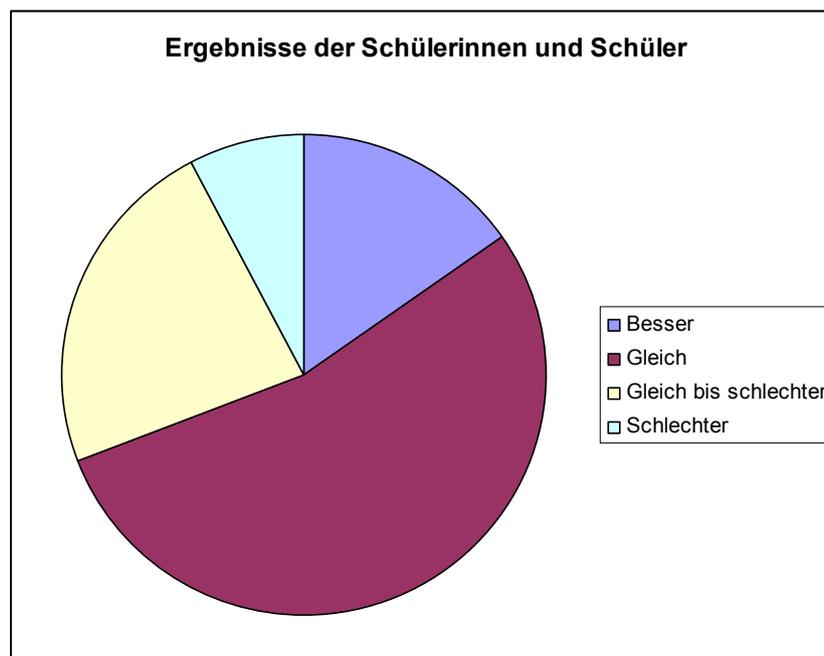


Abbildung 12: Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler

⁴⁶ vgl. <http://www.bifie.at/rueckmeldungsevaluation>

Der Großteil der befragten Lehrpersonen sah folglich ein *gleichbleibendes* Ergebnis ihrer Maturantinnen und Maturanten im Vergleich zu den Noten der Schularbeiten. Dabei nannten die Lehrerinnen und Lehrer vor allem den Faktor des höheren Grades an Stabilität der Noten, der mit der neuen Matura gewährleistet ist. Damit bezogen sie sich darauf, dass das Abprüfen mehrerer Fertigkeiten die Noten stabilisiert und ein Scheitern eher ausschließt.

Ein beachtlicher Teil der Befragten sprach auch von *gleichen bis schlechteren* bzw. *schlechteren* Resultaten. Diese begründeten ihre Antwort wiederum damit, dass ein Hörtext schwierig zu bewältigen war, weswegen sich „diese Verunsicherung [, in welche die Lernenden durch die Überprüfung des Hörverständnisses gerieten,] auch in den restlichen Leistungen niedergeschlagen hat“. Dies deckt sich mit den schon in der achten Frage erforschten Reaktionen einiger Schülerinnen und Schüler nach der SRP.

Das Kriterium der stabiler werdenden Noten wurde von einem Viertel der Lehrenden im Bezug auf diese Frage genannt. Dies entspricht der bereits im Theorieteil behandelten Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler mit der Vielfältigkeit der Abprüfung geboten bekommen: sie können sich nun in produktiven und rezeptiven Fertigkeiten beweisen (siehe Kapitel 5). Die Attestierung eines *Sehr Gut* wird schwieriger, während die Gefahr auf ein *Nicht Genügend* beachtlich sinkt.

Dennoch muss hier nach Ansicht der Autorin auch das im theoretischen Teil identifizierte Risiko des Erratens der korrekten Lösung bei Selektionstypen (siehe Kapitel 5.2) noch einmal hervorgehoben werden, durch das auch zur Stabilität der Noten beigetragen werden kann.

9.9 Frage 9: Die standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung als Qualitätssteigerung

Bei der Frage, ob mit der neuen Form der Matura eine Qualitätssteigerung erzielt werden kann, lässt sich eine klare Tendenz der Lehrerinnen und Lehrer feststellen: die meisten Lehrenden brachten in ihren Antworten deutlich zum Ausdruck, dass sie keine Qualitätssteigerung sehen. Als Grund dafür nannten sie insbesondere zwei Kriterien:

- Mit der SRP wird lediglich eine andere, „zeitgemäßere“ Form des Abprüfens implementiert (sechs Lehrpersonen)
- Es findet eine „Verlagerung des Fokus“ statt: bei der neuen Form liegt das Hauptaugenmerk auf der Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit sowie auf alltäglichen Situationen, mit denen die Schülerinnen und Schüler vertraut sind (drei Lehrende)

Die Lehrpersonen meinten, dass trotz dieser beiden Änderungen keine Steigerung in der Qualität stattfindet. Änderungen würden sich lediglich auf die äußeren Umstände der Matura auswirken und sich nach Einschätzung der befragten Lehrerinnen und Lehrer an die modernen Bedingungen des Abprüfens von Fremdsprachen anpassen. Folglich kann nach Ansicht der Autorin angenommen werden, dass die Lehrenden die Änderungen der SRP wie das Abprüfen mehrerer Fertigkeiten oder das Anwenden von standardisierten Testformaten als zeitgemäße und logische Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts ansehen.

Dieses Ergebnis widerspricht den auf der Homepage des BMUKK⁴⁷ veröffentlichten Gründen für die neue Reifeprüfung, mit der eine Qualitätssteigerung möglich sein soll. Der Großteil der befragten Lehrkräfte drückte klar aus, dass keine Steigerung der Qualität festgestellt wurde und gibt somit ein Bild aus der Praxis wieder, das den theoretischen Grundlagen der Erstellerinnen und Ersteller der neuen Matura entgegensteht.

⁴⁷ vgl. www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml

Ein wesentlich geringerer Teil der Befragten (lediglich zwei Personen) sprach vom deutlichen Erreichen einer Qualitätssteigerung durch die neue Reifeprüfung. Diese Lehrenden waren der Meinung, dass mit dem Überprüfen der drei Fertigkeiten Schreiben, Hören und Lesen eine Steigerung des Niveaus und der Leistungen in der Qualität stattgefunden hat. Sie sprachen auch davon, dass sich die Qualität aufgrund der verlässlicheren und vergleichbareren Abprüfung sowie wegen der Attestierung eines aussagekräftigen Niveaus gesteigert hat. Eine dieser Lehrpersonen stellte eine qualitative Besserung im Unterricht fest, da dieser vielfältiger und abwechslungsreicher würde.

Interessant ist, dass nur eine befragte Person zum Ausdruck brachte, dass es noch zu früh sei, um derartige Postulate aufzustellen, und dass dafür noch zu wenige Erfahrungen aus dem Bereich vorlägen. Sie vertrat die Ansicht, dass es noch einiger Durchgänge bedürfe, um eine Steigerung feststellen sowie Vergleiche in der Qualität zur vorherigen Form ziehen zu können.

9.10 Frage 10: Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Matura

Die Beantwortung der Frage, welche Vor- und Nachteile sich im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung ergeben, wies ein vielfältiges Spektrum an Aussagen auf. Generell ist zu sagen, dass die Lehrerinnen und Lehrer sowohl positive als auch negative Auswirkungen der neuen Form der Matura im Gegensatz zur bisherigen Form feststellten. Um die diversen Antworten zu erfassen und zusammenzufassen, wurden verschiedene Kategorien erstellt, denen die Antworten im Anschluss zugeordnet wurden.

Aus den identifizierten Vorteilen kann in folgende unterschieden werden: Vorteile für Lehrerinnen und Lehrer (a), Vorteile für Schülerinnen und Schüler (b), Vorteile für das Abprüfen (c) und Vorteile auf nationaler Ebene (d).

a) Vorteile für Lehrerinnen und Lehrer

Der größte Vorteil, den die Hälfte aller Befragten dezidiert nannte, ist die schon in Kapitel 9.6 eruierte Entlastung für die Lehrenden. Diese betrifft einerseits die Zusammenstellung der Matura, die in der Pilotphase nur mehr für den Teil der schriftlichen Produktion vorgenommen werden muss (siehe Kapitel 8.1), während sie ab dem Schuljahr 2013/2014 gänzlich durch eine Standardisierung aus der Hand der Lehrkräfte genommen wird (siehe Kapitel 3.3 und 4). Andererseits meinten die Lehrpersonen damit, dass auch in der Korrektur, die vor allem beim Lese- und Hörverständnis sehr schnell zu bewältigen ist, eine große Erleichterung möglich sei. In diesem Zusammenhang brachten die Unterrichtenden zum Ausdruck, dass sie die „Klarheit über die Bewertung“ deutlich entlaste.

Einen weiteren Vorteil erkannte eine Lehrperson darin, dass mit der SRP „die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf ein klares Konzept“ möglich würde, da die Matura einheitlich und analog zum Vorjahr aufgebaut ist.

Das Kriterium Abwechslungsreichtum in Bezug auf die vier Fertigkeiten, die alle Lehrkräfte von nun an in ausgewogenem Maß unterrichten müssen, wurde von einer Lehrkraft auch als Vorteil für ihre Berufsgruppe angesehen.

b) Vorteile für Schülerinnen und Schüler

Als positive Auswirkungen, die sich für die Schülerinnen und Schüler im Gegensatz zur bisherigen Form der Matura ergeben, sahen die befragten Lehrenden zu einem Großteil die Überprüfung mehrerer Fertigkeitsbereiche. Sie argumentierten, dass die Kandidatinnen und Kandidaten bei einer derartigen Überprüfung ihre „tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten“ beweisen könnten. Es zähle nicht mehr lediglich die Produktion von Texten, sondern auch der Rezeption werde entscheidende Wichtigkeit beigemessen. Dies impliziert auch die schon in den Kapiteln 5, 9.1 sowie 9.7 beschriebene Chancensteigerung für Schülerinnen und Schüler, die Schwächen in der Fertigkeit Schreiben haben.

Weitere Vorteile, welche die Lehrerinnen und Lehrer für die Lernenden erkannten, sind die Attestierung eines Niveaus, das international gültig und auf dem Arbeitsmarkt sowie bei einer Anmeldung oder Bewerbung an einer Hochschule nützlich sein kann (eine Person), bzw. die Schwerpunktlegerung auf die Alltagskommunikation aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (eine Person).

c) Vorteile für das Abprüfen

Auch an dieser Stelle muss wieder die Vielfalt, welche die SRP in den Fremdsprachen bietet, hervorgehoben werden. Da die Meinungen dazu schon in Punkt b dargelegt wurden, soll sofort auf den nächsten Vorteil für die Art des Abprüfens eingegangen werden:

Zwei Lehrerinnen und Lehrer beurteilten positiv, dass mit der neuen Form die Möglichkeit der Reproduktion, also des Wiedergebens auswendig gelernter Inhalte, nicht mehr gegeben ist. Eine weitere Lehrperson vertrat die Ansicht, dass die Prüfung in der neuen Form „abwechslungsreicher, realitätsbezogener und planbarer“ sei.

Die Verwehrung der Möglichkeit auf Reproduktion entspricht voll und ganz der Idee der neuen Reifeprüfung (siehe Kapitel 5), die sich von einer Input-Steuerung löst und die Kompetenzen und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler prüfen will. Die Kandidatinnen und Kandidaten sollen folglich nicht memorierte Inhalte niederschreiben, sondern ihr tatsächliches Können in den Fertigungsbereichen zeigen.

d) Vorteile auf nationaler Ebene

Die positiven Auswirkungen auf nationaler Ebene lassen sich in folgender Grafik darstellen:

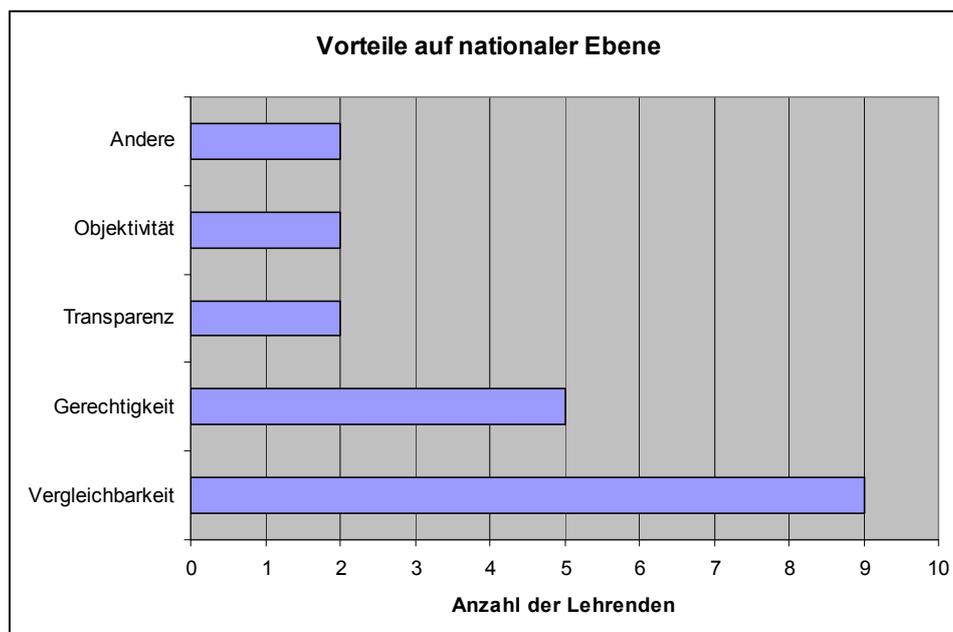


Abbildung 13: Vorteile auf nationaler Ebene

Es ist klar ersichtlich, dass die Lehrenden den Aspekt Vergleichbarkeit als eindeutigen Vorteil der neuen Reifeprüfung im Vergleich zur bisherigen Form erkannten. Damit bezogen sie sich sowohl auf die Noten als auch auf das einheitliche Niveau, das den Schülerinnen und Schülern nach Ablegung der Matura attestiert wird. Auch die „Fairness im Schulvergleich“ sowie „gleiche Bedingungen für alle Schülerinnen und Schüler“ waren mit inbegriffen. Am zweithäufigsten nannten die Lehrpersonen die Gerechtigkeit, mit der sie auf die Bewertungen und ebenfalls auf die Vereinheitlichung des Niveaus Bezug nahmen.

In gleichem Ausmaß wurden die Antworten Transparenz, Objektivität und *Andere* gegeben, die als positive Neuerung aufgefasst wurden. Unter *Andere* wurden die „Standardisierung“ sowie das „Einhalten der Lehrerinnen und Lehrer der Kompetenzorientierung“ und die ausgeglichene Vermittlung der Fertigungsbereiche genannt. Diese sind spätestens seit der Neuerung des Lehrplanes 2004 (siehe Kapitel 6.1.2) ein Anliegen des Fremdsprachenunterrichts und sollen mit der neuen Matura auch überprüft und somit garantiert werden.

Der Großteil der Lehrerinnen und Lehrer berichtete auch über die Nachteile der SRP im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung. Es ist eine deutliche Tendenz zu erkennen, dass die Lehrenden wesentlich mehr Vor- als Nachteile mit der neuen Matura feststellen.

Wie bei den positiven Auswirkungen lassen sich auch die Antworten zu den negativen Auswirkungen in vier Kategorien einteilen: a) Nachteile für Lehrerinnen und Lehrer, b) Nachteile für Schülerinnen und Schüler, c) Nachteile für den Unterricht und d) Nachteile durch die Zentralisierung.

a) Nachteile für Lehrerinnen und Lehrer

Ein Drittel der Lehrenden gab an, dass ihr „Entscheidungsfreiraum“ mit der neuen Reifeprüfung bedeutend kleiner wird. Als Beispiele dafür nannten sie den Interpretationsspielraum in der Benotung und der Themenfindung, der ihnen entzogen würde, sowie die Individualität, die nicht mehr einfließen könne. Sie beklagen sich in diesem Zusammenhang auch über weniger Einfluss.

Einige Lehrkräfte sprachen von einem vorläufig größeren Zeitaufwand für die Erstellung von Übungen, solange das in Kapitel 9.3 beschriebene Problem des Mangels an Übungsmaterial bestehen bleibt.

Weitere Nachteile für sich sahen die Lehrpersonen in der neuen Form der mündlichen Matura, die ihrer Ansicht nach einerseits mehr Arbeitsaufwand darstellen wird und die Lehrenden andererseits „überflüssig macht“, da diese am Prüfungsgespräch nicht mehr teilnehmen (siehe Kapitel 4.3). Dieser identifizierte Nachteil widerspricht der als Vorteil genannten Entlastung der Lehrenden und weist auf die Gegensätzlichkeit der Erfahrungen hin.

Der Problembereich im Bezug auf die Themenfindung (siehe Kapitel 5) konnte schon im theoretischen Teil dieser Arbeit identifiziert werden und interessanterweise empfand ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer diesen Faktor als negative Neuerung, während andere (siehe Kapitel 9.4) diesen als Chance wahrnehmen, ihren Unterricht vielfältiger zu orientieren und zu organisieren.

b) Nachteile für Schülerinnen und Schüler

Mit der SRP identifizierten die Unterrichtenden auch Nachteile für die Lernenden. Hier gaben zwei Befragte die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler an, die aufgrund einer Kompetenzorientierung nicht auf die bisherige Art und Weise stattfinden kann, da nicht mehr auf Inhalte vorbereitet wird. In diesem Zusammenhang wurde das Aufgeben der Themenorientierung als Nachteil erkannt. Die schon in Punkt a genannten Faktoren der Individualität sowie des geringer werdenden Einflusses der Lehrerinnen und Lehrer können ebenfalls als negative Auswirkungen auf die Lernenden gesehen werden. Eine Lehrperson betonte auch, dass eine schlechte Informierung der Lehrenden sich negativ auf die Lernenden auswirke.

Dennoch sind vor allem die Vorbereitung, die Themenorientierung und der Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer, die als Nachteile genannt wurden, Aspekte, welche durch die neue Form der Matura verhindert werden sollen⁴⁸, da diese eine höhere Transparenz und Objektivität sowie Gerechtigkeit gewährleisten soll. Auch die Entwicklung der Bildungsstandards, die mit der SRP eng in Zusammenhang steht (siehe Kapitel 3.3), ist stark von einer Kompetenz- anstatt einer Inhaltsorientierung

⁴⁸ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml>, Kapitel 3.3

geprägt, weswegen diese Antwort der Lehrenden unverständlich scheint. Der Übergang von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung wurde bzw. wird also von den Lehrpersonen als sehr widersprüchlich angesehen.

c) Nachteile für den Unterricht

Obwohl schon in der sechsten Frage Antworten auf die Frage nach den Vor- und Nachteilen für die Unterrichtstätigkeit gegeben wurden, fielen manchen Lehrenden noch negative Auswirkungen auf den Unterricht im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung auf.

Auch hierzu ist wieder die Aufgabe der Themen- respektive Inhaltsorientierung zu nennen, die zwei Lehrende bedauerten. Weiters wurde die Meinung von jeweils einer Lehrperson vertreten, dass mit der SRP weniger Abwechslungsreichtum möglich sei, bzw. dass die Gefahr des „Teaching to the test“ (siehe Kapitel 9.6) bestehe.

Es ist hervorzuheben, dass Lehrerinnen und Lehrer durch die SRP den Abwechslungsreichtum einerseits eher, andererseits weniger gewährleistet sehen. So wurde dieser Faktor von einigen Lehrpersonen sowohl als positiv als auch von anderen als negativ empfunden.

d) Nachteile durch die Zentralisierung

Negative Änderungen, die durch die Zentralisierung bewirkt werden, wurden ebenfalls von den Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen.

Die Lehrenden gaben vier Beispiele bezogen auf die Zentralisierung: einerseits besteht die Gefahr, dass nach mehrmaligen Durchgängen der SRP ein wiederkehrendes „Themenpool entsteht“, das wiederum die Themenzentrierung forcieren würde. Andererseits wird befürchtet, dass das Niveau bei einer gesamtösterreichischen Teilnahme an der neuen Matura sinkt, da man sich an den schwächsten Schülerinnen und Schülern orientiert.

Die anderen beiden Stellungnahmen bezogen sich auf die vom Großteil der Lehrenden als positive Auswirkung empfundenen Gesichtspunkte der Gerechtigkeit und der Vergleichbarkeit. Im Gegensatz zu diesen war ein Teil⁴⁹ der Meinung, dass

⁴⁹ Ein Teil meinte auch, dass Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit im Hinblick auf die SRP keine Relevanz darstelle und äußerte sich daher auch nicht darüber.

mit der SRP keine Gerechtigkeit (drei Personen) und Vergleichbarkeit (zwei Personen) gegeben seien.

Beim Stichwort Gerechtigkeit nahmen die Lehrpersonen auf eine Eliminierung des Spielraums in der Benotung und auf einen weit gefassten Interpretationsspielraum der Niveaus Bezug. Damit begründeten sie auch, warum Vergleichbarkeit nicht garantiert werden könne. Die Lehrkräfte waren weiters der Meinung, dass, solange der Klassenlehrer oder die Klassenlehrerin selbst die Korrektur vornimmt, Gerechtigkeit nicht gewährleistet werden kann.

Es steht außer Frage, dass der Großteil der Befragten von der Gewährleistung der Vergleichbarkeit und Gerechtigkeit als Vorteil sprach. Dennoch ist es interessant, dass, obwohl diese Aspekte Grund für die Implementierung einer derartig aufgebauten Matura sind (siehe Kapitel 3.3), einige Lehrpersonen dies anders wahrnehmen und es auch mit bedeutenden Argumenten begründen können.

9.11 Fragen 11 und 12: Probleme bei der Durchführung

Die elfte und die zwölfte Fragen sollten Problemstellen in der Durchführung der neuen Form der Matura erforschen.

Die meisten der befragten Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass es während der SRP keine Probleme gegeben habe. Begründet wurde dies damit, dass im Zusammenhang mit der Distribution der benötigten Materialien wie zum Beispiel der Testhefte keine Probleme vorgefallen seien. Diese seien rechtzeitig einlangt und in richtiger Ausführung⁵⁰ und Anzahl vorhanden gewesen. Ebenso erwähnt wurden die „Klarheit in der Korrektur“ und die ausgezeichnete Tonqualität der Hörübungen.

Drei der Lehrenden, die zwar keine Schwierigkeiten bei der Durchführung hatten, aber von „kleinen Problemen“ sprachen, und drei weitere vertraten allerdings den Standpunkt, dass es Probleme im Bezug auf das Material sowie auf die Nachbereitung gegeben habe. Mit ihren Antworten bezogen sie sich auf beide Pilotphasen und es ist anzumerken, dass sie auch erwähnten, dass es in der zweiten Phase eine deutliche Besserung gegeben hätte.

⁵⁰ Mit *Ausführung* ist gemeint, dass sowohl die Lese- als auch die Hörtexte oder nur einer der beiden, - je nach Anforderung durch die Schule - vorhanden waren.

Problembereiche, welche die Lehrenden im Bezug auf das Material identifizierten, sind in folgender Grafik ersichtlich:

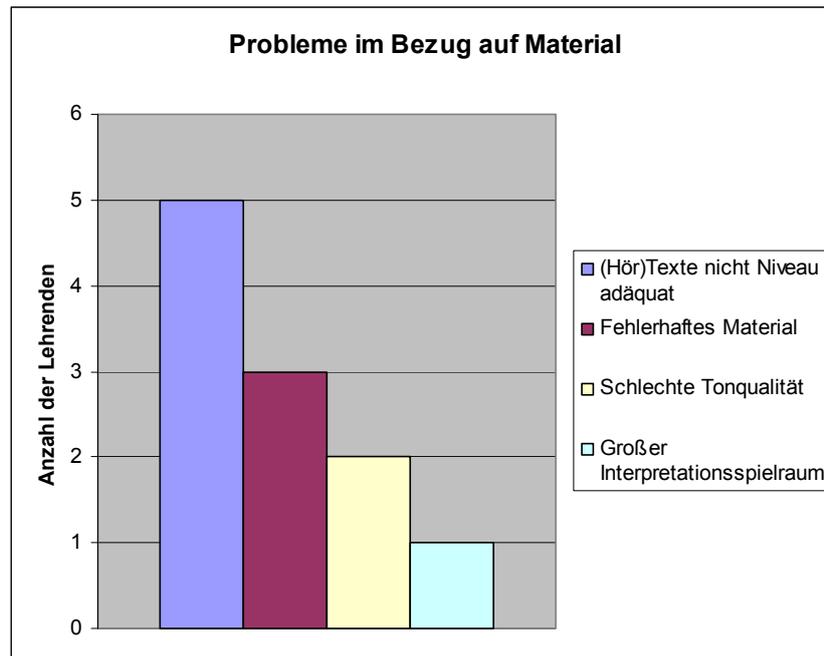


Abbildung 14: Probleme mit Material

Das Diagramm zeigt deutlich, dass der Großteil der Lehrenden mit dem Niveau der Hör- und Lesetexte nicht zufrieden war, da die Lehrpersonen diese für nicht dem Niveau der Lernenden entsprechend hielten. Die Unzufriedenheit ist auf folgende Faktoren zurückzuführen:

- Ein Lesetext war sehr lang und schwer.
- Bei einem Hörtext gab es viele Hintergrundgeräusche und die Sprecher sprachen sehr schnell.
- Ein Thema stammte nicht aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler.

Auch in diesem Zusammenhang tritt der schon oft identifizierte Problembereich der Themenstellungen auf. Da sowohl der GERS (vgl. Trim 2001: 58f) als auch der Lehrplan (vgl. Lehrplan 2004), auf denen die SRP aufgebaut ist, von den Schülerinnen und Schülern vertrauten respektive von Alltagsthemen sprechen, ist es für die Aufgabenerstellerinnen und -ersteller eine komplizierte Herausforderung, ein Thema zu wählen, das aus der Lebenswelt aller Kandidatinnen und Kandidaten stammt. Deshalb werden derartige Problemstellen schwer zu korrigieren sein.

Ein weiterer Problembereich war das fehlerhafte Material, das den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern übermittelt wurde. Die Mängel lagen darin, dass beispielsweise Fehler im Korrekturschlüssel enthalten waren. Ein konkretes Beispiel, das drei der Befragten nannten, war, dass in einem der Texte „eine falsche Antwort als richtig gewertet“ wurde. Die Lehrkräfte, welche dies angaben, versicherten, dass sie bei der Korrektur trotzdem die richtige Option gelten ließen, auch wenn im Beurteilungsschlüssel eine andere - nämlich die falsche – vorgesehen war. Weiters beklagten sie die Angabe der falschen Hotlinenummer, die in Korrekturfragen zur Verfügung stehen sollte, sowie die Farbe der Testhefte, die in einer der Pilotphasen auf rotes Papier gedruckt war, was für die Maturantinnen und Maturanten irritierend und für die korrigierenden Lehrpersonen ungünstig war.

Lediglich zwei Unterrichtende sprachen von schlechter Tonqualität der Hörtexte und einem großen Interpretationsspielraum, der bei einigen Antwortmöglichkeiten gegeben ist. Dies könne zu Irritation führen und die Kandidatinnen und Kandidaten zu falschen Antworten verleiten, da keine Klarheit vorliege.

Als Probleme in der Nachbereitung können ebenfalls der fehlerhafte Korrekturschlüssel sowie die Bekanntgabe einer inkorrekten Nummer der Notfallhotline angegeben werden. Dies trug laut den Lehrenden zu Schwierigkeiten in der Beurteilung sowie zu Unklarheiten in den Beurteilungskriterien bei.

Mit den Antworten auf diese Frage konnten einige Problembereiche der SRP, die im theoretischen Teil noch nicht festgestellt werden konnten, aufgezeigt werden. Da es sich um Pilotphasen handelt, in denen durchaus Platz für das Erkennen derartiger Mängel ist, können die Probleme in der zukünftigen Arbeit berücksichtigt und korrigiert werden, sodass diese bei der erstmaligen österreichweiten Durchführung im Schuljahr 2013/2014 behoben sind.

9.12 Frage 13: Tipps für Lehrende

In der 13. Frage wurden die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für ein Interview zur Verfügung stellten, gebeten, Tipps für Lehrpersonen, die das Format der SRP zum ersten Mal anwenden, zu formulieren. Hierbei gaben sie Ratschläge für das Üben und die Unterrichtstätigkeit sowie allgemeine für die persönliche Auseinandersetzung der Lehrpersonen mit der SRP.

Die Befragten nannten folgende Empfehlungen⁵¹ für die Unterrichtstätigkeit für noch unerfahrene Lehrende:

- 1) Vorbereiten der Lernenden auf die bei der SRP verlangten Testformate (siehe Kapitel 5.2) und Einübung derselben.
- 2) Eine langfristige Vorbereitung einführen: die Lehrpersonen sollen von Beginn an mit ihren Schülerinnen und Schülern dem Modell der neuen Matura folgen.
- 3) Intensives Training des Hör- und Leseverstehens: die Kandidatinnen und Kandidaten sollen durch vielfältige Übungen die beiden Fertigkeiten erlangen.
- 4) Anwendung der Testformate auch in der Schularbeit: eine frühe Konfrontation mit diesen in einer Stresssituation ist von Vorteil.
- 5) Anpassung an den GERS: die Lehrkräfte sollen den Schwerpunkt auf Kommunikation legen, die Themenzentrierung des Unterrichts aufgeben und auf die SRP vorbereitende Schulbücher fordern.

Anhand der Antworten der Lehrerinnen und Lehrer ist erkennbar, dass das Prinzip der SRP in den lebenden Fremdsprachen (siehe Kapitel 5) aufgenommen wurde: sie rieten Unerfahrenen, ihren Unterricht auf die zu erwerbenden Kompetenzen und am Referenzrahmen auszurichten.

Es scheint interessant, dass hier von der Lösung der Inhaltsorientierung die Rede ist, während diese in der sechsten Frage als negativ für die Unterrichtstätigkeit und in der zehnten Frage als Nachteil für die Schülerinnen und Schüler bezeichnet wurde. Da in dem Interview offene Fragen gestellt wurden, bei denen die subjektiven Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer im Mittelpunkt standen, ist es jedoch

⁵¹ Die Reihung erfolgt nach den am häufigsten gegebenen Antworten.

nachvollziehbar, dass oft widersprüchliche Antworten aus dem Vergleich und der Interpretation hervorgehen. Dennoch gibt es offensichtlich durchaus auch Lehrpersonen, welche das Aufgeben der Themenorientierung nicht als Nachteil (siehe dazu auch Fragen 4 und 6), sondern als Chance sehen, das tatsächliche Können der Maturantinnen und Maturanten festzustellen.

Einen Tipp, welchen die Lehrerinnen und Lehrer für die persönliche Auseinandersetzung der Lehrenden mit der SRP gaben, ist der Besuch von angebotenen Informations- und Fortbildungsveranstaltungen. Weiters empfahlen sie, unvoreingenommen an die neue Matura heranzugehen und mit dieser, „keine Befürchtungen“ wie die „Angst vor dem Schwierigkeitsgrad“ zu verbinden. Ein weiterer Ratschlag zweier Lehrender war, sich „auf der Homepage des BIFIE zu informieren“ sowie sich mit Kolleginnen und Kollegen auszutauschen, die am Pilotprojekt teilgenommen und daher schon Erfahrung im Umgang mit der neuen Form gesammelt haben.

9.13 Frage 14: Erfüllung oder Enttäuschung der Erwartungen

Die letzte Frage des Interviews suchte Antwort auf die Erfüllung oder Enttäuschung der Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer, die am Pilotprojekt der SRP teilgenommen haben.

Hierzu ist festzuhalten, dass ein Drittel der Lehrenden sich sowohl über die Erfüllung als auch über Enttäuschungen äußerte, während ein Drittel weder das eine noch das andere nannte, sondern angab, unvoreingenommen an das Projekt herangegangen zu sein.

Jene sechs Lehrerinnen und Lehrer, die von erfüllten Erwartungen sprachen, führten drei Aspekte an: die Erleichterung für die Lehrpersonen, die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler und das Vorhandensein von Aussagekraft und Transparenz. Als Entlastungen für die Unterrichtenden sahen sie die leichtere Zusammenstellung der Matura, das „Tool“, das heißt die Übungsmaterialien, die ihnen gegeben werden, um damit zu arbeiten und den Unterricht, der weniger Arbeit darstelle und abwechslungsreicher werde.

Im Hinblick auf die erfüllten Erwartungen brachten zwei Lehrerinnen und Lehrer auch die Zufriedenheit mit den Ergebnissen, welche die Kandidatinnen und Kandidaten erreichten, und die gleich jenen der zuvor erbrachten Leistungen waren zum Ausdruck. Die Sorge um ein Scheitern war folglich unbegründet. Zwei weitere Lehrpersonen drückten die Erfüllung ihrer Erwartungen mit dem Bestehen von Transparenz und Aussagekraft aus.

Es scheint aufschlussreich, dass nur zwei Lehrerinnen und Lehrer ihre Erwartungen hinsichtlich Aussagekraft und Transparenz dezidiert als erfüllt sahen, obwohl dies zwei Aspekte sind, die mit der neuen Matura garantiert werden sollen (siehe Kapitel 3.3). Dennoch decken sich die Erwartungen von Seiten des Ministeriums lediglich mit zwei Meinungen der zwölf befragten Lehrpersonen.

Die gleiche Anzahl an Lehrenden sprach auch über enttäuschte Erwartungen. Diese bezogen sich vor allem auf die unzureichende Informierung, die viele Fragen offen ließ, sowie auf den Unterricht und die Lehre im Allgemeinen. Im Bezug auf die nicht ausreichende Informierung beklagten die Lehrenden „die Unklarheit über die Benotung“, auch im Hinblick auf das Kompensationsprinzip, sowie über die Themenbereiche. Sie bedauerten zudem, kaum betreut gewesen zu sein.

Eine Person war auch über die Art der Aufgabenstellung enttäuscht und eine weitere über die Art der Einführung, die von oben herab anstatt von ihrer Basis begann.

In Verbindung mit der Lehre äußerten zwei Lehrkräfte ihre Enttäuschung über die „sinkende Wichtigkeit der Literatur“ sowie über die Attestierung der Niveaus, die für die am Pilotprojekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler noch nicht stattgefunden hat. Die Maturantinnen und Maturanten haben folglich noch kein „Zertifikat“ über ihre Fähigkeiten gemäß des GERS erhalten.

Die Problematik der sinkenden Wichtigkeit der Literatur konnte ansatzweise schon im theoretischen Teil der Arbeit identifiziert werden (siehe Kapitel 6.2). Offensichtlich handelt es sich tatsächlich um einen Problembereich, den auch die am Pilotprojekt teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer erkennen konnten.

Die Erwartungen, die Lehrerinnen und Lehrer im Vorhinein an die neue Form der Reifeprüfung stellten, decken sich kaum mit jenen, die sie in dieser letzten Frage als erfüllt respektive enttäuscht nannten. Es kam zu unterschiedlichen Problemen, über die sie sich im Vorhinein keine Gedanken gemacht hatten wie die unzureichende Informierung und das Vorhandensein vieler Unklarheiten.

Dennoch gelten die auf die Noten der Lernenden bezogenen Erwartungen sowie die Aussagekraft und Transparenz als teilweise erfüllt.

10. Conclusio

10.1 Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Lehrerinnen und Lehrer sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen gemacht haben. Die positiven Erfahrungen, die vor allem darin begründet sind, dass die neue Matura von dem Großteil der Befragten als Fortschritt angesehen wird, beziehen sich vor allem auf eingetretene Veränderungen in Planung und Unterricht. Mit diesen konnten die Lehrenden gut umgehen und das neue Prinzip in ihren Unterricht aufnehmen, indem das Einüben und Abprüfen der Fertigkeiten Hören und Lesen zunehmend an Bedeutung gewonnen hat. Der größere Abwechslungsreichtum, der dadurch gewährleistet wird, wurde von den am Projekt teilnehmenden Lehrpersonen auch als positiv empfunden. Durch die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, die von den Lehrenden als positiv beobachtet wurden, und die gleichbleibenden Ergebnisse wurde die SRP von den Lehrenden als aufstrebende Einführung wahrgenommen. Ebenso positiv ist die zum Großteil gut funktionierende Durchführung der neuen Reifeprüfung hervorzuheben. Dennoch ist hier hinzuzufügen, dass durchaus Probleme in der Vor- und Nachbereitung vorhanden waren, kaum aber im Ablauf der SRP selbst.

Grundsätzlich stellten die Lehrerinnen und Lehrer fest, dass die von Seiten des Ministeriums erhoffte Qualitätssteigerung zumindest in der Pilotphase nicht stattgefunden hat; die meisten Lehrenden konnten nur eine andere Art des Unterrichtens und Prüfens, nicht aber eine damit verbundene Steigerung der Qualität der beiden Faktoren erkennen. Die Lehrpersonen vermittelten aber mit Nachdruck, dass das Prinzip der SRP von Beginn an in den Unterricht aufgenommen und die Informationsveranstaltungen unbedingt besucht werden sollten.

Negative Erfahrungen, welche die Problemstellen der SRP betreffen, wurden von den Lehrenden und auch im theoretischen Teil der Arbeit identifiziert. Einige Problematiken, welche die Lehrerinnen und Lehrer ansprachen, decken sich mit jenen, die im Theorieteil behandelt wurden. Dazu gehört vor allem die Frage nach der Auswahl von im Unterricht zu behandelnden Themen und die damit im

Zusammenhang stehende Kompetenzorientierung, die ein großes Problem im Verständnis der Lehrerinnen und Lehrer darstellt, da einige in dieser eine Chance für einen abwechslungsreicheren Unterricht sehen, während andere die Aufgabe der Themenzentrierung bedauern. Eine weitere Schwierigkeit, die sowohl von den Lehrkräften als auch im Theorieteil thematisiert wird, ist die Frage nach Literatur im Unterricht, der mit einer Ausrichtung an den Kompetenzen kaum mehr Rechnung getragen werden kann (siehe Kapitel 6.2).

Die Frage um den Aufbau der mündlichen Matura in den zweiten lebenden Fremdsprachen wirft sowohl im theoretischen Teil als auch in den Gesprächen mit den Lehrpersonen Probleme auf: die Unterrichtenden können sich nicht mit der Rolle des Beobachters identifizieren, der am Prüfungsgespräch nicht teilnimmt, sondern nur eine Konversation zwischen zwei Kandidaten oder Kandidatinnen beurteilen soll. Im Theorieteil stellte sich dazu die Frage, wie die Situation im Falle nur eines antretenden Kandidaten oder einer antretenden Kandidatin gehandhabt wird. Hier bedarf es offensichtlich noch weiterer Klärung. Auch ein hoher Arbeitsaufwand wird von Seiten der Lehrerinnen und Lehrer mit dieser Art der mündlichen Reifeprüfung verbunden.

Eine andere Diskrepanz, die von den Befragten festgestellt wurde, war das Vorgehen bei der Informierung: es wurden, da es sich um ein „work in progress“ handelt, auf besuchten Informationsveranstaltungen widersprüchliche Auskünfte erteilt, die Distribution der Übungsmaterialien erfolgte sehr spät und in geringem Ausmaß, und die Qualität sowie die Adäquatheit dieser Materialien war teilweise unzureichend. In der Nachbereitung konnten aus den Antworten der Lehrkräfte ebenfalls Problembereiche identifiziert werden wie die Angabe einer falschen Hotlinenummer für Fragen bei der Korrektur.

Einige Lehrerinnen und Lehrer nannten den Einsatz von nicht Themen adäquaten Hörtexten, da diese nicht aus der Lebenswelt der Maturantinnen und Maturanten stammten. Dieser Differenz, die eng in Zusammenhang mit der Aufgabe der Themenzentrierung steht, müssen die Erstellerinnen und Ersteller der SRP noch gerecht werden, um zu garantieren, dass die Matura, die auf dem GERS und dem Lehrplan basiert, für alle Schülerinnen und Schüler mit den gleichen Bedingungen zu absolvieren ist.

In der SRP sahen die Lehrenden auch Vor- und Nachteile für den Unterricht. Die Vorteile nahmen sie klar im Abwechslungsreichtum wahr, der die Ausgeglichenheit der vier Fertigkeitsbereiche garantieren soll, sowie in der Erleichterung der Unterrichtstätigkeit durch den Einsatz von zur Verfügung stehendem Material.

Nachteile sind vor allem, die anfangs mühevoll und schwierige Zusammenstellung von passenden Übungen, die Einschränkung im Eingehen auf die Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler, die Gefahr des „Teaching to the test“ sowie weniger Abwechslungsreichtum in der Themenwahl, obgleich die Lehrerinnen und Lehrer hier geteilter Meinung waren, da einige den Gedanken der Kompetenzorientierung, wie ihn die SRP verfolgt, schon aufgenommen haben, während andere an einer Inhaltsorientierung als Garant für einen erfolgreichen Fremdsprachenunterricht festhalten.

Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Matura konnten im Theorieteil und den Interviews ebenfalls festgestellt werden. Als positiv sind hier die Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer und eine damit verbundene Zeitersparnis sowie klare Vorgaben, an die diese sich halten können, hervorzuheben. Weitere Vorteile liegen darin, dass mit dem Abprüfen von drei anstelle von einer Fertigkeit einerseits Schülerinnen und Schüler, die Schwächen im Schreiben haben, Chancen bekommen, ihre Fähigkeiten in der Rezeption unter Beweis zu stellen und andererseits keine Möglichkeit auf Reproduktion mehr besteht. Für internationale Zwecke ist die Attestierung des Niveaus B1 bzw. B2 gemäß des GERS⁵², das laut Lehrplan in der 12. Schulstufe erreicht sein soll, sehr sinnvoll. Die im Theorieteil beschriebene vorwissenschaftliche Arbeit ist für jene Schülerinnen und Schüler ein Vorteil, die nach Abschluss der AHS ein Hochschulstudium anstreben, da sie bereits mit wissenschaftlichen Methoden vertraut gemacht werden und sich einen Eindruck vom Verfassen wissenschaftlicher Arbeiten verschaffen können. Auch die Einführung des Abprüfens des monologischen und dialogischen Sprechens bei der mündlichen Reifeprüfung stellt eine positive Neuerung dar, auch wenn diese in ihrer Gestaltung noch geklärt werden muss. Die Objektivität und Transparenz werden ebenfalls als positive Begleiterscheinungen der neuen Matura wahrgenommen.

⁵² vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf

Als Nachteile im Vergleich zur vorherigen Form der Reifeprüfung kann die Einschränkung in der Entscheidungsfreiheit und im Einfluss der Lehrerinnen und Lehrer genannt werden. Einige Lehrerinnen und Lehrer waren der Meinung, dass, wie bereits beschrieben, das Aufgeben der Inhaltsorientierung verglichen zu der bisherigen Form einen Nachteil darstellt.

Bei den Faktoren Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit teilten sich die Meinungen der Lehrenden erneut: der Großteil sprach sich für die beiden Aspekte als Vorteile aus, ein beachtlicher Teil sah sie nicht als unbedingte Koppelung an die SRP.

10.2 Schlussbetrachtung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hatte zum Ziel, ein Bild über die Veränderungen zu geben, welche die SRP mit sich bringen wird, sowie erste Erfahrungen empirisch zu erfassen.

Schon im Theorieteil, der die Grundlinien der SRP im Unterschied zur bisherigen Regelung an AHS beinhaltet, konnten Problembereiche sowie positive Auswirkungen der neuen Form der Matura gefunden und aufgezeigt werden. Im empirischen Teil wurden Lehrerinnen und Lehrer, die am Pilotprojekt teilnahmen, hinsichtlich ihrer Erfahrungen mit der SRP befragt. Somit konnte zur Vervollständigung des Bildes der derzeit existierenden Diskrepanzen zwischen den Erwartungen des Ministeriums sowie der Erstellerinnen und Ersteller der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen, und tatsächlichen Erfahrungen sowie Vorteilen der Reform der Reifeprüfung beigetragen werden.

Die Problembereiche und positiven Auswirkungen decken sich teilweise; trotzdem enthüllte die empirische Untersuchung noch weit mehr Problemstellen, aber auch positive Neuerungen, die im Theorieteil, der nur auf dem bislang bekannten Wissen über die Entwicklung und den Aufbau der neuen Reifeprüfung aufbaut, noch nicht identifiziert werden konnten.

Durchaus interessant ist der Punkt, der in den Einzelergebnissen der Fragen periodisch auftritt. Es handelt sich um die Problematik der Kompetenz- anstelle der Themenzentrierung, bei der es stark divergierende Meinungen unter den Lehrenden

gibt. Ein Teil der Befragten bedauerte die Aufgabe der Inhaltsorientierung, während ein anderer Teil diese als Chance ansah. Dennoch ist der Fokus auf die Kompetenzen eine zentrale Änderung, die die standardisierte, *kompetenzorientierte* Reifeprüfung impliziert, und wird von allen Lehrerinnen und Lehrern bis zum Schuljahr 2013/2014 umgesetzt werden müssen.

Aus der vorliegenden Arbeit geht folglich hervor, dass vor der Umsetzung der SRP in den zweiten lebenden Fremdsprachen noch notwendige Schritte getan werden müssen. Durch den GERS wurde schon eine fundierte Basis geschaffen, dennoch existieren Probleme, die noch korrigiert respektive überdacht werden müssen, da einige Bestimmungen für die tatsächliche Umsetzung der SRP noch widersprüchlich erscheinen.

Es ist zu hoffen, dass die Unklarheiten, die hier aufgedeckt und erläutert wurden, bis zum Schuljahr 2013/2014 geklärt werden, um eine problemlose Vorbereitung und Durchführung der SRP zu gewährleisten und die Lehrenden nicht mit den Neuerungen zu überfordern sowie ihnen Zeit zu geben, sich an die neue Form zu gewöhnen.

Möglicherweise sind die Erfahrungen der Lehrenden, die in dieser Arbeit dargelegt wurden, für die zuständigen Stellen von Interesse und es kann dazu beigetragen werden, die genannten Diskrepanzen zu vermeiden und Problembereiche zu verbessern.

11. Zusammenfassung

Ab dem Schuljahr 2013/2014 sieht das Bundesministerium für Kunst und Kultur (BMUKK) die Einführung der *standardisierten, kompetenzorientierten Reifeprüfung* (SRP) an allen Allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich vor.

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit ebendieser Neuerung, wobei besonderes Augenmerk auf den zweiten lebenden Fremdsprachen liegt. Mit Hilfe eines theoretischen Teils, der den Weg zur neuen Form der Reifeprüfung, die konkreten Neuheiten, die Auswirkungen auf die zweiten lebenden Fremdsprachen, die Konformität mit dem Lehrplan und Reaktionen auf die sowie offene Fragen zur SRP erläutert, und eines empirischen Teils, welcher die Erfahrungen der Lehrenden mit der SRP des seit dem Schuljahr 2007/2008 laufenden Pilotprojektes untersucht, sollten folgende Forschungsfragen beantwortet werden: „Wie lassen sich die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer nach der Pilotphase beschreiben? Gibt es besondere Problemstellen? Welche Vor- und Nachteile bringt die neue Reifeprüfung für den Unterricht? Wo sehen die Lehrenden die Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung?“.

Den Anstoß zur Idee der neuen Form der Reifeprüfung gab die Entwicklung der Bildungsstandards, die seit Anfang 2009 gesetzlich im österreichischen Schulsystem verankert wurden. Die Bildungsstandards, welche die von den Schülerinnen und Schülern erwarteten Kompetenzen an den „Schnittstellen“ des Schulwesens festlegen und die Erreichung der Kompetenzen in Standardüberprüfungen testen, sollen der Evaluierung des Schulsystems, der Orientierung der Lernenden über ihre Leistungen und der Rückmeldung über das professionelles Handeln der Lehrerinnen und Lehrer dienen.

Im Schuljahr 2011/2012 sollen für die 8. Schulstufe und im darauffolgenden Jahr 2012/2013 für die 4. Schulstufen in Österreich die ersten Standardüberprüfungen, die bereits seit einigen Jahren pilotiert werden, für die Fächer der Hauptgegenstände Mathematik und Deutsch sowie - für die 8.Schulstufe - Englisch stattfinden. Was die romanischen Sprachen betrifft, so hat die Entwicklung der Bildungsstandards bereits begonnen und soll im Schuljahr 2009/2010 erstmalig an Schulen erprobt werden. Die Bildungsstandards in den romanischen Sprachen stützen sich stark auf den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS).

Mit Einführung der SRP wird das System der Matura von Grund auf reformiert, da diese ab dem Schuljahr 2013/2014 aus einer vorwissenschaftlichen Arbeit, drei oder vier Klausuren und zwei oder drei mündlichen Prüfungen bestehen wird. Die Klausuren sollen österreichweit am selben Tag stattfinden und dieselben Aufgabenstellungen enthalten.

Auch an der Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen werden Änderungen vorgenommen: die schriftliche Klausur wird um die verpflichtende Abprüfung der Hör- und Lesekompetenz sowohl in der Kurz- als auch in der Langform erweitert sowie nach einheitlichen Testformaten abgeprüft, die mündliche Klausur wird aus der Präsentation eines Fachgebietes sowie aus einem Gespräch zwischen zwei Kandidatinnen respektive Kandidaten bestehen. Wichtig ist die Ablösung der Inhalts- bzw. Themenzentrierung durch die Kompetenzorientierung, welche ein Gedanke ist, den auch die Bildungsstandards verfolgen.

Was den allgemeinen Teil des Lehrplanes sowie den Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen betrifft, so ist festzuhalten, dass diese zum Großteil mit der SRP kompatibel sind. Dennoch gibt es einige Punkte, die noch als kritisch identifiziert wurden wie der Umgang mit der Schulautonomie oder die Forderung nach Literatur im Unterricht.

Erste Reaktionen der Lehrerinnen und Lehrer auf das neue Modell zeigen vor allem Unsicherheit im Hinblick auf den Aufbau der mündlichen Klausur, der nur mehr eine Frage zur Abprüfung vorsieht, allerdings nicht in den zweiten lebenden Fremdsprachen. Hierzu stellt sich jedoch einerseits die Frage, was geschieht, wenn nur eine Kandidatin oder ein Kandidat antritt, da die Lehrperson nicht am Prüfungsgespräch teilnehmen soll. Andererseits tut sich die Frage auf, wie damit umgegangen wird, dass die Fachlehrerteams auf dem Lehrplan basierende Themenpools für die mündliche Matura erarbeiten sollen; schließlich finden sich im Lehrplan der Fremdsprachen keine Hinweise auf zu behandelnde Themengebiete. Eine weitere Sorge besteht darin, dass die Lehrenden keinen Einfluss mehr auf die Aufgabenstellungen haben.

Offene Fragen, die im Theorieteil erkannt wurden, betreffen vor allem den Umgang mit Schulautonomie, den Einsatz von (SRP relevanten) Textsorten und Literatur im Fremdsprachenunterricht.

Im empirischen Teil, der sich auf Erfahrungen von Französisch- und Spanischlehrenden mit der SRP aus den Schuljahren 2007/2008 und 2008/2009 stützt, wurden zwölf von ebendiesen mittels eines semi- strukturierten, qualitativen Interviews befragt, das auch qualitativ ausgewertet wurde. Grundlage für die Interviews bildete ein Fragebogen mit 14 offenen Fragen (siehe Anhang E). Ziel der Untersuchung war es, die subjektiven Erfahrungen der befragten Lehrpersonen zu erfassen und zu veranschaulichen.

Aus den Interviews geht hervor, dass die Lehrerinnen und Lehrer sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit der neuen Form der Reifeprüfung gemacht haben. Die positiven Erfahrungen sind dadurch zu begründen, dass die Lehrpersonen die SRP als Fortschritt ansehen, sie keine Probleme bei der Umsetzung des Prinzips in ihrer Planung und ihrem Unterricht hatten, und dass größerer Abwechslungsreichtum im Unterricht zu bemerken war. Auch die Reaktionen und Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler können gemäß der Einschätzung ihrer Lehrpersonen als durchaus positiv und erfreulich gesehen werden.

Negative Erfahrungen machten die Lehrerinnen und Lehrer dagegen vor allem mit den erhaltenen Informationen, die teilweise widersprüchlich waren, der Informierung im Allgemeinen, und der Distribution der Übungsmaterialien. Eine Qualitätssteigerung, wie sie von Seiten des Ministeriums erhofft worden war, konnte von den Lehrenden bis jetzt nicht festgestellt werden.

Was die Vor- und Nachteile für die Unterrichtstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer betrifft, so sprachen diese von einem größeren Abwechslungsreichtum aufgrund des Einsatzes der unterschiedlichen Fertigkeitsbereiche und von der Erleichterung durch das zur Verfügung stehende Material. Nachteile sahen sie in der Zeit, in der letzteres noch nicht zur Genüge vorhanden ist, da die Zusammenstellung eigener Übungen zeitintensiv ist, die Gefahr des „Teaching to the test“ und die Vernachlässigung der Vorlieben der Schülerinnen und Schüler. Bedauert wurde auch das Aufgeben der Themenzentrierung, das mit einem Rückgang der Abwechslung in der Themenwahl in Verbindung gestellt wird. Dies ist jedoch ein Punkt, der unter den befragten Lehrpersonen sehr umstritten ist, da einige die Kompetenzorientierung als Chance sehen, nicht mehr über einen längeren Zeitraum hinweg ein Thema behandeln zu müssen, während andere die Auflösung der Inhaltsorientierung beklagen.

Auch Vor- und Nachteile im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung konnten durch die Untersuchung erforscht werden.

Vorteile wurden vor allem in der Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer, die Chancensteigerung für jene Schülerinnen und Schüler, die Schwächen im Fertigungsbereich Schreiben aufweisen, in der Verweigerung der Möglichkeit auf Reproduktion und in der Attestierung eines international gültigen Niveaus gesehen.

Als Nachteile konnten die Einschränkung der Entscheidungsfreiheit und des Einflusses der Lehrenden sowie das Aufgeben der Inhaltsorientierung identifiziert werden, wobei letzteres wie schon erwähnt ein sehr umstrittener Aspekt ist.

Bei den Stichwörtern Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit waren sich die Lehrpersonen nicht einig. Der Großteil sah diese zwar als Vorteil der SRP, ein kleiner Teil brachte jedoch zum Ausdruck, dass sich die Faktoren Gerechtigkeit sowie Vergleichbarkeit und die SRP nicht gegenseitig bedingen.

In der vorliegenden Arbeit konnten sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil Problembereiche und offene Fragen sowie positive Neuerungen erkannt werden. Einige dieser Probleme und positiven Umgestaltungen decken sich in den beiden Teilen, während andere wiederum nur in einem festgestellt werden konnten.

Es ist jedenfalls hervorzuheben, dass besonders bei der Frage nach der Themenzentrierung, die auch schon im Theorieteil aufgeworfen wurde, die Meinungen der Lehrerinnen und Lehrer auseinander gehen.

12. Résumé en langue française

À partir de l'année scolaire 2013/2014 il y aura une réforme du baccalauréat (BAC) actuel autrichien dans les AHS⁵³ qui sera standardisé et centré sur les compétences (Schweinberger 2009 : 186). Cette réforme et les débats dans la presse qu'elle a entraînés sont à la base de cette thèse qui tend à expliquer les changements qui s'attachent à cette nouvelle forme du BAC dans les langues vivantes 2 (Français, Espagnol,...).

La thèse se divise en deux parties : la première partie dégage les développements vers une nouvelle forme du BAC, les changements, la conformité avec le programme scolaire et les réactions comme des questions à régler. La deuxième partie se base sur une étude réalisée parmi des professeurs qui ont participé au projet-pilote du BAC standardisé et centré sur les compétences durant les années scolaires 2007/2008 et 2008/2009. La deuxième partie se base sur les questions suivantes : Comment est-ce que l'on peut décrire les expériences des professeurs du projet-pilote ? Est-ce qu'il y a des points problématiques ? Quels sont les avantages et inconvénients du nouveau BAC pour l'enseignement ? Quels sont les avantages et inconvénients en comparaison avec l'ancienne forme du BAC ?

12.1 Le côté théorique

12.1.1 Les standards de formation

L'idée de réformer la forme actuelle du BAC vient du développement des standards de formation en Autriche. Les standards de formation ont pour but d'évaluer et améliorer le système scolaire d'un pays. Ils fixent les niveaux que les élèves doivent avoir à un certain point de leur formation.

Les standards de formation sont aussi orientés vers les compétences et se basent sur un modèle de compétences comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Ce développement prévoit un examen qui vérifie si les élèves ont atteint le niveau exigé et mesure leurs compétences. Cet examen a une triple fonction : premièrement il donne aux élèves et à leurs parents la possibilité de connaître les compétences

⁵³ C'est un lycée d'enseignement général.

atteintes ; deuxièmement, il montre aux professeurs le succès de leur enseignement et troisièmement, les directeurs des écoles sont informés des résultats des élèves en général.

En Autriche, l'établissement des standards de formation se basant sur des modèles de compétences dans les classes quatre de la *Volksschule* (l'équivalent de l'école primaire) comme dans les *Gymnasien* (l'équivalent du lycée) et les *Hauptschulen* (l'équivalent du collège)⁵⁴ et dans les matières *Mathématiques, Allemand et Anglais*, a déjà commencé. Le premier projet-pilote a eu lieu en 2000/2001 et depuis l'année 2009 ils sont réglementés par voie légale.

En Autriche les standards de formation sont conçus comme des standards qui ont pour but de représenter les résultats des élèves et concernent trois niveaux :

- 1) Le niveau institutionnel : Les standards de formation permettent que l'on compare les niveaux des élèves en Autriche.
- 2) Le niveau pédagogique : Les professeurs disposent d'instructions détaillées sur quelles compétences leurs élèves doivent avoir à certains niveaux.
- 3) Le niveau individuel : Les standards de formation sont révélateurs des compétences des élèves, mais en même temps ils n'influencent pas les notes de ces derniers.

Il faut ajouter que les standards de formation ne visent pas à faire une liste des meilleures écoles du pays. Pour éviter cela, les différents niveaux n'ont pas accès aux résultats exacts entre eux. C'est-à-dire, que seul l'élève connaît ses résultats exacts, tandis que seul le professeur apprend l'ensemble des résultats des élèves de sa classe et seul/e le directeur ou la directrice est informé/e sur l'ensemble des résultats de son école.

Dans les langues romanes, le développement des standards de formation pour la classe quatre de la *Hauptschule* et du *Gymnasium* a également déjà été initié depuis l'année scolaire 2006/2007. Ils s'appuient sur les niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* mais actuellement ne visent pas encore à mesurer les compétences des enfants, mais à aider les professeurs à orienter leurs

⁵⁴ Les lycées autrichiens et les collèges commencent directement après l'école primaire. Les élèves ont le choix d'aller au lycée ou au collège. Pour cela les standards testent seulement les élèves d'environ 10 (*Volksschule*) et 14 ans (*Gymnasien et Hauptschulen*).

cours vers le niveau proposé par les standards de formation. On a déjà élaboré des exercices et pour l'année 2009/2010, on prévoit de les tester par un examen dans les écoles.

Comme déjà mentionné, les standards de formation sont la base du développement du BAC standardisé et centré sur les compétences. Les deux tendent à garantir la transparence, la comparabilité comme l'accroissement et la garantie de qualité. Au centre se trouvent les compétences à acquérir.

Le BAC standardisé et centré sur les compétences est considéré comme la conséquence logique de l'introduction des standards de formation dans le système scolaire autrichien.

12.1.2 La structure du BAC standardisé et centré sur les compétences

La nouvelle forme du BAC qui a été élaborée par le ministère pour l'art et la culture (BMUKK) inclura des exercices centraux et considérera le profil spécifique de chaque école dans le cadre de l'autonomie scolaire. Mis à part cela, tous les élèves passeront leur BAC le même jour. L'enseignement ne sera plus orienté vers les thèmes et les contenus, mais centré sur les compétences des élèves. Le BAC se composera de trois éléments : un mémoire scientifique, trois ou quatre examens écrits et deux ou trois examens oraux.

Le mémoire scientifique sera sur un thème choisi et élaboré par les élèves eux-mêmes soutenus par un professeur. Le professeur corrigera le mémoire que l'élève aura dû présenter avant en présentant la problématique de son sujet. Ce mémoire vise à ce que les élèves apprennent des méthodes scientifiques. Dans la présentation ils doivent démontrer leur capacité à s'exprimer et à argumenter.

Pour les examens écrits, les élèves peuvent choisir entre trois ou quatre examens (il y a la possibilité de passer le BAC en choisissant trois écrits, trois oraux ou quatre écrits, deux oraux). Les matières entre lesquelles ils ont le choix sont une langue maternelle (l'allemand, le hongrois, le slovène ou le croate), les Mathématiques et une langue étrangère comme l'anglais, le français, l'italien ou l'espagnol avec des

exercices qui sont les mêmes pour tous les élèves. Si les élèves optent pour une quatrième matière, ils ont la possibilité de prendre encore une langue étrangère ou le latin, le grec, les sciences naturelles, l'art, l'éducation musicale respectivement une matière propre à l'école dans laquelle il est permis de passer le BAC. La correction des examens écrits sera effectuée par les professeurs de la classe qui ont à leur disposition des instructions sur comment corriger le BAC standardisé et centré sur les compétences.

En ce qui concerne les examens oraux, les bacheliers et bachelières en choisissent librement deux ou trois. Les sujets des examens oraux doivent être élaborés par des groupes de différents enseignant(e)s qualifié(e)s dans les matières. C'est-à-dire que tous les professeurs d'une école qui enseignent l'allemand réalisent une liste avec les thèmes se basant sur les sujets du programme scolaire. Cette convention est en contradiction avec le programme scolaire des langues étrangères, car celui-ci ne parle pas de « sujets ». Il ne s'oriente que vers le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui ne propose pas de thèmes. Pendant l'examen oral, les élèves doivent tirer deux des sujets avec des questions claires et opter pour un des deux qu'ils traiteront.

12.1.3 Le BAC standardisé et centré sur les compétences dans les langues vivantes 2

La nouvelle forme du BAC entraîne également des changements pour les langues vivantes 2 (LV2). Avec le BAC standardisé et centré sur les compétences, les contenus et thèmes ne seront plus importants tandis que les compétences gagnent en importance comme le prévoient le programme scolaire et le *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Les changements les plus considérables concernent l'examen écrit et l'examen oral. L'examen écrit testera à l'avenir trois compétences des élèves : la compréhension de l'écrit, la compréhension de l'oral et la production écrite. Cela pourrait être une chance pour des élèves qui ont des difficultés dans la production écrite mais qui, cependant, un bon niveau de langue.

L'examen oral se composera à partir de l'année scolaire 2013/2014 de deux parties : dans la première partie les bacheliers et bachelières doivent présenter leurs sujets spéciaux et dans la deuxième partie ils doivent montrer leur capacité à discuter et à argumenter dans une conversation qu'ils réalisent en groupe de deux candidats. Le professeur de la classe ne participe pas à la conversation ce qui peut être problématique s'il n'y a qu'un seul élève qui passe le BAC oral dans cette matière.

Les exercices de la compréhension de l'écrit et de l'oral du BAC dans les langues étrangères sont élaborés par une équipe de l'Université d'Innsbruck qui a été chargée par l'institut autrichien de recherche en formation, innovation et développement du système scolaire (BIFIE) lors d'un cycle de l'élaboration d'un test qui prévoit le remaniement réitéré d'un test ou bien exercice jusqu'à ce que l'on le pose comme exercice pendant le BAC. Il existe deux possibilités pour faire passer un exercice de la compréhension de l'écrit et de l'oral : soit des questions avec des réponses à formuler librement, soit selon des types de sélection à tel point que les élèves doivent choisir la réponse correcte parmi d'autres. Les réponses libres doivent être formulées en quatre mots, sinon elles ne seront pas acceptées. En ce qui concerne les types de sélection, il y en a quatre : QCM (questions à choix multiples), relier, réponses courtes et vrai/faux/on ne sait pas (voir Anhang C). Seules les réponses à formuler librement testent la compréhension des élèves, comme les types de sélection incluent toujours le risque de deviner la bonne réponse. Cependant, les réponses libres ne doivent pas avoir plus de quatre mots. Si elles en ont plus, elles sont considérées comme fausses.

12.1.4 Le BAC standardisé et centré sur les compétences et le programme scolaire des AHS

En général, on peut constater que le nouveau BAC s'accorde avec la part générale et la part des langues étrangères du programme scolaire, vu que cette dernière se réfère au *Cadre européen commun de référence pour les langues* comme le BAC standardisé et centré sur les compétences. Cependant, il existe encore quelques doutes concernant les sujets suivants :

- On se demande si les intérêts des élèves dont parle la part générale du programme scolaire peuvent être pris en compte comme avant.

- Il apparaît une seconde fois la question des sujets qui normalement sont choisis par les professeurs mais qui ne sont pas fixés dans le programme scolaire des langues étrangères. Il faut se demander d'après quels critères les professeurs doivent alors choisir les thèmes.
- L'appréciation au mérite doit être adaptée aux exigences du nouveau BAC pour familiariser les élèves avec elle.
- La question « comment l'autonomie des écoles peut être garantie » reste peu claire.
- On s'interroge sur quels types de textes seront pertinents, car il y en a beaucoup.
- On n'est pas encore certain quelles conséquences le nouveau BAC aura sur l'enseignement de la littérature dans les langues étrangères.

12.1.5 Réactions et questions à régler

Il existe plusieurs articles de presse qui montrent les réactions des professeurs face à la nouvelle forme du BAC.

En ce qui concerne les examens oraux, la plupart des professeurs qui ont été interrogés dans le cadre d'un sondage sont contre l'idée que l'on ne pose plus qu'une seule question à répondre. Cela ne touche pas les langues étrangères (voir chapitre 11.1.3), mais pour elles, un autre problème est posé : comment l'examen oral se passe-t-il quand il n'y a qu'un seul candidat ou une seule candidate ?

Quant aux examens écrits, beaucoup de professeurs interrogés dans le cadre de ce sondage craignent les exercices imposés par quelqu'un d'autre et pas par eux-mêmes. Mis à part cela ils ont déjà eu des problèmes avec le type de sélection « réponses courte » dans le projet-pilote à cause de la problématique mentionnée dans le chapitre 11.1.3. Les questions de l'autonomie de chaque école comme des thèmes à faire pendant les cours dans les langues étrangères restent à régler.

Donc, il y a quelques points qui doivent être réglés avant l'année scolaire 2013/2014.

12.2 Le côté empirique

Le travail empirique de cette thèse se base sur les expériences des professeurs qui ont participé au projet-pilote dans les langues étrangères français et espagnol.

Lors d'une interview personnelle, douze professeurs de français et d'espagnol de Vienne, la Basse-Autriche et la Haute-Autriche ont été interrogés sur leurs expériences. L'interview consiste en 14 questions ouvertes, c'est-à-dire, qu'il n'y a pas de réponses fixes parmi lesquelles les professeurs doivent choisir, mais qu'ils peuvent parler de leurs expériences subjectives avec le nouveau modèle du BAC.

Comme il s'agit d'une interview qualitative avec des questions ouvertes, les réponses ont été également dépouillées d'après la méthode qualitative (cf. Flick 1995 : 169).

Le but de la recherche est de donner une impression des expériences subjectives des professeurs du projet-pilote.

12.2.1 Le projet-pilote

Le premier projet-pilote des langues étrangères a eu lieu durant l'année scolaire 2007/2008 dans peu d'écoles, mais en 2008/2009 plusieurs écoles se sont déclarées à participer au projet. En outre, il y avait des écoles qui se sont décidées de ne pas participer au projet mais de demander au BIFIE les exercices de la compréhension de l'écrit et de l'oral et de faire passer le BAC selon le modèle encore en vigueur avec ces exercices standardisés.

Les professeurs avaient pendant le temps de la préparation accès à des exercices en ligne pour les pratiquer avec les candidat(e)s. A part de cela, le BIFIE s'est chargé d'informer et d'accompagner les professeurs pendant le projet-pilote. Les écoles participant au projet ont reçu le jour du BAC des « paquets de test » incluant les exercices centraux comme les instructions de comment composer les exercices de la production écrite, les CDs pour faire passer les écoutes et les instructions pour la correction des exercices centraux avec un numéro à appeler en cas de problèmes.

Pour la compréhension de l'écrit, qui n'a pas été pilotée que dans la matière Français, les élèves ont disposé de 60 minutes et ils ont dû accomplir des exercices différents de quatre textes différents. En ce qui concerne la compréhension de l'oral ils avaient 40 minutes et il fallait faire des exercices différents de quatre écoutes.

12.2.2 Les résultats des interviews

Dans l'ensemble on peut constater que les professeurs des matières Français et Espagnol ont fait des expériences positives et négatives avec le BAC standardisé et centré sur les compétences pendant le projet-pilote.

Les expériences positives se réfèrent aux changements de la préparation des classes et de l'enseignement. La plupart des professeurs sont d'avis que la nouvelle forme du BAC est un progrès dans le système scolaire. A part de cela la compréhension de l'oral et de l'écrit a gagné beaucoup en importance et l'enseignement est plus varié selon un grand nombre de professeurs. Les réactions des élèves qui à l'avance avaient des doutes concernant le nouveau BAC étaient finalement très positives ce qui montrent aussi les notes que les candidat(e)s ont reçues. Quant à la mise en œuvre du BAC, elle s'est passée sans problèmes ce qui est également très positif.

Les expériences négatives dont parlent les professeurs concernent surtout des problèmes dans la distribution des matériaux pour pratiquer des exercices qui sont semblables à ceux du nouveau BAC. Ils se plaignent du fait qu'il n'y avait pas assez d'exercices et que leur distribution était trop tard, que ceux qui sont entrés dans le BAC n'étaient pas convenables à propos du thème et du niveau exigé et que la qualité d'une des écoutes était mauvaise. En outre, beaucoup de professeurs se sont sentis insuffisamment informés par le BIFIE concernant aussi la prise en charge pendant la correction.

Quelques professeurs trouvent négatif que l'on ne s'oriente plus aux thèmes mais aux compétences, mais d'autres en voit une chance d'améliorer la qualité des cours. A part de cela on se préoccupe de la littérature pendant les cours et du futur examen oral où le professeur ne participera plus.

Les expériences des professeurs montrent que l'espoir du ministère que la nouvelle forme du BAC entraîne un accroissement de qualité des cours et de l'examen n'a pas été perçu par eux. Ils ne parlent que d'une manière différente d'enseigner et ils conseillent de commencer à enseigner selon les principes du BAC standardisé et centré sur les compétences au tout début des cours.

Les professeurs ont aussi remarqué des avantages et des inconvénients pour l'enseignement du nouveau BAC.

En ce qui concerne les avantages, ils sont d'avis que les cours sont plus variés à cause des quatre compétences (lire, écrire, s'exprimer oralement en continu, prendre part à une conversation et écouter). Les professeurs se sentent également soulagés et peuvent se servir du matériel disponible pour les cours.

Les inconvénients que les professeurs mentionnent sont le rassemblement du matériel jusqu'à ce qu'il en existe suffisamment, la restriction des professeurs de respecter les intérêts de leurs élèves et le problème du phénomène « Teaching to the test »⁵⁵. Quelques professeurs considèrent le renoncement de l'orientation sur les sujets comme un inconvénient pour l'enseignement mais ce point-là n'est plus compatible avec un BAC *centré sur les compétences*. Cependant, les opinions des professeurs interviewés se partagent à propos de cette question, car il y en a plusieurs qui ont déjà inséré le principe de la nouvelle forme du BAC dans leurs cours.

Les professeurs ont également identifié des avantages et des inconvénients qui se sont imposés en comparaison avec la forme du BAC actuelle.

Quant aux avantages, les professeurs ont parlé de nouveau d'un soulagement dans leur travail qui entraîne du gain de temps pour eux. Ils trouvent bon qu'il y ait des instructions fixes ce qui est exigé des élèves pour mieux les préparer. D'autres avantages sont l'accroissement de la chance pour les élèves qui ont des difficultés dans la production écrite, la suppression de la possibilité de reproduction pendant le BAC et l'attestation d'un niveau reconnu internationalement.

Les inconvénients du nouveau BAC est la restriction de la liberté de décision et de l'influence des enseignants.

En ce qui concerne le centrage sur les thèmes, la comparabilité et la justice, les professeurs sont partagés. Quelques uns sont d'avis que la concentration sur les compétences apporte des bonnes possibilités différentes pour l'enseignement des

⁵⁵ « Teaching to the test » veut dire que l'on ne pratique pendant les cours que les compétences qui sont pertinentes pour le BAC pour que les élèves reçoivent de bons résultats.

langues étrangères modernes, tandis que d'autres regrettent l'abandon de cette concentration.

A propos de la comparabilité et de la justice, la plupart des professeurs pensent qu'elles sont garanties avec la nouvelle forme du BAC, tandis que quelques autres enseignants sont d'avis qu'elles ne sont pas garanties, vu qu'il y a une grande échelle d'interpréter les niveaux.

12.3 Conclusion

Dans la thèse, je pouvais dégager plusieurs problématiques et questions qui restent à régler concernant le BAC standardisé et centré sur les compétences. Non seulement dans la partie théorique, mais aussi dans la partie empirique, j'ai identifié des problèmes d'un côté, mais de l'autre j'ai aussi découverts des avantages.

Quelques des innovations positives ou négatives se corrént dans les deux parties comme la question des thèmes à traiter, la littérature dans les futures cours, la position superflue du professeur pendant l'examen oral ou l'accroissement des chances pour les élèves faibles dans la production écrite. D'autres se diffèrent et n'ont été identifiés que dans la partie théorique comme le problème qu'il n'y aura qu'une seule question à répondre pendant l'examen oral ou dans la partie empirique. Les aspects de cette partie se basent surtout sur des problèmes et avantages dans la réalisation de la nouvelle forme du BAC comme la problématique de la distribution ou le soulagement des professeurs.

Il est intéressant qu'à propos du centrage sur les compétences les professeurs soient très partagés et que quelques uns d'entre eux ne soient pas encore d'accord avec toutes les innovations mais auxquelles il faut s'habituer comme cette réforme entrera dans le système scolaire à partir de l'année 2013/2014.

Il ne reste qu'à espérer que cette thèse servira peut-être aux responsables du BAC standardisé et centré sur les compétences pour l'améliorer et le développer.

13. Bibliografie

Verwendete gesetzliche Unterlagen:

Leistungsbeurteilungsverordnung 1974, Bundesgesetz Nr. 371/1974, Wien 1974 unter http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/lb_vo.xml (Zugriff am 18.02.2010)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 117/2008: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Wien 2008 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17038/schug_nov_08.pdf (Zugriff am 09.01.2010)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 112/2009: Änderung des Schulunterrichtsgesetzes. Wien 2009 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/BGBLA_2009_I_112.pdf (Zugriff am 07.01.2010)

Schulunterrichtsgesetz 1986, Bundesgesetz Nr. 1/2009: 1. Verordnung. Wien 2009 unter http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17533/bgbl_ii_nr_1_2009.pdf (Zugriff am 19.01.2010)

Vorblatt und Erläuterungen zur Verordnung der Bildungsstandards: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17203/vo_bildungsstandards_mat.pdf (Zugriff am 19.01.2010)

Vorblatt und Erläuterungen zu BGBl. I Nr.117/2008 (Gesetzesänderung vom 08. August 2008) http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16327/ris_schugmaterialien_2.pdf (Zugriff am 09.01.2010)

Zitierte Literatur:

Benner, Dietrich, *Bildungsstandards. Chancen & Grenzen; Beispiele & Perspektiven*, Schöningh, Paderborn 2007

Friedl, Gabi/ Hosp, Sabine, *Leistungsfeststellungen und Leistungsbeurteilung im Spannungsfeld zwischen Gemeinsamem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und den relevanten österreichischen Gesetzestexten: LBVO, SchUG sowie den gültigen Lehrplänen*. Wien 2008 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2008-05-24_Expertise-LBVO.pdf (Zugriff am 26.09.2009)

Göschl, Albert/ Isak, Gabriele/ Moser, Wolfgang/ Ritt, Laura/ Truxa, Eleonore/ Zellinger, Susanne/ Zisser, Bernd, *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (2. Lernjahr). Praxishandbuch*. ÖSZ Praxisreihe 9., ÖSZ, Graz 2009 unter http://www.oesz.at/download/publikationen/Praxisreihe_9.pdf (Zugriff am 18.02.2010)

Klieme, Eckhard u.a., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung, Bonn/Berlin 2007 unter http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Zugriff am 19.01.2010)

Kubinger, Klaus D., *Standard- Tests zu den Bildungsstandards in Österreich- Wissenschaftlicher Hintergrund und Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse der Standard-Tests*, Herstellung durch bm:bwk 2006 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2006-09-11_Kubinger.pdf (Zugriff am 18.02.2010)

Lucyshyn, Josef, *Implementation von Bildungsstandards in Österreich, Arbeitsbericht*, BIFIE Salzburg 2006 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2006-08-25_Arbeitsbericht-Bildungsstandards.pdf (Zugriff am 18.02.2010)

Lucyshyn, Josef, *Bildungsstandards in Österreich. Entwicklung und Implementierung, Pilotphase II (2004-2007)*, Salzburg 2007 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2007-09-26_Endbericht-Pilotierung.pdf (Zugriff am 18.02.2010)

Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse*, In: Flick, Uwe (Hrsg.), *Qualitative Forschung: ein Handbuch*, 6., durchgesehene und aktualisierte Auflage, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg 2008

Schweinberger, Silvia, *Sprachen Testen: Hören und Lesen*, Präsens, Wien 2009

Tanzmeister, Ingrid, *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan für die AHS*, In: Tanzmeister, Robert (Hrsg.), *Lehren- Lernen- Motivation*, Präsens, Wien 2008

Trim, John, *Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für sprachen- lernen, lehren, beurteilen. [Niveau A1, A2, N1, B2, C1, C2]*, Langenscheidt, Berlin/ Wien 2002

Weinert, Franz E., *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen- eine umstrittene Selbstverständlichkeit*, In: Weinert, Franz E. (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*, Beltz, Weinheim u.a. 2001

Zeitungsartikel:

Petermichl, Heidi, 2009. *Die teilzentrale Reifeprüfung*, in *AHS Aktuell* (170), November 2009: 32/33

Specht, Werner/ Lucyshyn, Josef, Einführung von Bildungsstandards in Österreich- Meilenstein für die Unterrichtsqualität?, In: Beiträge zur Lehrerbildung. Heft 3/2008 unter http://www.bifie.at/sites/default/files/publikationen/2009-10-14_Specht-Lucyshyn.pdf (Zugriff am 18.02.2010)

Zahradnik, Michael, 2009. *Zentralmatura- Die Lehrerschaft ist skeptisch*, in *AHS Die Allgemein Bildende Höhere Schule* (6), November/Dezember 2009: 4-6

Internetquellen:

www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml, Juni 2009 (Zugriff am 26.09.2009)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lebendefremdsprache_ost_neu0.pdf (Zugriff am 07.01.2010)

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf> (Zugriff am 14.01.2010)

<http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/pm/20090626.xml> (Zugriff am 26.01.2010)

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18809/2009_22_beilagen.pdf (Zugriff am 16.02.2010)

<http://www.bifie.at/neue-reifepruefung> (Zugriff am 26.09.2009)

<http://www.bifie.at/gestaltung-der-muendlichen-reifepruefung> (Zugriff am 26.01.2010)

<http://www.bifie.at/grundlegende-informationen-neuen-reifepruefung> (Zugriff am 26.01.2010)

<http://www.bifie.at/rueckmeldungevaluation> (Zugriff am 22.02.2010)

http://www.oepu.at/cms/cms/noe/files/zrp_infomaterial.pdf (Zugriff am 15.11.2009)

<http://www.uibk.ac.at/srp/index.html> (Zugriff am 07.01.2010)

<http://www.uibk.ac.at/srp/lehrplaene.html> (Zugriff am 12.01.2010)

<http://www.uibk.ac.at/srp/testformate.html> (Zugriff am 12.01.2010)

<http://www.uibk.ac.at/srp/testentwicklungszyklus.html> (Zugriff am 12.01.2010)

http://www.uibk.ac.at/srp/PDFs/Testformate/SRP_Testformate_Franzoesisch.pdf (Zugriff am 12.01.2010)

http://www.uibk.ac.at/srp/Franzoesisch/Testheft_F_Lesen_Seite1.html (Zugriff am 12.01.2010)

http://www.uibk.ac.at/srp/lehrerinnen_fertigkeiten.html (Zugriff am 26.01.2010)

http://www.uibk.ac.at/srp/Franzoesisch/PDFs/Termin_Lesen_F.pdf (Zugriff am 26.01.2010)

Vorträge:

Moser, Wolfgang, *Bildungsstandards für Fremdsprachen (Französisch- Italienisch-Spanisch)*, 8. Schulstufe, Österreichisches-Sprachen-Kompetenz-Zentrum, 1. und 2. April 2009

Friedl-Lucyshyn, Gabriele, *Bildungsstandards, Standardisierte Reifeprüfung und GERS*, Institut für Anglistik, Wien, 23. März 2010

Abbildungen:

Abbildung 1: Drei-Säulen-Modell der Reifeprüfung unter www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.xml, Juni 2009 (Zugriff am 26.09.2009)

Abbildung 2: Testentwicklungszyklus unter <http://www.uibk.ac.at/srp/testentwicklungszyklus.html> (Zugriff am 12.01.2010)

Abbildung 3:

Mayring, Philipp, *Qualitative Inhaltsanalyse*, In: Flick, Uwe (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*, 2. Auflage, Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim 1995, S.211

14. Anhang

Anhang A - Die Referenzniveaus des GERS

Auf der Internetseite der Universität Innsbruck⁵⁶ befinden sich folgende ausführliche Deskriptoren des GERS:

Hörverstehen

Hörverstehen allgemein	
C2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind.
B2	Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis. Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist.
B1	Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird. Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen.
A2	Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird. Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Leseverstehen

Leseverstehen allgemein	
C2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet

⁵⁶ vgl. <http://www.uibk.ac.at/srp/lehrplaene.html>

	angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.
A2	Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
A2	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Sprechen

mündliche Produktion allgemein	
C2	Kann klar, flüssig und gut strukturiert sprechen und seinen Beitrag so logisch aufbauen, dass es den Zuhörern erleichtert wird, wichtige Punkte wahrzunehmen und zu behalten.
C1	Kann komplexe Sachverhalte klar und detailliert beschreiben und darstellen und dabei untergeordnete Themen integrieren, bestimmte Punkte genauer ausführen und alles mit einem angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann Sachverhalte klar und systematisch beschreiben und darstellen und dabei wichtige Punkte und relevante stützende Details angemessen hervorheben.
B2	Kann zu einer großen Bandbreite von Themen aus seinen/ihren Interessengebieten klare und detaillierte Beschreibungen und Darstellungen geben, Ideen ausführen und durch untergeordnete Punkte und relevante Beispiele abstützen.
B1	Kann relativ flüssig eine unkomplizierte, aber zusammenhängende Beschreibung zu Themen aus ihren/seinen Interessengebieten geben, wobei die einzelnen Punkte linear aneinanderreicht werden.
A2	Kann eine einfache Beschreibung von Menschen, Lebens- oder Arbeitsbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen usw. geben, und zwar in kurzen listenhaften Abfolgen aus einfachen Wendungen und Sätzen.
A1	Kann sich mit einfachen, überwiegend isolierten Wendungen über Menschen und Orte äußern.
mündliche Interaktion allgemein	
C2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.
B2	Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
B2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.
B1	Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen

	und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen).
A2	Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
A2	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schreiben

schriftliche Produktion allgemein	
C2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
A1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Anhang B - Deskriptoren für Kompetenzbeschreibungen der romanischen Sprachen

Im Praxishandbuch *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (2. Lernjahr)* (Göschl u.a. 2009: 11f) des Österreichischen Sprachen-Kompetenz-Zentrums finden sich beispielsweise folgende Deskriptoren:

An Gesprächen teilnehmen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann an einfachsten Gesprächen zu vertrauten Themen teilnehmen.	
<i>Es handelt sich um einfachste Alltagsgespräche, bei denen eingeübte, kurze Redewendungen oder Einzelsätze verwendet werden. Der/Die Gesprächspartner/in bemüht sich um das Gelingen des Gesprächs. Mimik und Gestik können unterstützend eingesetzt werden.</i>	A1
1) Kann nach Telefonnummern, Uhrzeit und Preisen fragen und darüber Auskunft geben.	A1
2) Kann grüßen, Grüße erwidern, um etwas bitten, sich bedanken, sich entschuldigen und auf Entschuldigungen reagieren.	A1
3) Kann mit einfachen Formulierungen über das Befinden sprechen und auf Neuigkeiten reagieren.	A1
4) Kann einfache „Kennenlern-Gespräche“ führen (Name, Alter, Familie, Herkunft, Wohnort, Hobbys, Vorlieben).	A1
5) Kann ausdrücken, dass er/sie etwas nicht oder schlecht verstanden hat.	A1

Zusammenhängend sprechen	Kompetenzniveau nach GERS
Kann nach kurzer Vorbereitung in mehreren Sätzen über einige Themen des täglichen Lebens Auskunft geben.	
<i>Der frei gesprochene, monologische Text ist sprachlich und gedanklich einfach, wobei die Sätze sinnvoll aneinander gereiht werden.</i>	A2
1) Kann sich in kurzen, einfachen Sätzen vorstellen und seine Gewohnheiten, Vorlieben, Abneigungen und Hobbys aufzählen.	A2
2) Kann mit einfachen Worten vertraute Personen, Orte und Gegenstände beschreiben.	A2
3) Kann über persönliche Erlebnisse und Beobachtungen in einfachen, zusammenhängenden Sätzen berichten.	A2
4) Kann eine kurze, vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema (meine Familie, was ich gerne anziehe, ...) vortragen.	A2

Anhang C- Aufgabenbeispiele der Kompetenzbeschreibungen aus Französisch- Lesen

Das Praxishandbuch *Kompetenzbeschreibungen für Französisch, Italienisch, Spanisch, 8. Schulstufe (2. Lernjahr)* (Göschl u.a. 2009: 52) gibt folgendes Beispiel als Leseüberprüfung:

Lies den folgenden Text und kreuze anschließend an, was zutrifft.



Notre classe, la 3^{ème} B, a fait un très beau voyage en Italie il y a deux semaines. Nous, 27 garçons et filles, étions accompagnés par M. Trichet et Mme Lafournais. Nous sommes partis de Paris le 17 avril à 19 heures et nous sommes arrivés le lendemain à 10 heures. Nous avons voyagé en train. Le voyage s'est très bien passé. À Rome nous avons des chambres à deux ou trois lits, dans un petit hôtel qui s'appelle "Hôtel Paradiso". Pendant cinq jours, nous avons visité les principaux monuments de la ville. Nos professeurs nous ont montré et expliqué beaucoup de choses. Le dernier jour, nous avons aussi fait quelques achats. Nous avons trouvé des souvenirs et des petits cadeaux. Nous avons beaucoup aimé notre séjour à Rome, même si c'était très fatigant de faire tout le programme organisé par nos professeurs. Nous sommes rentrés le matin du 24 avril, après un voyage assez agréable.

 Nr.	Frage	vrai	faux
(1)	La classe est partie avec deux professeurs.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(2)	Le voyage a duré 10 heures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(3)	La 3 ^{ème} B a passé la première nuit dans le train.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(4)	Il n'y a pas eu de problèmes pendant le voyage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(5)	À l'hôtel, les chambres étaient pour cinq personnes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(6)	Le troisième jour, les élèves étaient libres l'après-midi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(7)	Les professeurs ont préparé un programme assez intensif.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
(8)	La 3 ^{ème} B est partie de Rome le 24 avril.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anhang D - Testformate

Die Homepage des SRP Teams der Universität Innsbruck⁵⁷ bietet folgende Beispiele an Testformaten an:

1. Fragen mit Kurzantworten in maximal 4 Wörtern

Pendant l'écoute répondez aux questions (1-8) avec quatre mots au maximum. La première réponse (0) est donnée en exemple.

0.	Dans quelle partie du monde les loyers sont-ils les plus chers ?	<i>En Asie du Sud-est.</i>
Q1	Tokyo occupe la 1 ^{ère} place pour quel type d'appartement ?	<i>3 pièces</i>
Q2	Quelle ville d'Asie occupe la quatrième place ?	<i>Hongkong</i>

...

2. Richtig/falsch/nicht im Text (nur Lesen)

Pendant l'écoute décidez si les affirmations (1-8) sont vraies (V), fausses (F), ou si on ne sait pas (SP). Mettez une croix (☒) dans la bonne case. La première réponse (0) est donnée en exemple.

	Affirmations	V	F	SP
0	Au festival il y aura des concerts de Ska et un contest de skate.	X		
Q1	Il y aura des représentations de danse.			X
Q2	Les événements principaux du festival commenceront vendredi.	X		

...

⁵⁷ vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/PDFs/Testformate/SRP_Testformate_Franzoesisch.pdf

3. Multiple Choice Fragen

Pendant l'écoute décidez quelle est la réponse correcte (A, B, C ou D). Mettez une croix (☒) dans la bonne case. La première réponse (0) est donnée en exemple.

0. Combien de communes prétendent être le centre de la France ?

- A Une commune.
- B Deux communes.
- C Trois communes.
- D Quatre communes.
- ...

4. Zuordnen

Pendant l'écoute trouvez les éléments corrects dans la liste (A-I) pour compléter les phrases. Il y a deux éléments dont vous n'aurez pas besoin. La première réponse (0) est donnée en exemple.

0	Hier soir, _____ a surpris les habitants de l'île de La Réunion.	F
Q1	Sur les volcans, il y avait jusqu'à _____ de neige.	
Q2	La couche de neige était très instable, parce que la neige formait des _____.	
Q3	A cause des _____ de verglas*, les autorités ont défendu aux automobilistes de circuler sur la route du volcan.	

...

A	pneus à clous
B	2000 m
C	boules
D	5 cm
E	le vent
F	la météo

* Glatteis

Anhang E - Testheft für Leseverständnis

Auf der Internetseite des SRP Teams Universität Innsbruck⁵⁸ ist folgendes Beispiel für ein Testheft für die Überprüfung der Lesekompetenz öffentlich zugänglich:

LESEN F

Name	Klasse
Punkte	
von 32	

Schriftliche Reifeprüfung aus Französisch



Test de compréhension écrite

Instructions

1. Ce test comprend 4 exercices et 32 questions.
2. Écrivez toutes vos réponses dans ce cahier.



© Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens
1010 Wien, Schreyvogelgasse 2 / 5. Stock



⁵⁸ vgl. http://www.uibk.ac.at/srp/Franzoesisch/Testheft_F_Lesen_Seite1.html

Exercice 1

__ / 9 P.

Lisez les textes. Choisissez ensuite les sections correctes (A-J) pour chaque question (1-9) et écrivez-les dans la grille située à la fin du texte. Il y a parfois plusieurs réponses possibles. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Le chocolat



A France

94% des Français consomment du chocolat.

70% en dégustent au moins une fois par semaine. Un tiers des Français sont vraiment des "mordus" et s'en régaler au moins une fois par jour (sondage réalisé en octobre 1997 par l'institut CSA pour la Chambre Syndicale Nationale des Chocolatiers).

Les consommateurs réguliers sont plutôt les hommes, les 18-34 ans et les cadres.

Néanmoins, les femmes au foyer, les étudiants et les employés sont de grands consommateurs: le chocolat est un produit populaire.

63 % des enfants de 4 à 10 ans consomment une boisson chocolatée au petit-déjeuner et 19 % au goûter.

B Italie

Les Italiens ont, quant à eux, une relation plus charnelle avec le chocolat et lui accordent même des vertus aphrodisiaques. Ils mêlent fondant et sensualité... avec les célèbres "Gianduja", les fameux "Napolitains" ou encore les "Nus", figurines en chocolat.

C Espagne

Les Espagnols, fidèles à leurs traditions, se passionnent pour le chocolat en boisson et les pâtes à tartiner.

D Pays Nordiques

Dans les pays nordiques, le chocolat est un aliment de base, une nourriture quotidienne et familière qui ne présente pas spécialement un caractère festif.

Reconnu pour ses qualités énergétiques et reconstituantes, le chocolat est l'aliment idéal pour les Danois, les Suédois ou les Finlandais ... grand froid du Nord oblige !

E Allemagne

Les Allemands et les Belges consomment aussi du chocolat tout au long de l'année. Les Allemands apprécient un chocolat épais, onctueux et très sucré.

F Belgique

Les Belges aiment un chocolat de texture épaisse, enrichi de crème et de beurre. Ils consomment 8,4 kg de chocolat par an et par habitant.

G Suisse

Avec une consommation annuelle, et par habitant, de 9,4 kg de chocolat, les Suisses sont en tête du hit-parade. Mondialement connus pour leurs tablettes de chocolat au lait, ils affectionnent une saveur douce, crémeuse, avec une note à la fois amère et sucrée.

H Angleterre

Les Anglais ne mangent presque pas de tablettes mais raffolent de spécialités très sucrées, de fantaisies à base de caramel ou de menthe enrobées d'un chocolat au lait bien spécifique.

I États-Unis

Le goût des Américains est à l'image du melting-pot de leurs traditions culinaires. C'est un chocolat granuleux et fort qui rencontre la plus grande adhésion des consommateurs. Les Américains ont d'ailleurs inventé un terme pour désigner l'état de dépendance au chocolat : "chocoholic". Les chocolatiers proposent des idées audacieuses : masques en chocolat à l'effigie des stars du moment, cartes de vœux en chocolat...

Les vrais connaisseurs ont même leur magazine : The Magazine for Gourmet Chocolate Lovers , imprimé sur un papier parfumé au... chocolat !

J Japon

Les Japonais ne manquent pas non plus d'audace ! La Maison Blanche, la Tour Eiffel et même la Vénus de Milo se mangent en chocolat. Plaisir d'offrir ? Dans un emballage en chocolat se dissimule souvent un cadeau: croisière, billet d'avion, bague ou d'autres choses encore plus insolites.

Dans quel pays consomme-t-on le plus de chocolat ?	0	G		
Dans quels pays beaucoup de gens mangent-ils tous les jours du chocolat ?	Q1		Q2	
Dans quel pays aime-t-on mettre quelque chose à manger à l'intérieur du chocolat ?	Q3			
Dans quels pays mange-t-on des curiosités en chocolat ?	Q4			
Dans quels pays préfère-t-on le chocolat sous forme liquide ?	Q5		Q6	
Dans quel pays le chocolat est-il lié à l'idée de la sexualité ?	Q7			
Dans quel pays le chocolat fait-il partie des aliments habituels ?	Q8			
Dans quel pays existe-il un mot pour les personnes qui consomment du chocolat comme une drogue ?	Q9			

Exercice 2

__ / 5 P.

Lisez le texte et les questions, puis décidez quelle est la réponse correcte (A, B, C ou D) pour chaque question (10-14). Mettez une croix (☒) dans la bonne case. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Le Mont-Blanc : le plus haut sommet des Alpes

Le Mont-Blanc est le symbole par excellence du massif montagneux français. Il se situe entre la Haute-Savoie en France et la vallée d'Aoste en Italie. C'est le plus haut sommet des Alpes et de toute l'Europe Occidentale d'ailleurs. Il a une altitude qui se trouve entre 4807 et 4810 mètres. Des mesures sont désormais effectuées tous les 2 ans. La température peut y atteindre - 40° et la vitesse du vent, 150 Km/h. On peut apercevoir jusqu'à 4 autres massifs depuis le sommet du Mont Blanc : le Jura, les Vosges, la Forêt-Noire et le Massif Central.



Le Mont-Blanc appartient à la France depuis 1796, date à laquelle le roi de Sardaigne a reconnu le rattachement de la Savoie à la République française. C'est un des sites les plus visités au monde, ce qui pose des problèmes pour conserver l'endroit en état. En 2005, entre 25000 et 30000 personnes se sont lancées à la conquête du Mont Blanc, et ce chiffre sera en constante augmentation avec l'ouverture des nouveaux marchés, notamment avec la Russie et la Chine. Des prévisions pas très rassurantes pour les défenseurs du site puisqu'un problème de pollution se pose avec les nombreux bivouacs qui ne respectent pas toujours la nature. Il a été proposé par le maire de Saint-Gervais-les-Bains de mettre en place un permis d'ascension qui serait accordé selon le nombre de places dans certains refuges. Mais beaucoup d'alpinistes sont contre cette idée, qui constitue une atteinte à leur liberté. Le Mont-Blanc fait l'objet d'un grand nombre d'ascensions qui partent souvent de points stratégiques comme les villes de Saint-Gervais ou de Chamonix. En effet, au départ de Saint - Gervais, les alpinistes peuvent monter dans le TMB, le tramway du Mont-Blanc.

En partant de Chamonix, ils peuvent commencer l'expédition par le téléphérique de l'Aiguille du Midi. Les 2 communes se sont longtemps disputé la propriété du sommet. Les exploits associés au Mont Blanc ne manquent pas. La montagne est gravie pour la première fois le 8 août 1786 par Jacques Balmat et Michel Paccard. Par la suite, Marie Paradis a été la première femme à avoir conquis le fameux sommet en juillet 1808. En février 1914, le massif est survolé pour la première fois par l'aviateur Agénor Parnelin.

Le 30 mai 2003, les alpinistes Stéphane Brosse et Pierre Gignoux tentent de battre le record en skis de randonnée. Ils mettront un total de 5h05 pour la montée et la descente. Comment ne pas parler du Mont Blanc sans évoquer le tunnel qui le traverse, reliant Chamonix en France à la vallée d'Aoste en Italie depuis juillet 1965. Ce tunnel permet de réduire les routes allant vers Turin et Milan. Il est long de presque 12 kilomètres, haut de 4,35 mètres et large de 8 mètres. Il a été malheureusement l'objet d'une catastrophe en 1999. En effet, un camion belge a pris feu et s'est immobilisé à l'intérieur du tunnel. Les pompiers ont lutté contre les flammes durant une cinquantaine d'heures. 39 personnes sont mortes.

Actuellement, le site du Mont-Blanc est en attente pour être classé dans le patrimoine mondial de l'Unesco en tant que «site exceptionnel unique au monde», mais le projet se partage entre les gouvernements français, italien et suisse.

- 0 Le massif du Mont-Blanc se trouve :
- A entièrement en France.
 - B en partie en France, en partie en Italie
 - C entièrement en Italie.
 - D exactement sur la frontière franco-italienne.
- Q10 Les avis concernant la limitation de l'accès au Mont-Blanc:
- A sont unanimes.
 - B divisés.
 - C réservés.
 - D tenus sous silence.
- Q11 Pour s'approcher du Mont-Blanc, les grimpeurs:
- A doivent prendre une voiture.
 - B sont obligés d'y aller à pied.
 - C doivent être transportés en hélicoptère.
 - D peuvent utiliser des moyens de transport motorisés.
- Q12 Différents records liés au Mont-Blanc ont été battus:
- A sur terre et dans les airs.
 - B seulement par des hommes.
 - C entre le 18^e et le 20^e siècle.
 - D toujours par des groupes de deux personnes.
- Q13 Le tunnel sous le Mont-Blanc:
- A a été définitivement fermé après un très grave accident.
 - B est moderne, mais il y a souvent des accidents.
 - C est dangereux parce qu'il est trop long.
 - D est pratique, mais a connu un très grave accident.
- Q14 Il existe des paysages naturels reconnus par tous les pays.
Le Mont-Blanc :
- A en fait partie depuis longtemps.
 - B devrait bientôt en faire partie.
 - C en fait partie depuis peu.
 - D n'en fera jamais partie.

Exercice 3

___ / 8 P.

Lisez le texte. Répondez ensuite aux questions (15-22) dans les cases prévues en utilisant 4 mots au maximum. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Comment choisir, porter et conserver un parfum

Choisir son parfum

Choisir un parfum est un geste important. Important car il sera un compagnon de vie et il laissera une signature, une image olfactive partout où l'on passe. On peut faire une première sélection de parfums avec des touches à sentir en papier. Une fois cette présélection effectuée, il est conseillé d'essayer la fragrance directement sur la peau : la chaleur du corps dégagera toute sa dimension olfactive. Un parfum met du temps à s'épanouir, à arriver au pic de sa beauté et de son expression, par étapes successives. Dans 60 % des cas, c'est dans les 12 premières secondes que se fait le choix d'un parfum. C'est sa note de tête qui saute au nez. Trois à quatre minutes plus tard, il dévoilera son cœur. Une heure après, on découvrira la dernière pièce du puzzle, qu'on appelle le fond, et qui vous permettra de comprendre comment le parfum vit et s'épanouit sur votre peau.



On peut ensuite essayer le parfum sur la peau. C'est là que se produit l'alchimie.

Le creux du poignet, celui du coude ou bien sur le cou, sous l'oreille sont les meilleurs endroits où la peau est réchauffée par le système veineux.

On peut aussi vaporiser un peu de parfum dans une pièce, pour vérifier la rémanence et la puissance du parfum.

Porter son parfum

En revanche, il est déconseillé de sentir un parfum sur le dos de la main, encore moins dans la paume ou encore de le vaporiser à proximité de bijoux. Le métal, spécialement le cuivre, acidifie la peau à l'endroit de contact. Hormis les zones du corps les plus épanouissantes pour le parfum (poignets, coudes, cou ou décolleté), il est aussi très agréable de vaporiser le parfum sur les vêtements, dans le creux d'un foulard ou d'un mouchoir. Certaines fragrances ont aussi une formidable diffusion dans les fourrures, les pulls en laine ou certaines matières naturelles comme le lin ou la soie.

Conserver son parfum

Si l'on porte une même fragrance tous les jours ou presque, sa conservation ne posera aucun problème. Il faut juste éviter de poser le flacon à proximité d'une source de chaleur ou en plein soleil.

En revanche, si on utilise plusieurs parfums selon les circonstances, il est conseillé de ne pas les acheter en grand format de manière à les renouveler souvent. Au bout d'un an, un flacon ouvert mais encore plein garde ses arômes intacts. Si le flacon est déjà bien entamé, la présence d'air altère le contenu et finit par le dénaturer.

Un flacon non ouvert peut conserver son odeur et sa puissance pendant des années. Toutefois la couleur du parfum peut se modifier. N'en concluez pas pour autant que sa fragrance en est bouleversée : le parfum continue à vivre car les matières premières évoluent toujours.

0	En choisissant sa fragrance, on commence par appliquer le parfum sur _____.	<i>du papier</i>
Q15	C'est seulement dans la deuxième étape qu'on applique le parfum _____.	
Q16	En choisissant un parfum, c'est _____ qu'on remarque dans les premiers instants.	
Q17	Parfois, il est conseillé de disperser un peu de parfum _____ pour voir si l'odeur persiste.	
Q18	Un parfum ne doit jamais être dispersé sur _____, parce que si la peau les touche, elle peut en souffrir.	
Q19	Quand on porte son parfum, il est conseillé de ne pas seulement l'appliquer sur la peau, mais aussi sur _____. (Nommez <u>une</u> réponse.)	
Q20	Pour bien conserver un parfum, il faut surtout ne pas le laisser _____. (Nommez <u>une</u> réponse.)	
Q21	Combien de temps un parfum se conserve-t-il à partir de son ouverture sans perdre sa note?	
Q22	Qu'est-ce qui peut changer au cours des années, même si le flacon de parfum n'a pas été commencé?	

Exercice 4

___ / 10 P.

Lisez le texte ci-dessous et décidez si les affirmations (23-32) sont vraies (V), fausses (F) ou si on ne sait pas (SP). Mettez une croix (☒) dans la bonne case. La première réponse (0) est donnée en exemple.

Daniel Cohn-Bendit : « Mai 68, c'est terminé, fini, passé »

Pour l'ancien leader anarchiste de la révolte parisienne, Mai 68 appartient au passé. A 62 ans, Daniel Cohn-Bendit, eurodéputé de sensibilité écologiste, préfère se concentrer sur la société actuelle et l'Europe, ici et maintenant.



Cohn Bendit, surnommé Dany 'le Rouge' par les médias en 1968, est aujourd'hui leader des Verts européens. (Parti Socialiste/Flickr)

Comment définir l'idée de révolution aujourd'hui ? La jeunesse est-elle moins engagée politiquement qu'en 1968 ?

C'est beaucoup plus difficile qu'il y a 40 ans d'être jeune aujourd'hui. A l'époque, nous ne connaissions pas le chômage. En plus, nous vivions l'époque de la révolution sexuelle, de l'émancipation. Nous ne savions rien des rejets de CO₂ et des catastrophes climatiques. Et puis, il y a 40 ans, il était possible de formuler n'importe quelle folie idéologique. Les uns étaient pour la révolution culturelle chinoise, peu importe qu'elle produise tant de morts. Les autres soutenaient le système totalitaire de Cuba. Nous étions, je le redis, prométhéens. Le monde nous appartenait. Et nous étions à même de le façonner autrement. Aujourd'hui, la jeunesse sait que nombre de choses ne vont pas du tout. C'est pour cela qu'il est faux de dire que les jeunes ne sont pas engagés. Ils le sont différemment. Ils sont plus sensibles, parfois anxieux, mais pas moins engagés.

Comment se manifeste cet engagement ?

Il y a beaucoup de jeunes qui contestent, par exemple, la mondialisation, dans des organisations non gouvernementales ou de défense des droits de l'homme. La différence, c'est que tout cela n'est pas résumé par un projet politique, qu'il soit juste ou absurde. Une partie d'entre eux se rebelle beaucoup.

Alors, la révolution est-elle institutionnalisée aujourd'hui ?

Non, absolument pas. A l'époque, il n'y a pas vraiment eu de révolution. C'était une révolte. La révolte d'aujourd'hui se déroule autrement. Elle est plus complexe, elle a de multiples visages et on ne peut pas en présenter un seul aspect. Cela la rend plus difficile à percevoir.

Votre génération a déjà accompli le grand virage vers les libertés individuelles en 1968, notamment. Quel serait le but de la révolte actuelle ?

Il y a la révolte contre la mondialisation, dont le but est évident. Les manifestations, organisées lors des sommets du G8 ont montré qu'il s'agit de se battre contre l'injustice. Il y a une révolte contre la destruction de la planète. Mais il y a aussi tout simplement la tentative de se protéger d'une société très orientée sur la performance, qui, en général, n'offre comme possibilité que de sombrer dans le travail ou d'être chômeur. Même chez ceux qui ont un niveau de vie élevé, la pression du monde du travail est si forte que

certain ont du mal à la supporter. Beaucoup de jeunes fuient simplement la performance. Et on leur reproche toujours. Cela ne peut pas être articulé politiquement mais ça a quand même des conséquences politiques et sociales.

Cela était-il vraiment différent il y a 40 ans ?

Il faut enfin arrêter de tout comparer avec ce qu'il s'est passé il y a 40 ans. Mai 68, c'est terminé, fini, passé. C'était fantastique pour ceux qui l'ont vécu, mais c'est terminé. Nous vivons dans une société différente. 68 a changé le monde et maintenant, nous devons nous occuper de ce qui se passe actuellement et arrêter de regarder en arrière.

Et pour vous, qu'est-ce qui a changé en quarante ans ?

J'ai 40 ans de plus. C'est déjà significatif. Aujourd'hui, je ne suis plus un jeune homme complètement inconnu mais quelqu'un qui a une histoire politique et est intégré dans un système politique.

	Affirmations	V	F	SP
0	Vivre sa jeunesse était plus facile en 1968.	X		
Q23	Pour les jeunes de la génération '68, il était facile de trouver un travail.			
Q24	C'est en 1968 qu'on a commencé à se faire du souci pour l'environnement.			
Q25	Aujourd'hui, les jeunes sont moins conscients des problèmes.			
Q26	La manière de l'engagement a changé depuis 1968.			
Q27	En 1968, il n'y avait pas d'organisations non gouvernementales.			
Q28	Le but de la révolte d'aujourd'hui, c'est de rendre l'économie globale plus juste.			
Q29	La protection de l'environnement a déjà donné quelques résultats.			
Q30	Les jeunes acceptent les demandes de la vie professionnelle d'aujourd'hui.			
Q31	Il ne faut pas toujours s'orienter vers le passé.			
Q32	Daniel Cohn-Bendit veut faire des changements de l'intérieur du système politique.			

Anhang F - Fragebogen

SRP pilotiert im Fach: _____

Art der standardisierten Prüfung (Lesen/Hören): _____

1. Was waren Ihre ersten Gedanken als Sie von der neuen Form der Reifeprüfung gehört haben (Fortschritt oder Rückschritt)?
2. Sie haben das neue System der standardisierten Reifeprüfung in den zweiten lebenden Fremdsprachen schon mit Klassen pilotiert. Welche Erwartungen hatten Sie an die neue Form der Reifeprüfung?
3. Fühlten Sie sich als TeilnehmerIn an dem Projekt SRP ausreichend informiert?
 - Welche Art von Informationen war besonders wichtig?
 - Welche Informationen hätten Sie noch gebraucht, um ausreichend informiert zu sein?
4. In welchen Punkten hat sich von dem Moment an, in dem Sie wussten, dass Sie an dem Projekt teilnehmen, Ihre Unterrichtsplanung geändert?
5. Welche Auswirkungen hatte die neue SRP für die konkrete Unterrichtstätigkeit für Sie als LehrerIn?
6. Welche Vor- oder Nachteile für die zukünftige Unterrichtstätigkeit der FremdsprachenlehrerInnen mit Einführung der SRP sehen Sie?
7. Welche Reaktionen auf das Projekt haben Sie von Seiten der SchülerInnen wahrgenommen?
8. Wie sind die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler ausgefallen: vergleichsweise besser, gleich oder schlechter als die Schularbeiten?
9. Ist Ihrer Meinung nach eine Qualitätssteigerung mit der neuen Form der Matura feststellbar? Wenn ja, worin lässt sie sich am ehesten begründen?
10. Welche Vor- und Nachteile haben sich im Vergleich zur bisherigen Form der Reifeprüfung für Sie ergeben?
 - Vergleichbarkeit der Noten
 - Gerechtigkeit
- Sehen Sie weitere Vor- und Nachteile? Welche Aspekte sind davon besonders wichtig?
11. Ergaben sich Probleme bei der Durchführung der neuen Reifeprüfung?
12. Wenn ja, welche?

13. Welchen Tipp würden Sie als Experte/Expertin der neuen Form der Reifeprüfung Lehrern geben, die das neue Format zum ersten Mal anwenden?

14. Inwiefern sind Ihre Erwartungen an die neue Form der Reifeprüfung erfüllt/ enttäuscht worden?

Anhang G - Lebenslauf

MARLIES BUGKEL

Wehrer Straße 4/3/3
3012 Wolfsgraben/ Österreich
Telefon privat (02233) 20866
Mobil: 0664/7805038
E-mail: marlies.bugkel@gmx.at

Persönliche Daten

Geburtsdatum: 07.02.1987
Geburtsort: Wien
Wohnort: Wolfsgraben
Vater: Heinz Bugkel, geb. 17.03.57
Mutter: Regina Bugkel, geb. 24.03.56

Ausbildungsdaten

Februar 2010: Erhalt eines Leistungsstipendiums

August 2008-
Dezember 2008: Auslandsstudium an der Universität
Jean Moulin III in Lyon, Frankreich

Februar 2008: Erhalt eines Leistungsstipendiums

Ab Februar 2006: zusätzliches Studium für Spanisch auf Lehramt
am Institut für Romanistik der Universität Wien

Ab September 2005: Studium für Französisch auf Lehramt am
Institut für Romanistik der Universität Wien

1997-2005: Schule der armen Schulschwestern,
Friesgasse 4, AHS (sprachlicher Zweig),
Matura am 17.Juni 2005 mit gutem Erfolg

1993-1997: Volksschule der Schulbrüder in 1150 Wien,
Gebrüder- Lang- Gasse 4

Sonstige Qualifikationen

zweiwöchiges Projektmanagement Seminar
Selbstverteidigungskurs
Leiterin einer Jungschargruppe
2 Wochen Sprachaufenthalt England/Cambridge
2 Wochen Sprachaufenthalt in Spanien/Alicante
3 Wochen Sprachaufenthalt in Spanien/Granada

Besondere Kenntnisse

Sprachen: Französisch in Wort und Schrift (Niveau C1)
Spanisch in Wort und Schrift (Niveau C1)
Englisch in Wort und Schrift (Niveau B2)

EDV-Kenntnisse: Word, Excel, PowerPoint