



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Die Veränderungen des Spanischunterrichts unter
Maßgabe der neuen, standardisierten Reifeprüfung an
den österreichischen AHS“

verfasst von

Daniela Taschke

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 344 353

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Englisch UF Spanisch

Betreut von:

ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	4
2 Sprache als Kernkompetenz: Die Sprachen- und Bildungspolitik Europas und Österreichs im Überblick.....	6
2.1 Standardisierung im Bildungswesen: Warum?	9
3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen	10
3.1 Was ist der GERS und wozu dient er?	10
3.2 Der handlungsorientierte Ansatz	12
3.3 Referenzniveaus	13
3.4 Fertigkeitsbereiche	16
3.5 Deskriptoren	16
4 Der Kompetenzbegriff	18
4.1 Kompetenz vs. Inhalt.....	20
5 Die standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung an den österreichischen AHS	22
5.1 Die Ziele der neuen, standardisierten Reifeprüfung	23
5.2 Die Aufgabenbereiche des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie)	24
5.3 Die Rahmenbedingungen der neuen Reifeprüfung	26
5.4 Das „Drei-Säulen-Modell“	27
5.5 Lebende Fremdsprachen	29
5.5.1 Die schriftlichen Klausurarbeiten	30
5.5.2 Die mündliche Reifeprüfung	32
5.6 Korrektur & Beurteilung	33
5.6.1 Lebende Fremdsprachen.....	33
6 Vorbereitung der Lehrkräfte	35
7 Vorbereitung der Schülerinnen & Schüler.....	35

8 Zusammenspiel mit dem Lehrplan.....	40
9 Aufgabenorientierung als Basis von standardisierten Aufgabenformaten	44
10 Umsetzung in der Schulpraxis.....	46
11 Auswahl & Veränderung der Lehrmaterialien.....	47
11.1 Lehrwerke	49
11.2 bifie Material.....	52
12 Veränderungen der Lehrmethoden.....	54
12.1 Bewusstmachen von Kompetenzen.....	54
12.2 Veränderungen im Bereich Sprechkompetenz.....	56
12.2.1 Rollenspiele.....	56
12.2.2 Monologisches Sprechen	58
12.3 Teaching-to-the-test.....	59
12.4 Authentizität & Lebensrealitäten im Klassenzimmer	60
12.5 Offener Unterricht & Projektarbeit.....	62
12.6 Autonomes Lernen.....	63
12.7 Grammatik & Lexik.....	63
12.8 Frontalunterricht.....	66
12.9 Die Rolle der Lehrperson	67
13 Veränderungen der Leistungsfeststellung & Evaluation.....	68
13.1 Inhalt vs. Kompetenz	71
13.2 Die Rolle der Kreativität	72
13.3 Selbstevaluation.....	74
14 Vorteile der Standardisierung und Kompetenzorientierung der neuen Reifeprüfung	75
15 Kritikpunkte der Lehrenden	76
15.1 Zeit.....	76
15.2 Unterrichtsmaterial.....	78
15.3 Prüfungsformate	80

15.3.1	Schriftliche Prüfungen	80
15.3.2	Mündliche Prüfungen.....	81
15.4	Eine Normierung der Lernenden.....	82
15.4.1	Individualisierung vs. Standardisierung	82
15.4.2	Kreativität	83
15.4.3	Bildung ist mehr.....	84
15.5	Lehrende in der Zwangsjacke	85
16	Zusammenfassung.....	86
17	Resumen.....	88
18	Verzeichnis der Lehrkräfte	98
19	Abbildungsverzeichnis.....	98
20	Literaturverzeichnis	99
20.1	Internetquellen	102
21	Lebenslauf	105

1 Einleitung

Die Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung gilt, neben der Einführung der Bildungsstandards in der achten Schulstufe, als grundlegender Eingriff der Bildungspolitik in das österreichische Bildungssystem. Durch die verpflichtende Durchführung ab dem Schuljahr 2014/2015 an allen österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen stehen Lehrende, sowie Schülerinnen und Schüler nicht nur einer geänderten Abschlussprüfung, sondern auch Veränderungen des Unterrichts selbst, gegenüber. Ziel dieser Arbeit ist es, anhand des Spanischunterrichts, den Einfluss der neuen, standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung auf den Fremdsprachenunterricht in den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen aufzuzeigen, sowie Kritikpunkte seitens der in der Praxis tätigen Lehrpersonen zu präsentieren.

Der erste Teil dieser Arbeit konzentriert sich auf die theoretischen Hintergründe der derzeitigen Entwicklungen im Bildungswesen mit speziellem Hinblick auf das Unterrichtsfach Spanisch. Zu Beginn werden für die Sprach- und Bildungspolitik relevante Institutionen vorgestellt und das Zusammenspiel zwischen nationaler und europäischer Ebene beleuchtet. Neben den Gründen für die Standardisierung von Bildungsprozessen und den Zielen der standardisierten Reifeprüfung werden auch deren Rahmenbedingungen und Aufbau erklärt. Des Weiteren wird der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, der als Grundlagendokument fungiert, präsentiert und der Kompetenzbegriff näher erläutert. Um auch im ersten Teil der Arbeit bereits einen, wenn auch Theorie fundierten Praxisbezug herzustellen, wird auf die Möglichkeiten der Vorbereitungsmaßnahmen von Lehrkräften und Lernenden eingegangen, sowie das Zusammenspiel der neuen Anforderungen mit dem derzeitigen Lehrplan vorgestellt. Zu guter Letzt wird die Aufgabenorientierung als mögliche Basis von standardisierten und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen beschrieben.

Inwieweit die im ersten Teil der Arbeit präsentierte, neue, standardisierte Reifeprüfung in der lebenden Fremdsprache Spanisch und die besprochenen, theoretisch festgelegten Neuerungen des Fremdsprachenunterrichts in der

Schulpraxis an den österreichischen AHS umgesetzt werden und diese verändern, wird im zweiten Teil der Diplomarbeit durch die Ausarbeitung von Experteninterviews aufgezeigt. Dazu wurden Spanischlehrende mit mehrjähriger Lehrerfahrung an allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien und Niederösterreich zum Spanischunterricht und der neuen, standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung in persönlichen Interviews befragt.

Eines kann jedenfalls vorab verraten werden: Die Einführung der neuen, standardisierten Matura wirkt sich bereits heute in vielerlei Hinsicht auf den täglichen Fremdsprachenunterricht aus.

2 Sprache als Kernkompetenz: Die Sprachen- und Bildungspolitik Europas und Österreichs im Überblick

Nicht nur durch die Öffnung der Grenzen innerhalb Europas, sondern auch durch neue innovative Kommunikationstechniken besteht heute die Möglichkeit zu grenzüberschreitenden Kontakten von Menschen verschiedener Herkunft und Muttersprache. Gerhard Stickel (2009: 31) benennt diese Veränderung mit dem Begriff der „kommunikativen Internationalisierung“, welche die Zunahme an Sprachgrenzen überschreitenden Kontakten beschreibt. Stickel (2009: 31) erklärt: „Durch die Internationalisierung von Wirtschaftsprozessen, durch staatsübergreifende politische Zusammenschlüsse wie die Europäische Union, durch wissenschaftliche Kooperation und kulturellen Austausch werden Kontakte zwischen verschiedensprachigen Menschen immer alltäglicher und selbstverständlicher.“ Diese Zunahme an internationaler Kommunikation lässt uns heute Sprachen als Kernkompetenz ansehen und führte zu politischen Handlungsbedarf im Bereich der Sprachen- und Bildungspolitik.

Der Rahmen für sprachenpolitische Neuerungen in Österreich entsteht auf europäischer Ebene und zwar durch das Mitwirken mehrerer Mitgliedsstaaten in Gremien der europäischen Institutionen, bestehend aus der Europäischen Kommission, dem Europarat, sowie dem Europäischen Fremdsprachenzentrum. Das europäische Motto „Einheit unter Wahrung der Vielfalt“ trifft auch auf die sprachenpolitischen Ziele der Union zu, da die Förderung und der Erhalt der Vielsprachigkeit und des kulturellen Reichtums, sowie die Erhöhung der sprachlichen Kompetenzen der europäischen Bevölkerung zu den Hauptzielen der Europäischen Union zählen¹. Bereits 1995 forderte die Europäische Union deshalb alle Bürger und Bürgerinnen auf sich sprachlich weiterzubilden und hielt im sogenannten Barcelona Beschluss des EU-Ministerrats 2002 fest, dass jeder europäische Bürger und jede europäische Bürgerin zumindest zwei

¹ vgl. Österreichisches Sprachenzentrum, Europäische Union und Europäische Kommission, 10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0352.

Fremdsprachen bereits ab einem jungen Alter gelehrt bekommen sollte². Die politischen Handlungsziele einer solchen Sprachenpolitik sind geprägt von den Gedanken an internationale Mobilität und enge Zusammenarbeit verschiedener Staaten, gegenseitigem Verständnis und Toleranz, einer Verbesserung der Kommunikation über sprachliche und kulturelle Grenzen hinweg, kultureller Vielfalt, sowie der Einschränkung von Gefahren der Marginalisierung (vgl. Trim, et al. 2001: 16). Mitglieder des Europarates arbeiten deshalb in Kooperation mit Vertretern aus den Mitgliedsstaaten an Programmen zur Förderung der individuellen und der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit in den Mitgliedsstaaten³. Außerdem steht die Qualitätssicherung des Fremdsprachenunterrichts, wie auch die Entwicklung von Instrumenten zur Qualitätsmessung im Fokus der Abteilung für Sprachenpolitik des Europarates (vgl. Cink 2005: 12). Das Europäische Fremdsprachenzentrum ist dem Europarat unterstellt und „setzt gesamteuropäische Ziele (insbesondere jene des Europarats) im Sprachenbereich [...] in konkreten Projekten um“⁴.

Die sprach- und bildungspolitischen Entscheidungen, die durch die internationale Zusammenarbeit in den europäischen Institutionen getroffen werden, haben in weiterer Folge Einfluss auf die Entwicklungen in Österreich. Das Österreichische Sprachenzentrum (ÖSZ) nennt in diesem Zusammenhang als Beispiel die Einbeziehung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) bei der Lehrplanentwicklung oder als Grundlage der nationalen Bildungsstandards⁵. An der Spitze der österreichischen Sprach- und Bildungspolitik steht das Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF), das mit dem Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft kooperiert. Das ÖSZ wiederum agiert im Auftrag des Bundesministeriums für

² vgl. European Council, Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and 16 March 2002, 12.11.2014, http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf.

³ vgl. Österreichisches Sprachenzentrum, Europarat, 10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0351.

⁴ Österreichisches Sprachenzentrum, Europäisches Fremdsprachenzentrum, 10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0353.

⁵ vgl. Österreichisches Sprachenzentrum, Sprachenpolitik Österreich und Europa, 10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=03.

Bildung und Frauen, indem es nicht nur auf nationaler, sondern auch auf internationaler Ebene in bildungspolitischen Bereichen fungiert. Zu den nationalen Aufgabengebieten zählen unter anderem die Entwicklung von Materialien, das Mitwirken bei Sprachenveranstaltungen, die Mitarbeit in nationalen Gremien, die Verbreitung von Innovationen, die Positionierung des Sprachenlernens in der Gesellschaft, sowie die Kooperation mit anderen nationalen Institutionen, wie zum Beispiel der österreichischen Nationalagentur für lebenslanges Lernen oder dem Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Auf internationaler Ebene zeichnet sich das ÖSZ durch die Mitarbeit an internationalen Projekten, die Teilnahme an Konferenzen, sowie den Aufbau strategischer Weiterentwicklung internationaler Kooperationen aus⁶. Durch das Mitwirken von Vertretern des ÖSZ in diversen Arbeitsgruppen des Europarats, der Europäischen Kommission und des Europäischen Fremdsprachenzentrums werden die österreichischen Anliegen auf internationaler Ebene eingebracht und diskutiert. Im Gegenzug „unterstützt das ÖSZ in enger Kooperation mit dem BMBF langfristige gesamteuropäische Ziele der Europäischen Union und des Europarats“⁷ durch die Implementierung von sprachpolitischen Neuerungen in Österreich.

Weitere wichtige Aufgabengebiete im nationalen Bildungswesen von Österreich übernimmt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (bifie). Das bifie rückte in den letzten Jahren vor allem durch die Mitarbeit bei der Entwicklung und Durchführung der nationalen Bildungsstandards in der vierten und achten Schulstufe, sowie durch die tragende Rolle bei der Implementierung der neuen standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung in den Vordergrund. Neben diesen aktuellen und bedeutsamen Entwicklungen übernimmt das bifie weitere grundlegende Kernaufgaben in der Bildungsforschung. Während einerseits im Bereich der Qualitätsentwicklung neue Schulprojekte geplant und unterstützt werden, zählen andererseits die Durchführung von internationalen Leistungsstudien (wie zum

⁶ vgl. Österreichisches Sprachenzentrum, Nationale Bildungsarbeit, 12.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=032&open=61.

⁷ Österreichisches Sprachenzentrum, Internationales und Sprachen in Europa, 12.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=034&open=70.

Beispiel PISA) und die Erfassung der Ergebnisse der nationalen Bildungsforschung zu den Kernaufgaben des Instituts. Des Weiteren arbeitet das BifIE an bildungspolitischen Reformen mit und steht zugleich mit beratender Funktion im Mittelpunkt der Bildungspolitik, der Schulverwaltung, aber auch der Öffentlichkeit⁸.

Die gesteigerte internationale Zusammenarbeit im Bereich der Sprachenpolitik, gemeinsam mit den neu gewonnenen Erkenntnissen aus der Bildungsforschung und Qualitätsentwicklung, eröffnet nicht nur neue Sichtweisen, sondern bringt zugleich neue Herausforderungen für den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht mit sich. Durch die Modernisierung und die Anpassung des Bildungswesens an neue international anerkannte Standards sollen auch österreichische Schüler und Schülerinnen beim Erlernen von Fremdsprachen und in weiterer Folge bei der Erreichung europäischer Handlungsziele unterstützt werden.

2.1 Standardisierung im Bildungswesen: Warum?

„Die Europäische Union verfügt aufgrund des ‚Subsidiaritätsprinzips‘ über keine gemeinsame Bildungspolitik, da die einzelnen Mitgliedstaaten ihre Bildungssysteme selbst gestalten“⁹. Was jedoch sind nun die Gründe für die Anpassung des institutionellen Unterrichts an international festgelegte Standards? Die Gründe für die Implementierung diverser standardisierter Grundkonzepte sind vielseitig und zielen auf die vom Europarat angestrebte Qualitätssicherung des Unterrichts innerhalb Europas ab. Vergleichbarkeit, Transparenz, Objektivität und Kompetenzorientierung sind vier grundlegende Faktoren, die mit der Implementierung von modernen Standardfestlegungen erreicht werden sollen¹⁰. Die Anpassung von schulischem Unterricht und dessen Leistungsfeststellung an

⁸ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Die Kernaufgaben, 15.10.2014, <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben>.

⁹ Bundesministerium für Bildung und Frauen, EU-Bildungskoooperation, 15.10.2014, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung/index.html>.

¹⁰ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Warum eine neue Reifeprüfung?, 18.10.2014, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>.

international festgelegte und angesehene Standards erlaubt eine Vergleichbarkeit des Wissens und Könnens individueller Lerner verschiedener Mitgliedstaaten. Des Weiteren werden die Anforderungen durch die entwickelten Standards genau festgelegt, wodurch wiederum die Transparenz erhöht wird. Durch die Orientierung an den festgelegten Mindestanforderungen, die je nach Lernniveau an den Schüler, beziehungsweise die Schülerin gestellt werden, erhöht sich auch die Objektivität der Bewertung. Zu guter Letzt stehen aktuelle Festlegungen unter dem Begriff der Kompetenzorientierung, die im Gegensatz zur normorientierten Leistungsfeststellung die Lernenden rein aufgrund ihrer bereits erworbenen Fähigkeiten einstuft, wodurch wiederum eine objektive und faire Bewertung ermöglicht wird.

3 Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

3.1 Was ist der GERS und wozu dient er?

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen steht im Mittelpunkt aktueller sprachenpolitischer und fachdidaktischer Entwicklungen und „stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa“ (Trim, et al. 2000: 14) dar. Außerdem dient er als Grundlage für internationale Sprachzertifikate und Innovationen, wie die Bildungsstandards für Fremdsprachen, die neue standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung, und das Europäische Sprachenportfolio. Wie auch von Quetz (vgl. 2010: 45) betont, ist der GERS die einflussreichste sprachenpolitische Veröffentlichung seit 1975, wurde bereits in rund 40 Sprachen übersetzt und stellt die Basis für weltweite Standardisierungen von Sprachkursen, Materialien und Prüfungen dar. Durch die Beschreibung von Zielen und Kompetenzen hält der GERS fest, wozu die Lernenden fähig sein müssen, um in der jeweiligen Fremdsprache erfolgreich zu kommunizieren. Gleichzeitig verhilft die Vereinheitlichung der Ziele zu mehr Transparenz der Anforderungen und Richtlinien und trägt zu einer erleichterten, internationalen Anerkennung von Leistungen, beziehungsweise Kompetenzen bei,

wodurch wiederum die europäische Mobilität gesteigert wird (vgl. Trim, et al. 2000: 14). Durch die vom GERS angestrebte Transparenz und Vergleichbarkeit der Zielvorstellungen sollen laut Andreas Grünewald und Lutz Küster (2009: 84) „Barrieren zwischen unterschiedlichen Bildungssystemen überwunden und die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen erleichtert werden“. Wolfgang Moser (2007: 613) betont: „Die Verwendung des GERS als Kompetenzmodell erlaubt an internationale sprachpolitische Entwicklungen anzuschließen und z.B. das Niveau der österreichischen Bildungsstandards für Fremdsprachen direkt mit den Entwicklungen anderer Länder zu vergleichen.“

Die Gründe für die Entwicklung und Verwendung eines Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen lassen sich in drei grundlegenden Punkten zusammenfassen. Der GERS soll:

- 1.) „die Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen in den verschiedenen Ländern [...] fördern und [...] erleichtern,
- 2.) die gegenseitige Anerkennung der sprachlichen Qualifikationen auf eine solide Basis [...] stellen,
- 3.) Lernende und Lehrende, Autoren von Sprachkursen, Prüfungsanbieter und die Bildungsverwaltung dabei unterstützen, ihre Bemühungen in diesen Rahmen einzubetten und sie zu koordinieren (Trim, et al. 2000: 18)“.

Der GERS, der bereits als richtungsweisendes Grundlagendokument gilt, darf jedoch nicht als festgeschriebenes Regelwerk verstanden werden, sondern soll als flexibles, adaptierbares Instrument dienen. Neben dem Erfassen eines möglichst breiten Spektrums, sowie der Erfüllung der Kriterien der Transparenz und Kohärenz, muss er deshalb auch multi-funktional, flexibel, offen, dynamisch, benutzerfreundlich und undogmatisch gestaltet und einsetzbar sein (vgl. Trim, et al. 2000: 19-20). Quetz (vgl. 2010: 45) beschreibt ihn als eine Messlatte, die zum Vergleich dienen soll, aber keineswegs formativ zu verstehen ist. Von besonderer Bedeutung sind die Grundpfeiler des GERS, die in den folgenden Kapiteln näher beschrieben werden. Neben dem handlungsorientierten Ansatz zählen dazu die gleichmäßige Gewichtung der Teilkompetenzen, sowie die Erhebung von bereits erworbenen Kompetenzen, aber auch die von vorhandenen Defiziten (vgl. Brock, et al. 2008: 5). Wichtig dabei ist, dass der GERS das Erlernen einer Sprache immer ausgehend von den Lernerbedürfnissen beschreibt und die erfolgreiche

Kommunikation in Alltagssituationen im Mittelpunkt steht (vgl. Grünewald, Küster 2009: 84).

3.2 Der handlungsorientierte Ansatz

Der GERS beruht auf einem handlungsorientierten Ansatz, „weil er Sprachverwendende und Sprachenlernende vor allem als sozial Handelnde betrachtet, d.h. als Mitglieder einer Gesellschaft, die unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern kommunikative Aufgaben bewältigen müssen, und zwar nicht nur sprachliche“ (Trim, et al. 2000: 21). „Sprache wird [somit] als kommunikatives Handeln dargestellt: Sprachverwendung ist zielgerichtetes Tun, um etwas zu erreichen“ (Moser 2007: 613).

Um die jeweiligen kommunikativen Aufgaben und sprachlichen Situationen bewältigen zu können, reichen kommunikative Sprachkompetenzen alleine nicht aus. Bei der Sprachverwendung werden verschiedene Dimensionen, wie zum Beispiel kommunikative Sprachkompetenzen, der Kontext, der Text, die Strategie und die Aufgabe miteinander verknüpft, um ein erfolgreiches zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen (vgl. Trim, et al. 2000: 21-22). Durch die Erfordernis diverser Fertigkeiten bezieht der GERS neben den kommunikativen Sprachkompetenzen auch allgemeine Kompetenzen, wie prozedurales Wissen, die persönlichkeitsbezogene Kompetenz und die Lernfähigkeit in den Sprachlernprozess mit ein (vgl. Trim, et al. 2000: 22-24). Bach und Timm (2009: 23) beschreiben Handlungsorientierung mit den Begriffen des Ziel- und eines Methodenaspekts: „Unter dem Zielaspekt entwickeln die Schüler fremdsprachliche Handlungskompetenz für die außer- und nachschulische Lebenswelt. Unter dem Methodenaspekt wird das genannte Ziel über ein aufgaben- und ergebnisorientiertes „*learning through interaction*“ [...] angegangen.“ Die Handlungsorientierung im institutionellen Unterricht soll also auf außerschulische, und somit authentische Situationen aus der Lebenswelt vorbereiten. Deshalb muss der Fremdsprachenunterricht Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit bieten zielgerichtet und partnerorientiert zu kommunizieren, um dadurch eine fremdsprachliche Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. Bach, Timm 2009: 23).

Dies wiederum bedeutet, dass traditionelles Formenlehren von Grammatik und Lexik die Ansprüche des handlungsorientierten Unterrichts nicht erfüllen kann und in Folge dessen neuen Lehrmethoden und Formen des Lernens weichen muss. „Letztendlich strebt der handlungsorientierte Lernansatz die Aufhebung der Trennung von Schule und außerschulischen Lebensbereichen an und führt zur umfassenden Öffnung des Unterrichts und zu offenen Formen des Lernens, wie Projektarbeit, Freiarbeit, Simulationen etc.“ (Grünwald, Küster 2009: 116). In Folge der Öffnung des Unterrichts ist der Prozess der Bildung auch durch Selbstaneignung und Eigenverantwortung des Lernenden geprägt, während die Lehrperson immer mehr die Rolle des Lernbegleiters einnehmen sollte (vgl. Grünwald, Küster 2009: 116). Der handlungsorientierte Ansatz und seine Übungen zielen somit nicht primär auf die Einübung von Grammatik und Wortschatz ab, sondern auf die Bewältigung kommunikativer Absichten (vgl. Born-Lechleitner, et al. 2009: 7). Wie Grünwald und Küster (2009: 85) festhalten, geht es „nicht in erster Linie um Sprachrichtigkeit gemessen an der sprachlichen Norm, sondern um die Fähigkeit, sich [...] verständlich machen zu können und vor allem zu verhindern, dass die Kommunikation zusammenbricht“. Näheres zur Umsetzung von Authentizität, sowie Grammatik und Lexik im Unterricht bietet das Kapitel „Veränderungen der Lehrmethoden“ im praxisorientierten Teil der Arbeit.

3.3 Referenzniveaus

Der GERS beschreibt die kommunikative Handlungsfähigkeit mit Hilfe von den sechs Referenzniveaus A1, A2, B1, B2, C1 und C2. Die einzelnen Niveaus geben Auskunft über die Kompetenzstände des/der Lernenden und können deshalb als Grundlage für Evaluierungen herangezogen werden. Laut Quetz (vgl. 2010: 46) sind es diese Referenzniveaus, die im sprachdidaktischen Handlungsfeld die nachhaltigste Wirkung zeigen. Durch die internationale Anerkennung des GERS und seiner Referenzniveaus, ermöglichen diese zum Beispiel auch internationale Vergleichbarkeit von Sprachenlernenden, Tests und Materialien. Dabei repräsentieren die Referenzniveaus A1 und A2 die elementare Sprachverwendung (*usuario básico*), B1 und B2 die selbstständige Sprachverwendung (*usuario independiente*) und C1 und C2 die sogenannte kompetente Sprachverwendung

(*usuario competente*) (vgl. Trim, et al. 2000: 34-35). Die Kompetenzniveaus werden bei internationalen Tests, sowie Sprachzertifikaten verwendet und für die Beschreibung der Fremdsprachenkompetenzen im europäischen Lebenslauf eingesetzt. Im Zusammenhang mit dem Fremdsprachenunterricht an den österreichischen AHS bauen nicht nur Lehrwerke auf den Kompetenzniveaus auf und werden mit der jeweiligen Niveauangabe des GERS versehen, sondern auch der Lehrplan und Prüfungen orientieren sich an den vorgegebenen Referenzniveaus. Für die positive Absolvierung der neuen, österreichischen, standardisierten AHS-Reifeprüfung in Spanisch muss nach vier Lernjahren zum Beispiel zumindest das Niveau B1 erreicht werden. Die einzelnen Referenzniveaus bauen auf den Bedürfnissen der Lerner, die zur erfolgreichen Absolvierung einer Alltagssituation notwendig sind, auf und beinhalten sogenannte „Kann-Beschreibungen“, die der Schüler / die Schülerin fähig sein muss zu bewältigen, um das jeweilige Niveau zu erreichen. Dabei weisen die Beschreibungen folgende Struktur auf: „Kann‘ + <was> + <wie gut> + <Verb> + <Bedingungen und Einschränkungen>, z.B.: ‚Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht‘“ (Quetz 2010: 46). Die folgende Abbildung zeigt eine Globalskala der Anforderungen der Referenzniveaus A1 bis C2:

Kompetente Sprachverwendung	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

Tabelle 1 – Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Abbildung 1: Globalskala der Referenzniveaus (Trim, et al. 2000: 35)

3.4 Fertigkeitsbereiche

Die verschiedenen Referenzniveaus sind zusätzlich in die fünf Fertigkeitsbereiche „Hören“, „Lesen“, „An Gesprächen teilnehmen“, „Zusammenhängendes Sprechen“ und „Schreiben“ unterteilt, da der GERS zwischen rezeptiven, produktiven, interaktiven, der Sprachvermittlung dienenden, sowie mündlichen und schriftlichen Kompetenzen unterscheidet (vgl. Born-Lechleitner, et al. 2009: 8). Dabei zählen Hören und Lesen zu den rezeptiven, Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten. Jeder der oben genannten fünf Fertigkeitsbereiche kann wiederum in weitere Teilkompetenzen unterteilt werden. Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler diese Teilfertigkeiten soweit entwickeln, dass sie anschließend in Realsituationen von ihnen angewendet werden können (vgl. Stork 2010: 66).

In der Praxis werden zum Beispiel, zum Unterschied zur alten Form der Maturaprüfung bei der eher das monologische Präsentieren von Wissen im Vordergrund stand, bei der neuen, standardisierten und kompetenzorientierten mündlichen Reifeprüfung die Bereiche „Zusammenhängendes Sprechen“ und „An Gesprächen teilnehmen“, also monologisches und dialogisches Sprechen abgeprüft. Bei schriftlichen Arbeiten, wie Schularbeiten oder der neuen, schriftlichen, standardisierten Reifeprüfung werden rezeptive und produktive Bereiche jeweils gleichwertig gewichtet. Generell sollen die vier verschiedenen Fertigkeitsbereiche (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) in der Praxis das gleiche Gewicht zugemessen bekommen, da sowohl rezeptive, als auch produktive Fertigkeiten für die erfolgreiche Kommunikation als unerlässlich gelten.

3.5 Deskriptoren

Mit Hilfe von Subskalen und Deskriptoren hält der GERS detailliert fest, welche Lernziele in welchem Fertigkeitsbereich je nach Referenzniveau erreicht werden sollen. „Diese Angaben beschreiben kommunikative Sprachaktivitäten und [...] besagen, [...] was die Lernenden können, nicht, was sie (noch) nicht können“ (vgl. Born-Lechleitner, et al. 2009: 6). Die positive Formulierung dieser Kann-

Beschreibungen soll die bereits erworbenen Kompetenzen, anstatt der noch vorhandenen Defizite betonen und so die Motivation der Schülerinnen und Schüler für den weiteren Erwerb aufrechterhalten. Die zu erreichenden Kompetenzen sind also in Form von Deskriptoren für jedes der sechs Referenzniveaus aufgelistet und weisen auf den Paradigmenwechsel Richtung kompetenz- und aufgabenorientierten Unterricht hin. Außerdem bieten die Kann-Beschreibungen eine transparente Übersicht, die den Schülerinnen und Schülern bei der Einschätzung ihrer eigenen Leistungen helfen soll und folglich das Erlernen von Selbstevaluation ermöglicht (vgl. Tanzmeister 2007: 364).

Für das Referenzniveau B1, welches dem Niveau der neuen standardisierten Reifeprüfung in Spanisch entspricht, präsentiert der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen folgende Deskriptoren im Raster zur Selbstbeurteilung:

Hören	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessensgebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
Lesen	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.
An Gesprächen teilnehmen	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen aktuelle Ereignisse usw. beziehen.

Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann in einfachen, zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
Schreiben	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache, zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.

(Trim, et al. 2000: 36)

4 Der Kompetenzbegriff

Der Kompetenzbegriff prägt nicht nur den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, sondern auch darauf basierende Standardisierungen, wie etwa die neue Reifeprüfung und in weiterer Folge die Unterrichtspraxis. Das neue didaktische Leitkonzept der Kompetenzorientierung ersetzt mittlerweile immer mehr den traditionellen Fremdsprachenunterricht und stellt diesen vor neue Herausforderungen, da LehrROUTINEN verändert werden und Lehrpersonen gewillt sein müssen, sich gegenüber neuem didaktischen Wissen zu öffnen (vgl. Meißner, Tesch 2010: 7). Der Begriff „Kompetenz“ wurde bereits im Jahr 2001 von Weinert folgendermaßen definiert:

„[die] bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001: 27)“

Kompetenzen sind also nicht nur die Verbindung zwischen Wissen und Können, sondern die Fähigkeiten zur Bewältigung verschiedener Problemstellungen. „Kompetenz realisiert sich sichtbar als eine Fähigkeit, Aufgaben [...] zu lösen, zum Beispiel in einer (interkulturellen) Situation angemessen *face to face* zu

kommunizieren“ (Meißner, Tesch 2010: 15). Dabei ist zu beachten: „Wissen bildet sich nicht zum Selbstzweck, sondern in Begegnung mit der Wirklichkeit, am konkreten Handeln operationalisierbar“ (Beer, et. al. 2011: 9). Auch Klieme (2003:73) pflichtet diesen Definitionen bei: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen.“ Für den Fremdsprachenunterricht bedeutet Kompetenzorientierung also eine verstärkte Hinwendung zu Output-orientierten Aufgabenstellungen, bei denen die Schüler und Schülerinnen Probleme mittels angemessener Kommunikation lösen sollen. „Im Gegensatz zur traditionellen Ausrichtung des Unterrichts nach Lernzielen [...], einer Input-Orientierung – findet nun eine Output-Orientierung statt; d.h. es wird nicht mehr festgelegt, welche Inhalte Schüler im Spanischunterricht lernen sollen, sondern in welchen Kompetenzbereichen [...] welche Niveaus erreicht werden sollen“ (Grünwald, Küster 2009: 129). Der Wechsel hin zur Output-Orientierung bedeutet zugleich eine Hinwendung zur sogenannten Aufgabenorientierung (*enfoque por tareas*), die auf ein produktorientiertes, problemorientiertes und kommunikatives Lernen abzielt (vgl. Bär 2013: 8). Des Weiteren spricht Weinert (vgl. 2001: 27) davon, dass Kompetenz zeigt, dass Problemlösungen in variablen Situationen genutzt werden können. Dies deutet bereits an, dass Kompetenzen auf keinen festgelegten kontextgebundenen Regeln basieren, sondern flexibel an die jeweilige Anforderungssituation angepasst werden. Kompetenzen entsprechen also „lern- und entwicklungsfähigem, also dynamischem Wissen, das flexibel auf veränderte Bedingungen und neue Anforderungen reagieren kann“ (Hallet 2006: 10). Außerdem werden Kompetenzen als hierarchisch und mehrdimensional beschrieben, da sie aus vielen Teilkompetenzen bestehen und eine Kombination aus dem Wissen (*saber*), dem Können (*saber hacer*) und den Einstellungen (*saber estar/ser*) sind (vgl. Meißner, Tesch 2010: 24). Wie von Zydatiś (vgl. 2010: 60) erklärt, können Kompetenzen nicht kurzfristig antrainiert werden, sondern müssen über vernetzte, kumulative Lernprozesse aufgebaut werden. Für die Entwicklung der im GERS beschriebenen handlungsorientierten Sprachverwendung kommt speziell der interkulturellen Kompetenz, sowie den kommunikativen Kompetenzen,

bestehend aus dem Lesen, dem Hören, dem Schreiben, dem Sprechen und der Sprachmittlung, besondere Bedeutung zu. „Fremdsprachenunterricht als soziales Ereignis umfasst heute das gemeinsame Entdecken, Erarbeiten, Analysieren und Reflektieren einer Fremdsprache mit dem Ziel, vor allem interkulturelle und kommunikative Kompetenzen zu erwerben (Thiele 2012: 3).“ Ein weiterer positiver Aspekt der Kompetenzorientierung liegt darin, dass übergeordnete Bildungsziele überdacht, und verbindliche Basisqualifikationen reflektiert werden müssen (vgl. Zydati 2010: 63).

4.1 Kompetenz vs. Inhalt

Wie bereits erwähnt, entwickelt sich der Fremdsprachenunterricht weg von der Input-Orientierung, die auf dem Lehren von Inhalten und Themengebieten basiert, hin zur Output- und Kompetenzorientierung. Doch schließt die Kompetenzorientierung wirklich das Lehren von Inhalten aus? Obwohl der Spanischunterricht nicht als ein reines Abarbeiten von Themengebieten gehandhabt werden kann, sondern die Kompetenz zur erfolgreichen sprachlichen Kommunikation in verschiedenen Situationen in den Vordergrund rückt (vgl. Abendroth-Timmer, Bär 2011: 12), kann er jedoch gleichzeitig nicht ohne Themen, beziehungsweise Inhalte, auskommen. Caspari (et al. 2008: 6) gibt zu bedenken: „Die Frage der Inhalte wie auch der Inhaltsbegriff überhaupt ist im Kontext der Kompetenzorientierung von Schule und Fremdsprachenlernen ohnehin nach wie vor problematisch. Es drängt sich zur Zeit der Eindruck auf, als könnten die Kompetenzen an beliebigen (letztlich austauschbaren!) Inhalten erworben werden“. Laut Meißner und Tesch (vgl. 2010: 16) verhalten sich kompetenzorientierte Aufgabenstellungen neutral zu den Inhalten, sodass Kompetenzorientierung nichts über die Inhalte aussagt. Es entsteht jedoch eine Verbindung zwischen den zu erlernenden Kompetenzen und den Inhalten, die gelehrt werden. Kompetenzen werden auf die Inhalte bezogen und erlauben so das Erschließen der Welt mittels der zu erlernenden Sprache (vgl. Abendroth-Timmer, Bär 2011: 14). Um wertvollen und gezielten Fremdsprachenunterricht zu gewährleisten, müssen Inhalte deshalb nicht nur auf die Gruppe der Lernenden, sondern speziell auf die zu erlernenden Kompetenzen abgestimmt werden.

Der neue Fokus auf Kompetenzen anstatt auf Inhalten lässt sich auch in den neuen Lehrplänen finden. In den modernen Curricula werden Inhalte nicht mehr bis ins Detail aufgelistet, sondern in Themenfeldern angeführt, welche die Zielkompetenzen, die von den Schülern und Schülerinnen erworben werden sollen, fördern (vgl. Bär 2013: 7). Grünewald und Küster (vgl. 2009: 135), wie auch Bär (vgl. 2013: 7) halten dabei fest, dass es nun an der Lehrperson liegt thematische Schwerpunkte zu setzen und geeignete Inhalte und Aufgabenformate zu entwickeln, die den Schülern und Schülerinnen helfen die verlangten Fertigkeiten und Kompetenzen zu erlernen. Dies stellt oftmals eine große Herausforderung dar, da das Ziel nicht mehr ist möglichst viel Stoff, wie zum Beispiel alle Kapiteln des Lehrwerks in möglichst kurzer Zeit unterzubringen, sondern vielmehr die Schüler und Schülerinnen vorzubereiten in verschiedenen Situationen adäquat zu reagieren und zu kommunizieren. Im Gegensatz dazu gab im traditionellen Fremdsprachenunterricht oftmals ausschließlich das Lehrbuch die Themen und Inhalte vor die unterrichtet wurden, wodurch es zu einer Abarbeitung von Lektionen kam und geglaubt wurde, dass sich Sprachkompetenz und Kommunikationsfähigkeit so automatisch bilden würden (vgl. Meißner, Tesch 2010: 20-21). Durch die Entwicklung von neuen auf dem GERS basierenden Lehrwerken wurde ein wichtiger Schritt in Richtung Kompetenzorientierung in der Unterrichtspraxis gemacht, der gleichzeitig durch standardisierte Aufgabenformate und Beurteilungsformen zu mehr Transparenz und Vergleichbarkeit führt (vgl. Meißner, Tesch 2010: 21).

Starke Kritik und zahlreiche Diskussionen gibt es im Hinblick auf persönlichkeitsbildende Inhalte, die auf die Entwicklung interkultureller und ästhetisch-literarischer Kompetenzen abzielen. Durch die Evaluation von Kompetenzen mittels konkreter Aufgabenstellungen und unter der Einhaltung diverser Testgütekriterien kommt es zu einer Bevorzugung leicht überprüfbarer Kompetenzen (vgl. Fäcke 2013: 36). Schwer messbare Kompetenzen, wie die des Umgangs mit anderen Kulturen oder die Werteerziehung im Bereich der interkulturellen Kompetenz, werden durch die Standardisierung der Prüfungsmodalitäten zurückgedrängt und verschwinden zunehmend. „Da Bildung

und Persönlichkeitsentwicklung sich einer Passung in eindeutig messbare Kategorien entziehen, liegt es nahe, dass gerade diese Dimension der Kompetenzen in bestehenden standardisierten Evaluationen weitgehend ausgespart bleibt (vgl. Fäcke 2012: 18). Auch Zydatiś (2010: 63) betont: „Da [...] eine auffallende Entkulturalisierung der Inhalte zu beobachten ist, wird der Eindruck erweckt, als ließen sich Kompetenzen über mehr oder weniger austauschbare Inhalte ausbilden. Von daher kann man den vorliegenden Standards [...] den Vorwurf des Reduktionismus nicht ersparen“. Burwitz-Melzer (2009: 38) erklärt weiter:

„[E]s zeichnet sich ab, dass es für die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts notwendig sein wird, die stärker auf Bildung und Persönlichkeitsbildung ausgerichteten Inhalte unter dem Vorzeichen einer stärkeren Ergebnis- und Standardorientierung auf ihre Kompatibilität mit Kompetenzbeschreibungen hin zu überprüfen und zu entscheiden, wie sie nachhaltig auf sinnvolle Art und Weise in den modernen Fremdsprachenunterricht integriert werden können.“

Inwieweit die Output- und Kompetenzorientierung, sowie Standardisierung zur Folge hat, dass Inhalte und schwer messbare Kompetenzen wirklich verstärkt aus der Unterrichtspraxis verschwinden, wird durch die Ausarbeitung der Experteninterviews im zweiten Teil der Arbeit unter den Veränderungen der Leistungsfeststellung und Evaluation dargelegt.

5 Die standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung an den österreichischen AHS

Wie der Name der neuen Matura verrät, spielt neben der Standardisierung die zuvor erläuterte Kompetenzorientierung unter dem von Weinert (2001: 27) geprägten Kompetenzbegriffs eine zentrale Rolle bei den neuen Abschluss- und Reifeprüfungen an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen. „Der nachhaltige Erwerb variabel anwendbarer Kompetenzen rückt ins Zentrum der Lehrtätigkeit, der Lernerfolg der Schüler/innen bemisst sich weniger am Ausmaß des von ihnen kurzfristig abrufbaren Wissens, vielmehr an der Fähigkeit, dieses Wissen situativ [...] ein- und umzusetzen“¹¹. Die neue standardisierte

¹¹ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/srdp>.

Reifeprüfung wird ab diesem Schuljahr (2014/2015) verpflichtend für die schriftlichen Klausurarbeiten in den Fächergruppen der Unterrichtssprache, der lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, sowie in den klassischen Sprachen Latein und Griechisch und auch in Mathematik in den österreichischen AHS eingesetzt. Das Konzept der neuen Reifeprüfung wurde Ende Mai 2012 im Bundesgesetzblatt (BGBl. II Nr. 174/2012)¹² unter dem Titel „Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Reifeprüfung in den allgemein bildenden höheren Schulen“ gesetzlich fixiert und leitete einen Paradigmenwechsel im österreichischen Schulsystem ein.

5.1 Die Ziele der neuen, standardisierten Reifeprüfung

Die Gründe für die Einführung einer neuen, standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung sind vielfältig und betreffen gleichermaßen nationale, wie auch international angestrebte Verbesserungen. Als übergeordnetes Ziel nennt das Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung „die langfristige und dauerhafte Qualitätssteigerung und –sicherung an Österreichs allgemein- und berufsbildenden höheren Schulen“¹³. Das Bundesministerium für Bildung und Frauen sieht die Erreichung einer größtmöglichen Objektivität, Transparenz und Vergleichbarkeit von Schüler- und Schülerinnenleistungen und in diesem Zusammenhang die Erhöhung der Aussagekraft von abschließenden Prüfungen, neben der Qualitätssteigerung und –sicherung, als primäres Ziel¹⁴. Durch die standardisierten Prüfungsanforderungen und verbindlichen Beurteilungskriterien soll insbesondere die Fairness und Objektivität der Beurteilung von erbrachten Leistungen gewährleistet werden (vgl. Cesnik et al. 2013: 4). Abgesehen von der nationalen Vergleichbarkeit der

¹² vgl. Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 - BGBl. II Nr.174/2012, 21.02.2015, https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_II_174

¹³ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/srdp>.

¹⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Warum eine neue Reifeprüfung?, 18.10.2014, <https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>.

erbrachten Leistungen zwischen verschiedenen Schulen und Schultypen, stellt auch die internationale Vergleichbarkeit der erworbenen und bei der Reifeprüfung vorgewiesenen Kompetenzen eines der angestrebten Ziele dar. Diese kann durch die im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen verankerten Referenzniveaus der Abschlussprüfungen, sowie durch die am GERS orientierten Kompetenzen gewährleistet werden. Auch die vom Bundesministerium beschriebene Erhöhung der Aussagekraft bezieht sich auf die Kompetenzbeschreibungen, da diese nicht nur vergleichbare, sondern auch zuverlässige Informationen über das erworbene Wissen und Können präsentieren. Zudem zählt das bifie die nachhaltige Absicherung von Kompetenzen, eine erhöhte Studierfähigkeit und die Vereinfachung und Vereinheitlichung der Bestimmungen zu den Gründen und Zielen der neuen Reifeprüfung¹⁵. Zu guter Letzt darf der Einfluss der Maturaprüfung auf die Entwicklung des Unterrichts nicht vergessen werden. Durch die Einführung der standardisierten und kompetenzorientierten Reifeprüfung wird die Umstellung auf einen modernen, kompetenzorientierten Unterricht indirekt zur Pflicht jedes und jeder Lehrenden. Die Experten und Expertinnen des Bildungsinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung betonen: „Nicht zuletzt bedingt die Grundkonzeption der Reife- und Diplomprüfung eine Weiterentwicklung des Unterrichts in Richtung Kompetenzorientierung und damit eine nachhaltige Absicherung wesentlichen, für das Weiterkommen im Fach und für lebenslanges Lernen unabdingbaren Wissens und Könnens (Cesnik et al. 2013: 4)“.

5.2 Die Aufgabenbereiche des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie)

Wie bereits im Kapitel der Übersicht zur Sprachen- und Bildungspolitik Europas und Österreichs erwähnt, übernimmt das bifie wichtige Aufgabengebiete im Zusammenhang mit der neuen Reifeprüfung. Die Zuständigkeiten des bifie belaufen sich dabei auf die schriftlichen zentralen Prüfungsaufgaben und deren

¹⁵ vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/srdp>.

Kompensationsprüfungen (Cesnik et al. 2013: 11). Das Bundesinstitut ist jedoch nicht nur für die Entwicklung und Implementierung verantwortlich, sondern widmet sich darüber hinaus der Auswertung und begleitenden Evaluation der neuen Matura¹⁶. Im Bereich der Aufgabenentwicklung und Aufgabenerstellung übernimmt das bifie die Verantwortung, dass die Qualitätskriterien der Validität und Reliabilität erfüllt werden, da eine möglichst objektive Beurteilung der Leistungen, unabhängig von der korrigierenden Person, wie auch eine Sicherstellung, dass die Aufgaben überprüfen, was sie behaupten zu prüfen, unabdingbar sind (vgl. Cesnik et al. 2013: 9). Das Durchführen von Feldtestungen erlaubt dem bifie eine statistische Analyse der Angemessenheit der entwickelten Aufgaben für die Zielgruppe und in weiterer Folge die Sicherstellung von qualitätsgesicherten Klausuraufgaben (vgl. Cesnik et al. 2013: 9-10). Die Erstellung von verbindlichen Beurteilungsrichtlinien, Korrektur- und Bewertungsrastern, sowie Notenschlüsseln findet in Abstimmung mit dem Bildungsministerium statt und zielt auf eine objektive, faire und transparente Leistungsbeurteilung ab. Des Weiteren erarbeitet das bifie Richtlinien für die Durchführung der schriftlichen Reifeprüfung an diversen Schulen, sowie eine möglichst sichere Produktions- und Versandlogistik. Die Vorbereitung und Unterstützung der Lehrkräfte erfolgt zum Beispiel durch Übungsmaterial, Informationsbroschüren, aber auch Hilfestellungen bei der Korrekturarbeit via Hotlines und dem elektronischen Support-Helpdesk. Außerdem übernimmt das bifie die Organisation und Betreuung von Schulversuchen, die neben den Feldtestungen einen wichtigen Faktor bei der Optimierung der inhaltlichen und organisatorischen Aspekte der neuen standardisierten Reifeprüfung spielen und sowohl den Lehrkräften, als auch den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit bieten sich mit den neuen Prüfungsmodalitäten vertraut zu machen (vgl. Cesnik et al. 2013: 11-12). Dies sind nur einige der verantwortungsvollen Zuständigkeiten und außerordentlich wichtigen Aufgabenbereiche, welche das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung im Zusammenhang mit der Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung übernimmt.

¹⁶ vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Rechtliche Grundlagen, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/node/70>.

5.3 Die Rahmenbedingungen der neuen Reifeprüfung

Ab dem Schuljahr 2014/2015 wird die schriftliche Reifeprüfung an den österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen nicht nur standardisiert, sondern auch zentral österreichweit zum selben Termin stattfinden. Dabei unterliegen alle Aufgabenstellungen, gleichermaßen wie der Zeitpunkt und die Dauer der diversen Prüfungen, eigenen Verordnungen. Während die Beaufsichtigung der schriftlichen Arbeiten nicht von der unterrichtenden Lehrperson durchgeführt werden soll, ist die Korrektur und Beurteilung der Prüfungen sehr wohl von dieser zu übernehmen. Dabei ist zu beachten, dass sowohl Korrektur wie auch Beurteilung nur mittels standardisierter Bewertungsraster und Punkteschlüssel erfolgen dürfen. Nach der Beurteilung durch die Lehrkraft werden die Ergebnisse von dem / der Prüfungsvorsitzenden kontrolliert und endgültige Noten kommissionell beschlossen¹⁷. Im Normalfall besteht die Prüfungskommission aus einem vom Landesschulrat bestellten Experten / einer bestellten Expertin als Vorsitzende/r, dem Schulleiter / der Schulleiterin, dem Klassenvorstand / der Klassenvorständin, der betreuenden oder unterrichtenden Lehrperson, sowie einer fachkundigen Lehrkraft als Beisitzer / Beisitzerin im Falle einer mündlichen Prüfung oder mündlichen Kompensationsprüfung¹⁸.

¹⁷ vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Schriftliche Prüfungsfächer, 25.10.2014, <https://www.bifie.at/node/71>.

¹⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wie wird die künftige Prüfungskommission aussehen?, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Wie_wird_die_k_nftige_Pr_fungskommission_aussehen_.

5.4 Das „Drei-Säulen-Modell“

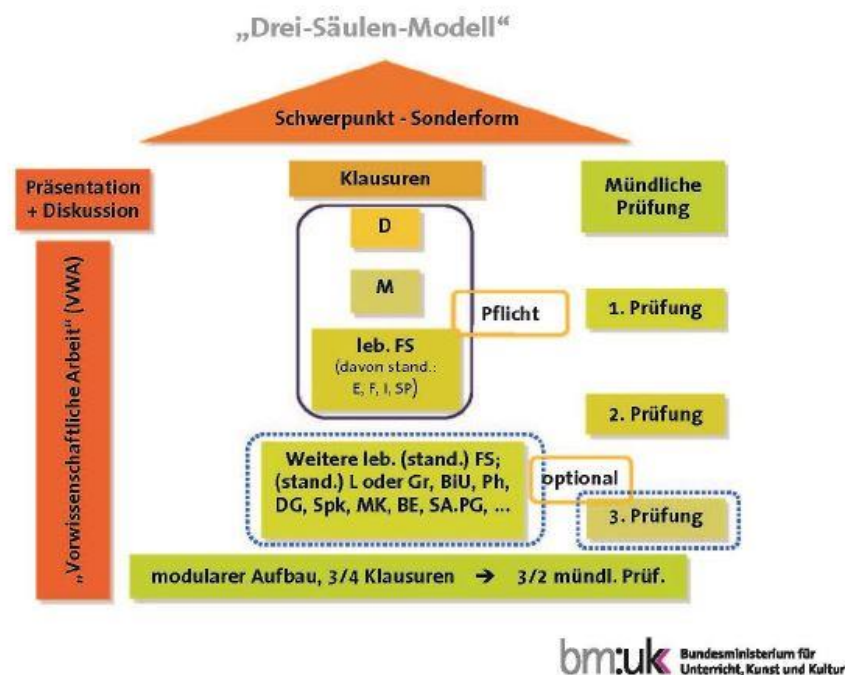


Abbildung 2: Reifeprüfungsmodell neu AHS

Quelle: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Wie_sieht_die_neue_Reifepruefung_aus

Die neue Reifeprüfung der allgemeinbildenden höheren Schulen besteht aus drei verpflichtenden Teilgebieten, die wie in Abbildung 1 durch drei Säulen dargestellt sind. Die erste Säule stellt die Verfassung, Präsentation und Diskussion einer sogenannten vorwissenschaftlichen Arbeit dar. Dieses Prüfungsgebiet bietet den Schülern und Schülerinnen freie Wahlmöglichkeiten des Prüfers / der Prüferin, sowie des Fachbereichs und Themas. Dadurch sollen die individuellen Interessen der Kandidaten und Kandidatinnen bei der Reifeprüfung repräsentiert werden und die Überprüfung von persönlichen und sozialen Kompetenzen stattfinden (vgl. Cesnik, et al. 2013: 2). Die vorwissenschaftliche Arbeit muss 40.000 bis 60.000 Zeichen umfassen, kann in einer besuchten lebenden Fremdsprache verfasst werden und muss gemeinsam mit einem begleitenden Protokoll über die Fortschritte bis zum Ende der ersten Unterrichtswoche des zweiten Semesters der letzten Schulstufe abgegeben werden. Die zehn bis fünfzehn minütige Präsentation der Arbeit findet anschließend an einem gesetzlich festgelegten

Termin statt¹⁹. Die zweite Säule stellt die schriftlichen Klausurarbeiten dar, die verpflichtend in den drei Fächern Mathematik, der Unterrichtssprache (meist Deutsch) und einer lebenden Fremdsprache absolviert werden müssen. Dabei werden in der Unterrichtssprache, den lebenden Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch, in den klassischen Sprachen Griechisch und Latein, sowie in Mathematik die schriftlichen Prüfungsaufgaben zentral zusammengestellt und entsprechend der standardisierten Bewertungskriterien beurteilt (vgl. Cesnik, et al. 2013: 2). Die Schüler und Schülerinnen können jedoch als dritte Klausur auch eine nicht standardisierte Fremdsprache wählen. Optional kann eine vierte schriftliche Klausur in einer lebenden Fremdsprache, Latein oder Griechisch, Darstellender Geometrie, Biologie und Umweltkunde, Physik, Musik, Sport, Bildnerische Erziehung oder einem anderen schulautonomen Gegenstand unter Einhaltung der Bedingungen der schriftlichen Maturabilität gewählt werden²⁰. Die dritte Säule des Reifeprüfungsmodells entspricht den mündlichen Prüfungen. Hier müssen zumindest zwei, optional können drei (statt der vierten schriftlichen Klausur) Prüfungen absolviert werden. Dabei können Schüler und Schülerinnen der allgemeinbildenden höheren Schulen die Prüfungsgegenstände frei wählen. Bei der Prüfung zieht der Kandidat / die Kandidatin jeweils zwei Themen, von welchen er zu einem die Fragestellung der Lehrkraft beantwortet (vgl. Cesnik, et al. 2013: 3). Die mündlichen Prüfungsgebiete vertreten die Interessen der Schulen und werden von den jeweiligen Fachlehrkräften einer Schule durch die Zusammenstellung eines Themenpools vorbereitet²¹. Durch den modularen Aufbau der drei Teilprüfungsgebiete, kann ein Schüler / eine Schülerin trotz

¹⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 1: „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) mit Präsentation und Diskussion, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_1_Vorwissenschaftliche_Arbeit_VWA_mit_Pr_sentation_und_Diskussion.

²⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 2: „Klausurarbeiten“, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_2_Klausurarbeiten.

²¹ vgl. Schatzl A., Bundesministerium für Bildung und Frauen, Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Schuljahr 2013/14, 26.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_pr_19913.pdf?4k21g5.

negativer Leistung in der ersten oder zweiten Säule zur mündlichen Reifeprüfung antreten²².

5.5 Lebende Fremdsprachen

Es besteht in jedem der drei Teilprüfungsbereiche (vorwissenschaftliche Arbeit, schriftliche Klausuren, mündliche Prüfungen) die Möglichkeit eine lebende Fremdsprache als Prüfungsfach zu wählen. Die vorwissenschaftliche Arbeit ist zwar an kein Unterrichtsfach gebunden, kann jedoch in einer besuchten lebenden Fremdsprache verfasst werden. Die Ziele der Arbeit liegen insbesondere in der selbstständigen Erarbeitung eines eigens gewählten Themas durch die sinnvolle Verarbeitung von Informationsquellen und einer Argumentationsweise, die zu einer logischen Beantwortung der formulierten Fragestellung führt²³. Bei den schriftlichen Klausuren, wie auch bei den mündlichen Prüfungen in einer lebenden Fremdsprache, steht die Lösung kommunikativer Aufgaben im Mittelpunkt.

„Im Zentrum des Konzepts der standardisierten kompetenzorientierten Reife- und Diplomprüfung steht das im Lehrplan vorgegebene Ziel des Fremdsprachenunterrichts, die Schüler/innen beim Erwerb jener Kompetenzen zu fördern, mit denen sie elementare kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen und beruflichen Lebens in der jeweiligen Fremdsprache erfüllen können“²⁴.

Inhaltliche Grundlage für die standardisierte Reifeprüfung in einer lebenden Fremdsprache ist im Falle der allgemein bildenden höheren Schulen der Oberstufenlehrplan, der vorgibt, dass die Schüler und Schülerinnen zum Ende der zwölften Schulstufe ein Kompetenzniveau eines selbstständigen Sprachverwenders (*usuario independiente*) zu erreichen haben. Für die zweiten

²² vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wie sieht die neue Reifeprüfung aus?, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Wie_sieht_die_neue_Reifepruefung_aus_.

²³ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 1: „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) mit Präsentation und Diskussion, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Saeule_1_Vorwissenschaftliche_Arbeit_VWA_mit_Praesentation_und_Diskussion.

²⁴ Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Lebende Fremdsprachen, 30.10.2014, <https://www.bifie.at/node/78>.

lebenden Fremdsprachen, zu denen meist Spanisch gehört, soll nach vier Lernjahren das Kompetenzniveau B1 erreicht werden, nach sechs Lernjahren ebenso, nur im Bereich Lesen sieht der Lehrplan ein Kompetenzniveau von B2 vor (vgl. Cesnik, et al. 2013: 23-24). Diese Kompetenzanforderungen entsprechen den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegten Referenzniveaus.

5.5.1 Die schriftlichen Klausurarbeiten

Die schriftliche Reifeprüfung der AHS wird in die vier Teilbereiche Hörverständnis, Leseverständnis, Schreibkompetenz und Sprachverwendung im Kontext unterteilt. Bei der Überprüfung der rezeptiven Fertigkeiten werden dabei gleichermaßen geschlossene Testformate, wie zum Beispiel Multiple Choice oder Zuordnungsaufgaben, wie auch offene Testformate wie Kurzantworten verwendet. Im Bereich der Sprachverwendung im Kontext wird mit kontextgebunden Testformaten die linguistische, soziolinguistische und pragmatische Kompetenz abgeprüft. Die Überprüfung der Schreibkompetenz besteht in der AHS aus zwei Textproduktionen, die ohne Wörterbuch ausgearbeitet werden müssen (vgl. Cesnik, et al. 2013: 25).

Die Abbildung 3 zeigt die schriftliche standardisierte Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen in der Gesamtübersicht. Wie in der Tabelle ersichtlich, bestehen die Teilbereiche des Leseverstehens, des Hörverstehens und der Sprachverwendung im Kontext aus jeweils vier Teilaufgaben. Insgesamt macht jeder Kompetenzbereich bei der Beurteilung ein Viertel der Gesamtnote aus. Bei der Entwicklung der Aufgabenstellungen wird speziell auf eine Vielfalt von Antwortformaten und Aufgabentypen, sowie auf eine Zusammenstellung der Themen aus unterschiedlichen Bereichen geachtet. Außerdem bestehen die Klausuren immer aus möglichst gleich vielen und von der Länge her gleichwertigen Aufgaben (vgl. Cesnik, et al. 2013: 53). Der produktive Kompetenzbereich Schreiben besteht aus zwei Textproduktionen, die auf dem Kompetenzniveau B1 eine ungefähre Wortanzahl von 400 umfassen und ebenfalls 25 Prozent der Gesamtbeurteilung ausmachen. Die Themenbereiche des Teilbereichs Schreiben umfassen tägliche Lebenssituationen aus dem privaten

oder öffentlichen Bereich, sowie der Arbeits- und Schulwelt, welche den Kandidaten und Kandidatinnen vertraut sind und den im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen angeführten Bereichen entsprechen²⁵.

**Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung
in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich) gültig ab 2014/15**

	Teilbereiche	Umfang	Dauer Insgesamt 270 Minuten	Gewichtung
Rezeptiver Kompetenzbereich	Lese- verstehen	4 kurze Lesetexte <u>mögliche Testformate:</u> Kurzantworten, Multiple Choice, Zuordnen, Richtig/ Falsch mit Begründung (nur B2)	60 Min.	¼
	Hör- verstehen	4 kurze Hörtexte (Monologe oder Dialoge) • 2mal hören <u>mögliche Testformate:</u> Kurzantworten, Multiple Choice, Zuordnen	B2: 45 Min. B1: 40 Min.	¼
Produktiver Kompetenzbereich	Sprachver- wendung im Kontext	4 Texte <u>mögliche Testformate:</u> Multiple Choice, Editieren, Wortbildung, offener Lückentext, Lückentext mit Antwortauswahl	45 Min.	¼
	Schreiben	2 Textproduktionen • Zwei voneinander unterschiedliche Texte • B2: Wortanzahl 650 Wörter(+/-10%) LFS nicht standardisiert: 550 W • B1: Wortanzahl: 400 Wörter (+/-10%) LFS nicht standardisiert 350 W <u>mögliche Textsorten:</u> B2: Essay, Brief/Email, Bericht, Artikel, Blog (ab 2015) B1: Brief/ Email, Bericht, Artikel, Blog (ab 2015)	B2: 120 Min. B1: 125 Min.	¼

Abbildung 3: Die schriftliche Reifeprüfung in den lebenden Fremdsprachen

Quelle: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?4k21j2

²⁵ vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Lebende Fremdsprachen, 30.10.2014, <https://www.bifie.at/node/78>.

5.5.2 Die mündliche Reifeprüfung

Die mündliche Reifeprüfung basiert auf der Zusammenstellung eines sogenannten Themenpools, welches je nach Jahreswochenstundenanzahl aus mindestens drei aber maximal 24 lernzielorientierten Themenbereichen besteht. Diese Themenbereiche werden von den jeweiligen Fachlehrern und Fachlehrerinnen beschlossen und anschließend in Form von Prüfungsaufgabenstellungen ausgearbeitet.²⁶ Die Themengebiete sollen „bei den mündlichen Prüfungen sowohl den Interessen der Schüler/innen als auch den Schwerpunkten des jeweiligen Schulstandortes Rechnung [...] tragen“ und sich außerdem an den Lehrplänen der Oberstufe orientieren.²⁷ Jeder Schüler und jede Schülerin zieht bei der mündlichen Reifeprüfung aus dem vollen Themenpool jeweils zwei Themenbereiche, wovon er, beziehungsweise sie einen wählen muss. Zu dem gewählten Thema bekommt der Prüfungskandidat / die Prüfungskandidatin anschließend von der Fachlehrkraft eine kompetenzorientierte Aufgabe zugeteilt. Im Gegensatz zu der alten Form der Reifeprüfung wird in den lebenden Fremdsprachen nicht nur der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen festgelegte Kompetenzbereich „An Gesprächen teilnehmen“, i.e. dialogisches Sprechen, sondern auch die Fertigkeiten im „Zusammenhängenden Sprechen“, i.e. monologischen Sprechen abgeprüft. Dies bedeutet, dass jeder Kandidat / jede Kandidatin zwei Aufgabenstellungen zu dem gezogenen und anschließend ausgewählten Themenbereich bewältigen muss. Dabei soll der verpflichtende Umgang mit einem Text, wie zum Beispiel einem Bild, einer Graphik oder einer Tabelle, zur angestrebten Kompetenzorientierung beitragen.²⁸ Nach einer rund 20 minütigen Vorbereitungszeit erfolgt die maximal 20 minütige mündliche Prüfung.

²⁶ vgl. Schatzl, A., Bundesministerium für Bildung und Frauen, Standardisierte, kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Schuljahr 2013/14, 26.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_pr_19913.pdf?4k21g5.

²⁷ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 3: „Mündliche Prüfungen“, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_3_M_ndliche_Pr_fungen_.

²⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 3: „Mündliche Prüfungen“, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_ule_3_M_ndliche_Pr_fungen_.

5.6 Korrektur & Beurteilung

Anders als bei der alten Matura werden bei der neuen, standardisierten Reifeprüfung die Korrektur und die Beurteilung von den erbrachten Leistungen der Lernenden nach vorgegebenen Korrekturschlüsseln durchgeführt. Diese verbindlichen Beurteilungskriterien zielen auf mehr Fairness und Objektivität in der Beurteilung der Leistungen ab (vgl. Cesnik, et al. 2013: 4). Die Verankerung der Abschlussprüfungen in Kompetenzmodellen garantiert, dass die Schülerleistungen kriteriumsorientiert gemessen werden, anstatt sie normorientiert anhand der Resultate der Mitschüler und Mitschülerinnen zu vergleichen²⁹. Dies führt in weiterer Folge zu einem aussagekräftigen Reifeprüfungszeugnis, da dieses Auskunft über die individuell erlernten Kompetenzen in den verschiedenen Prüfungsfächern gibt. Die Beurteilungsrichtlinien werden mit den Prüfungsaufgaben mitgeliefert und müssen von der korrigierenden Lehrkraft befolgt werden (vgl. Cesnik, et al. 2013: 8).

5.6.1 Lebende Fremdsprachen

In den lebenden Fremdsprachen werden sogenannte Bewertungsraster eingesetzt. Bei der schriftlichen Klausur werden die rezeptiven Kompetenzbereiche Lesen und Hören, sowie der Prüfungsteil Sprachverwendung im Kontext mit Hilfe eines verbindlichen Korrektur- und Lösungsschlüssels verbessert. Hilfestellung und Unterstützung bei Unsicherheiten hinsichtlich der Korrektur dieser Bereiche erhalten die Lehrenden über vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung zur Verfügung gestellte telefonische Hotlines und einen elektronischen Online-Support-Helpdesk (vgl. Cesnik, et al. 2013: 12).

Für die Korrektur der produzierten Texte wird ein, den Niveaus B1 bzw. B2 entsprechender, analytischer Bewertungsraster verpflichtend zum Einsatz gebracht. Diese Bewertungsraster sind in die vier Bereiche Erfüllung der

²⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Was sind Kompetenzen?, 30.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Was_sind_Kompetenzen –

Aufgabenstellung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit unterteilt. Dabei kommt jedem der vier Bereiche die gleiche Gewichtung zu, wodurch schwächere Leistungen in einem Bereich durch bessere Leistungen in einem der anderen drei Bereiche ausgebessert werden können (vgl. Cesnik, et al. 2013: 27). In jedem Bereich kann der Prüfungskandidat / die Prüfungskandidatin zwischen null und zehn Punkten erreichen, wobei jeder Bereich erst ab einer Punktezahl von sechs positiv absolviert wurde. Falls die Erfüllung der Aufgabenstellung unzureichend war, entfällt die Beurteilung der weiteren Bereiche und die Arbeit ist als negativ zu bewerten. Die Gesamtnote der schriftlichen Reifeprüfung ergibt sich aus der Summe der Bewertung der rezeptiven Fertigkeitsbereiche, Lesen und Hören, und der Beurteilung der produktiven Prüfungsaufgaben, zu Sprachverwendung im Kontext und Textproduktion (vgl. Cesnik, et al. 2013: 27). Um eine positive Gesamtnote zu erhalten müssen folgende Anforderungen erfüllt sein:

„Insgesamt ist entsprechend dem standardisierten Beurteilungsverfahren auf Basis einer Gesamtverrechnung ein Cutscore von 0,6 (entspricht 60% der gewichteten Antwortpunkte) Voraussetzung. Sowohl im rezeptiven als auch im produktiven Kompetenzbereich darf allerdings der Mindestcutscore von 0,5 nicht unterschritten werden.“³⁰

Bei der mündlichen Reifeprüfung wird von der prüfenden Lehrperson gemeinsam mit dem Beisitzer oder der Beisitzerin ein Beurteilungsvorschlag gemacht. Über diesen wird anschließend von der Schulleitung und dem Klassenvorstand abgestimmt. Die Aufgabe des/der Vorsitzenden ist es, das rechtmäßige Zustandekommen der Beurteilung und den korrekten Ablauf der Prüfung zu bescheinigen.³¹

³⁰ Tanzmeister Ingrid, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Übersicht über die standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich), 10.11.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?4k21j2.

³¹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 3: „Mündliche Prüfungen“, 25.10.2014, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_uhle_3_M_ndliche_Pr_fungen_.

6 Vorbereitung der Lehrkräfte

Die Umstellung auf die neue standardisierte Reifeprüfung und den kompetenzorientierten Unterricht stellt für viele Lehrer und Lehrerinnen eine große Herausforderung dar. Neben Informationsveranstaltungen und Fortbildungen der Pädagogischen Hochschulen Österreichs, gibt es mittlerweile auch zahlreiche Informationen, Hilfestellungen, sowie angepasste Materialien online. Neben der Homepage des Bundesministeriums für Bildung und Frauen bietet die Seite des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie) ein besonders detailliertes Angebot an Handreichungen, Praxishandbücher und Informationsbroschüren. Außerdem stellt das bifie ehemalige Reifeprüfungsaufgaben aus Schulversuchen, Beurteilungsraster und weitere kompetenzorientierte, sowie fachdidaktische Materialien zum Download zur Verfügung. Ziel des bifie ist es, dass die Begleitmaßnahmen zur neuen Reifeprüfung eine bestmögliche Vorbereitung der Lehrkräfte und in weiterer Folge der Schüler und Schülerinnen sicherstellen.³² Durch das Angebot an Schulversuchen erhalten Lehrende eine Möglichkeit neben der Durchführung von standardisierten Klausurprüfungen auch den organisatorischen Ablauf und logistische Vorbereitungen kennenzulernen. In wie weit Spanischlehrende die angebotenen Unterstützungsmaßnahmen und Materialien in Anspruch nehmen und als hilfreich empfinden, wird sich im zweiten Teil der Arbeit zeigen.

7 Vorbereitung der Schülerinnen & Schüler

Die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die standardisierte Reifeprüfung sollte sich über die gesamte Schullaufbahn der AHS, insbesondere jedoch über die Oberstufenklassen, erstrecken. Für die gezielte Vorbereitung wurden im Jahr 2013 vom damaligen Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) Modellschularbeiten, sowie Leitfäden für die Gestaltung von Schularbeiten erstellt. Diese Modellschularbeiten gelten vorrangig als Unterstützungsmaßnahme für die Vorbereitung auf die formale Gestaltung der

³² vgl. Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Fachdidaktische Materialien für Lehrer/innen, 13.11.2014, <https://www.bifie.at/node/73>.

neuen Reifeprüfung, sowie auf die strukturierten und standardisierten Prüfungstypologien. Wie das Bundesministerium für Bildung und Frauen erklärt, sollen die Modellschularbeiten in Verbindung mit den Leitfäden, die in der Praxis tätigen Lehrerinnen und Lehrer bei der Entwicklung eigener, an die abschließende Reifeprüfung angepasster Schularbeiten unterstützen und so eine schrittweise und altersadäquate Annäherung an die neuen Anforderungen herbeiführen.³³ Für die lebende Fremdsprache Spanisch stehen dabei jedoch ausschließlich Beispiele für die vierjährige Schulform zur Verfügung.

Während Schularbeiten meist der Form von *achievement tests* entsprechen und somit den aktuellen Sprachstand während des Lernprozesses abprüfen, übernimmt die standardisierte Reifeprüfung die Rolle eines *proficiency test* und zeigt, welche Kompetenzen von den Lernenden tatsächlich angewandt werden können. Im Rahmen der standardisierten Schularbeiten wird nun darauf abgezielt diese beiden Arten der Überprüfung einander anzunähern, um eine optimale Vorbereitung auf die standardisierte Abschlussprüfung zu gewährleisten.³⁴ Eine Schularbeit darf dann als standardisiert bezeichnet werden, wenn folgende Kriterien erfüllt sind:

- „Zumindest zwei Teilbereiche sind vorhanden.
- Die Schularbeit weist ein angemessenes Verhältnis (Gewichtung) zwischen den einzelnen Teilbereichen auf.
- Jeder Teilbereich ist ausreichend repräsentativ und aussagekräftig.
- Die Beurteilungskriterien, die den Testformaten und Textsorten der SRP zugrunde liegen, kommen zur Anwendung³⁵“.

³³ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung NEU Modellschularbeiten und Leitfäden, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ms.html.

³⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on.

³⁵ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on.

Grundsätzlich ist zwischen einer standardisierten Gesamtstruktur einer Schularbeit und standardisierter Teilbereiche zu unterscheiden. Da jedoch nur die Durchführung von Schularbeiten mit einer standardisierten Gesamtstruktur verpflichtend eingeführt wurde, wird im Anschluss ausschließlich auf diese Form näher eingegangen.

„Eine Schularbeit kann in ihrer Gesamtheit eine standardisierte Schularbeit sein. In diesem Fall besteht sie aus standardisierten Einzelteilen und es kommen alle vier Teilbereiche (Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben) in der genannten Reihenfolge und zeitlich voneinander getrennt zur Anwendung. Das bedeutet, dass die jeweiligen Einzelteile gesondert bearbeitet und nach Beendigung der jeweiligen Arbeitsphase eingesammelt werden.“³⁶

Die Durchführung einer solchen standardisierten Gesamtstruktur ist, wie im Bundesgesetzblatt §352 vom 24.Oktober 2012 festgelegt, bei Schularbeiten ab einer Dauer von 100 Minuten in den letzten zwei Schulstufen der AHS verpflichtend durchzuführen und soll als gezielte Vorbereitung für die Absolvierung der neuen Reifeprüfung dienen. Neben der Überprüfung der vier Teilbereiche Lesen, Hören, Spracheverwendung im Kontext und Schreiben in der vorgegebenen Reihenfolge, sowie der einzelnen Bearbeitung der Teilbereiche innerhalb der veranschlagten Zeitfenster, muss bei diesen Schularbeiten die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche jeweils ein Viertel betragen und die Beurteilung mittels Rezeptiv-Produktiv-Modell erfolgen.³⁷

Neben diesen verpflichtenden, formalen Kriterien des Aufbaus der Schularbeiten ist es bei der Auswahl der Testmethoden und Textsorten empfohlen die Formate der standardisierten Reifeprüfung zu übernehmen. Die Testung des Lese- und Hörverstehens beschränkt sich gemäß der neuen Reifeprüfung auf die Methoden von Kurzantworten, Multiple Choice und Zuordnen, während die Überprüfung von

³⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on.

³⁷ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on.

Sprache im Kontext mittels Multiple Choice, Editieren, Wortbildung, offenen Lückentext oder Lückentext mit vorgegebener Antwortauswahl erfolgen kann. Bei der Durchführung von standardisierten Schularbeiten umfassen die zugelassenen Aufgabenformate jedoch prinzipiell mehr Typologien (siehe Abbildung 4). Die bei der schriftlichen Matura zu produzierenden Textsorten schließen das Verfassen eines Briefs, beziehungsweise einer Email, eines Berichts, eines Artikels oder eines Blogeintrags ein. Auch hier kann bei standardisierten Schularbeiten auf dem Kompetenzniveau B1 auf weitere Textsorten, wie Fragebögen, Bildgeschichten, Beschreibungen, Geschichten, Empfehlungen, Kritiken oder Erörterungen (letzteres ab B1+) zurückgegriffen werden. Zu beachten gilt, dass sowohl im Bereich der Testmethoden, als auch bei der Wahl der Textsorten auf die vielfältige Streuung und variierende Anwendung bei den Schularbeiten geachtet werden sollte, um umfangreiche und aussagekräftige Kompetenznachweise zu sammeln und unterschiedliche Schreibstile und Textsortenmerkmale zu überprüfen.³⁸

³⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on.

A. Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext¹⁷

Aufgabenformate	Lesen	Hören	Sprachverwendung im Kontext
1. Sätze/Textteile in die richtige Reihenfolge bringen (Rekonstruieren eines Textes)	x		
2. Richtig/falsch/Begründung (Anstreichen der relevanten Textstelle, ...)	x		
3. Richtig/falsch*	x	x	
4. Tabellen ergänzen	x	x	
5. Zuordnen von Bildern	x	x	
6. Beantwortung von Fragen	x	x	
7. Zuordnen von Informationen/Begriffen	x	x	x
8. Vervollständigen von Sätzen	x	x	x
9. Multiple Choice/Auswahl der richtigen Antwort	x	x	x
10. Sätze/Satzteile finden, die nicht in den Text gehören	x		x
11. Editieren ¹⁸			x
12. Wortbildung			x
13. Offener Lückentext			x
14. Paraphrasieren von Sätzen (s. Englisch 5, 1. SA)			x

Abbildung 4: Formate für die Überprüfung von Lese- & Hörverstehen und SiK
Quelle: https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on

Zum Schluss entspricht auch die empfohlene Korrektur und verpflichtende Bewertung standardisierter Schularbeiten den Standards der neuen Reifeprüfung. Die Korrektur sollte, wie vom bifie empfohlen, auch hier bereits mit Hilfe der Farbkodierung von blau, grün, orange und rot, entsprechend der Kriterien, Erfüllung der Aufgabestellung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit durchgeführt werden. Wie zuvor erwähnt, erfolgt die Beurteilung basierend auf dem Rezeptiv-Produktiv-Modell. Bei diesem Beurteilungsmodell muss, wie bei der schriftlichen Reifeprüfung, sowohl im rezeptiven Teil (Lesen, Hören), als auch im produktiven Kompetenzbereich (Sprachverwendung im Kontext, Schreiben) ein Mindestcutscore von 0,5 erreicht werden. Des Weiteren darf ein Gesamtcutscore von 0,6 (entspricht 60 Prozent der gewichteten Punkte) nicht unterschritten werden, um ein positives Resultat zu erreichen. Im Sinne einer Erhöhung der Transparenz der Leistungsbeurteilung soll

die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche für die Lernenden erkennbar auf der Schularbeit vermerkt sein.³⁹

Wie für die Lehrkräfte bieten die vom bifie durchgeführten Schulversuche und Feldtestungen selbstverständlich auch gute Chancen der Vorbereitung für die zukünftigen Maturantinnen und Maturanten. Zusätzlich zum Kennenlernen weiterer standardisierter Aufgabenstellungen können sich die Schülerinnen und Schüler durch das Angebot vom bifie vor allem mit dem organisatorischen Ablauf vertraut machen.

8 Zusammenspiel mit dem Lehrplan

„Erfolgreiche Vorbereitung auf eine kompetenzorientierte Reife- und Diplomprüfung geschieht über die gesamte Schullaufbahn durch einen auf Lehrplänen und Bildungsstandards aufbauenden Unterricht, der den Erwerb von Kompetenzen begünstigt“ (Cesnik, et al. 2013: 6). Der Erwerb von Kompetenzen steht gleichermaßen bei der neuen standardisierten Reifeprüfung, wie im aktuell gültigen Lehrplan, im Mittelpunkt der Bildungsziele und reflektiert den Bezug des heutigen Sprachenunterrichts zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Curricula „stecken die (Rahmen-) Bedingungen und Lernzeiten ab, innerhalb derer sich der konkrete alltägliche Unterricht zu bewegen hat [...] und appellieren folglich insbesondere an die Lehrenden, aber auch an die jeweilige Schulaufsicht, den Unterricht dementsprechend zu planen, durchzuführen und zu evaluieren (Bausch 2003: 111).“ Wie Hallet und Königs (vgl. 2010: 54-55) betonen, besitzen Lehrpläne eine normative, regulierende, staatliche Steuerungsfunktion hinsichtlich der Unterrichtsziele und zu unterrichtender Inhalte. Durch die neu entwickelten Kompetenzmodelle sollen nicht nur individuelle Lernvorgänge und Bedürfnisse der Schüler und Schülerinnen in den Vordergrund rücken, sondern auch gesellschaftliche Anforderungen an die Qualifikationen der Absolventen berücksichtigt werden (vgl. Hallet, Königs 2010: 15). Wie Klieme (et

³⁹ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_mslf_lf.pdf?4pt8on

al. 2003: 93) behauptet, müssen „Lehrpläne der herkömmlichen Art [...] bei einer Output-Steuerung des Bildungssystems ihre Funktion an eine zielgerichtete, der Autonomie der Einzelschule verpflichtete Standardorientierung abgeben, damit die angestrebten Kompetenzziele auch wirklich ermöglicht werden“. Es liegt also in der Verantwortung der Lehrkräfte die richtigen Inhalte und Wege zu wählen, um den Schülern und Schülerinnen das Erreichen der Kompetenzvorgaben zu ermöglichen (vgl. Hallet, Königs 2010: 55). Neben der Definition von fremdsprachlichen Zielen funktionieren Lehrpläne als Basis für die Planung und Durchführung des Unterrichts und unterstützen die Reflexion und Selbstevaluation des pädagogischen Vorgehens der Lehrperson (vgl. Hallet, Königs 2010: 57). Das Unterrichten detailliert vorgegebener Inhalte weicht jedoch immer mehr dem Erreichen von Kompetenzvorgaben. Die Frage ist nun, in wie weit die österreichischen AHS-Lehrpläne für Fremdsprachen bei der letzten Änderung bereits an die angestrebte Standardisierung und Kompetenzorientierung angepasst wurden.

Die aktuellen Lehrpläne der AHS-Oberstufe bauen auf den Sprachkompetenzbeschreibungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen auf, wurden am 8.7.2004 vom Bundesministerium veröffentlicht und traten ab dem Schuljahr 2004/2005 in Kraft. Die bisherigen Lehrpläne aus dem Jahr 1989 wurden in Folge dessen mit dem Schuljahr 2007/2008 endgültig und gänzlich in allen Schulstufen durch die Neuen ersetzt. Als Bezugspunkt für die Erneuerung der Oberstufen-Lehrpläne galt dabei der überarbeitete, allgemeine Teil (erster bis dritter Teil) des Lehrplans, der bereits bei der Entwicklung der AHS-Unterstufenlehrpläne im Jahr 2000 entstand.⁴⁰ Die Weiterentwicklung der Lehrpläne wurde somit aufgrund eines externen Anstoßes durch die Bildungspolitik verursacht. Wie Ingrid Tanzmeister (2007: 363) betont, steht nun „nicht mehr eine Aufzählung von Inhalten und grammatikalischen Phänomenen, sondern die Beschreibung der Teilkompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Oberstufe erwerben sollen“ im Vordergrund.

⁴⁰ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne der AHS-Oberstufe, 19.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html.

Der neue Lehrplan ist in die drei Hauptpunkte Bildungs- und Lehraufgabe, didaktische Grundsätze und Lehrstoff gegliedert. In jedem dieser drei Bereiche wird Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die Kompetenzorientierung genommen. Gleich zu Beginn des AHS-Lehrplans für lebende Fremdsprachen in der Oberstufe wird die handlungsorientierte Fremdsprachenkompetenz als übergeordnete Bildungs- und Lehraufgabe präsentiert. Diese orientiert sich direkt am handlungsorientierten Ansatz des GERS und sieht es als Ziel des Fremdsprachenunterrichts:

„die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, in der jeweiligen Fremdsprache grundlegende kommunikative Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens zu erfüllen und sich in den Fertigkeitsbereichen *Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben* in einer breiten Palette von privaten, beruflichen und öffentlichen Situationen sprachlich und kulturell angemessen zu verhalten“⁴¹

Neben der Befähigung zur erfolgreichen Kommunikation stehen somit bereits im ersten Punkt des Lehrplans die vier verschiedenen, auf dem GERS basierenden Fertigkeitsbereiche im Zentrum der Bildungs- und Lehraufgabe. Weiter kennzeichnet der durch den GERS geprägte Kompetenzbegriff an sich den Bereich der Bildungs- und Lehraufgaben und sticht neben der Erwähnung der handlungsorientierten Fremdsprachenkompetenz, insbesondere bei der Aufzählung der dynamischen Fähigkeiten (Sachkompetenz, Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, methodische Kompetenz usw.), sowie der interkulturellen Kompetenz hervor.⁴² Abgesehen von dem Bezug der Bildungs- und Lehraufgabe auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind auch die Grundsätze der europäischen Sprach- und Bildungspolitik (siehe Kapitel 2 dieser Arbeit) im ersten Punkt verankert. Die Schule soll bei der Erreichung politischer Handlungsziele im Bereich der Sprachenpolitik durch die Erarbeitung einer interkulturellen Kompetenz mitarbeiten und muss im Zuge des

⁴¹ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁴² vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

Fremdsprachenunterrichts „der europäischen Dimension sowie den zunehmenden Mobilitätsanforderungen an die Bürgerinnen und Bürger der europäischen Gemeinschaft Rechnung [...] tragen“⁴³. Neben der Sensibilisierung für die Sprachenvielfalt Europas soll die Weltoffenheit der Schülerinnen und Schüler und das Verständnis für gesellschaftliche Zusammenhänge gefördert, sowie an der Konfliktfähigkeit, Problemlösungskompetenz und Friedenserziehung gearbeitet werden.⁴⁴

Unter den didaktischen Grundsätzen wird erneut festgehalten, dass die kommunikative Sprachkompetenz das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist und fremdsprachliche Teilkompetenzen im Hinblick auf eine erfolgreiche mündliche und schriftliche Kommunikation zu erarbeiten sind.⁴⁵ Der zweite Unterpunkt bezieht sich auf die Gewichtung der Fertigkeitsbereiche, die wie im GERS empfohlen möglichst gleichwertig zu erfolgen hat. „Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben.“⁴⁶ Eine weitere wichtige Referenz auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen finden wir unter dem Punkt „Erwerb pragmatischer Kompetenzen“. Die Fertigkeit sprachliche Mittel zu bestimmten kommunikativen Zwecken einsetzen zu können, spiegelt nicht nur den handlungsorientierten Ansatz, sondern auch die im GERS beschriebenen pragmatischen Sprachfunktionen wieder. Außerdem reflektieren die im Lehrplan genannten Kommunikationssituationen, die „in eine möglichst breite Streuung von öffentlichen und privaten situativen Kontexten einzubetten

⁴³ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁴⁴ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁴⁵ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁴⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

[sind] (wie zB häuslicher Bereich, Familie, [...], Bildungseinrichtungen, Verkehrsmittel, Geschäfte [...], Sport)⁴⁷, die im GERS präsentierten Lebensbereiche und Themen der Kommunikation. Der letzte Bereich des Lehrplans widmet sich dem zu erwerbenden Lehrstoff und weist explizit auf die Anpassung an die international standardisierten Referenzniveaus des GERS hin. Dabei werden die Kompetenzniveaus A1 bis B2, in die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen und Schreiben unterteilt und in Form der im GERS festgehaltenen Raster und dazugehörigen „Kann-Beschreibungen“ präsentiert. Abschließend inkludiert der Lehrplan eine Auflistung, die aufzeigt, welches Kompetenzniveau in welchem Lernjahr erreicht werden soll.⁴⁸

Obwohl der aktuelle Lehrplan somit einerseits bestens an die internationale Kompetenzorientierung angepasst ist, weist er andererseits Widersprüche zur Standardisierung der Ausbildung und zur neuen standardisierten Reifeprüfung auf. Da sich diese Widersprüche insbesondere auf die Umsetzung in der Schulpraxis beziehen, werden sie im Praxisteil erneut aufgefasst und näher erläutert.

9 Aufgabenorientierung als Basis von standardisierten Aufgabenformaten

Das Ende der 1980er Jahre entstandene Konzept des *task-based language teaching*, zu Deutsch Aufgabenorientierung, und auf Spanisch als *enfoque por tareas* bekannt, basiert auf authentischen Sprachlernaufgaben, sowie einem kommunikativen, produkt- und problemorientierten Lernen. Die Lernenden werden mit authentischen Aufgaben, die die komplexe Sprachwirklichkeit widerspiegeln, konfrontiert und versuchen diese mit Hilfe der ihnen zur Verfügung stehenden Sprachkenntnisse erfolgreich zu lösen (vgl. Grünewald, Küster 2009: 119). Dabei

⁴⁷ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁴⁸ vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

werden Anwendungssituationen aus der realen Lebenswelt simuliert, wodurch die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen außerschulischer Kontexte vorbereitet werden sollen (vgl. Bär 2013: 8-9). Wie Mertens (2010: 7) erläutert, wird unter den Aufgaben (*tasks*) „ein mehr oder weniger umfangreiches Lernarrangement [verstanden], das die Lernenden mit realitätsnahen, alltagsbezogenen Handlungssituationen konfrontiert, innerhalb derer Themen bearbeitet, Problemsituationen bewältigt und Ergebnisse erzielt werden sollen“. Ziele der gestellten Aufgaben sind die flüssige Sprachproduktion, die sprachliche Richtigkeit und die sprachliche Komplexität von Lerneräußerungen (vgl. Fäcke 2011: 82).

Die Lernenden arbeiten selbstständig und versuchen individuelle Lösungswege für die erfolgreiche Bearbeitung der Aufgabe zu finden. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler Wissenslücken und sprachliche Defizite feststellen, aus denen in weiterer Folge Lernbedürfnisse entstehen (vgl. Grünewald, Küster 2009:118-119). Die Rolle der Lehrperson verändert sich in Folge dessen und entspricht der eines Moderators, Lernberaters und Lernbegleiters, dessen vorrangige Aufgabe es ist Hilfestellungen zu leisten (vgl. Grünewald, Küster 2009: 119; Fäcke 2011: 83; Bär 2013: 10). Neben der Relevanz der Aufgaben, die auf die Interessen und Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler abzielt, gelten die Realisierbarkeit und Passung, sowie die Erstellung eines Produkts und dessen Präsentation als wesentliche Prinzipien der Aufgabenorientierung (vgl. Bär 2013: 14).

Bei näherer Betrachtung überschneiden sich die Theorie der Aufgabenorientierung und die Anforderungen der neuen standardisierten und kompetenzorientierten Aufgabenstellungen in wesentlichen Punkten. Erstens fordern sowohl die Aufgabenorientierung, als auch die Kompetenzorientierung den Bezug zur Lebenswelt und den Einsatz authentischer Sprache. Beide Orientierungen basieren außerdem auf der, auch im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen verankerten, Handlungsorientierung, sowie der Outcome-Orientierung und zielen somit auf problem- und produktorientiertes Lernen ab. Ebenfalls in beiden Fällen handelt es sich um komplexe Aufgabenstellungen, welche die Erfüllung mehrerer Teilaufgaben,

beziehungsweise den Einsatz verschiedener Kompetenz fordern, um erfolgreich absolviert zu werden. Außerdem zielt der lernerzentrierte Unterricht auf die selbstständige Erarbeitung von Lösungswegen ab, während sich die Rolle der Lehrkraft in die eines Lernbegleiters ändert. Des Weiteren stehen weder beim Konzept der Aufgabenorientierung, noch bei standardisierten und kompetenzorientierten Übungen formale Aspekte im Mittelpunkt (vgl. Fäcke 2011: 82-83).

10 Umsetzung in der Schulpraxis

Während Experten und Expertinnen im Bereich der Bildungsforschung bereits seit Jahren an der Entwicklung einer standardisierten Reifeprüfung arbeiten, werden Lehrer und Lehrerinnen in diesem Schuljahr (2014/2015) erstmals mit der verpflichtenden Durchführung einer solchen konfrontiert. Während die Änderung des Lehrplans eine der Maßnahmen am Weg zum standard- und kompetenzorientierten Unterricht präsentiert, spielen die Veränderungen in der täglichen Unterrichtspraxis eine weitere wesentliche und einflussreiche Rolle. Deshalb konzentriert sich der zweite Teil dieser Arbeit nun auf die Frage: Inwieweit können die theoretisch festgelegten Neuerungen des Fremdsprachenunterrichts Spanisch in der täglichen Schulpraxis an den österreichischen AHS umgesetzt werden?

Um diese Forschungsfrage beantworten zu können, wurde die Methode einer qualitativen Erforschung mittels Experten-Interviews ausgewählt. Die Zielgruppe wurde auf Spanisch-Lehrende an allgemeinbildenden höheren Schulen in Wien und Niederösterreich beschränkt, wobei die Maturabilität des Fremdsprachengegenstandes Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache, sowie eine mehrjährige Lehrerfahrung Voraussetzung waren. Insgesamt gaben fünf Lehrkräfte zum Spanischunterricht, sowie zur neuen standardisierten Reifeprüfung Auskunft, wobei eines dieser Interviews auf Spanisch, der Rest auf Deutsch geführt wurde. Die durchschnittliche Länge der Interviews betrug 30 bis 40 Minuten. Alle interviewten Personen sind derzeit aktiv im Schuldienst als Spanisch-Lehrende tätig, wobei die bisherige Lehrerfahrung zwischen neun und

33 Jahren beträgt. Es wurden sowohl männliche, als auch weibliche Lehrende interviewt. Des Weiteren hat der Großteil der befragten Personen bereits an Schulversuchen und/oder Feldtestungen der neuen standardisierten Reifeprüfung in Spanisch des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung teilgenommen. Für die Gewährleistung der Anonymität werden die befragten Lehrpersonen in dieser Arbeit nur mittels der Abkürzungen L1 bis L5 unterschieden. Im Anhang der Arbeit befindet sich anschließend eine Auflistung, in der das Geschlecht, die Unterrichtsfächer, die Dauer der bisherigen Lehrtätigkeit und die Teilnahme an Schulversuchen und Feldtestungen eingesehen werden kann.

11 Auswahl & Veränderung der Lehrmaterialien

Um die Schülerinnen und Schüler adäquat auf die Herausforderung der neuen, standardisierten Reifeprüfung vorzubereiten, kann der Unterricht nicht mehr als ein Abarbeiten der Themen des zuvor ausgewählten Lehrwerks gesehen werden. Die Abstimmung der zum Lehrzweck dienenden Materialien auf die neue, standardisierte Matura wird vor allem ab der siebenten Klasse der AHS als absolut unerlässlich empfunden. Der Großteil der Befragten beginnt jedoch bereits viel früher die Schülerinnen und Schüler mit den neuen Aufgaben und Formaten vertraut zu machen. Dabei wird immer wieder betont, dass es den Lernenden umso leichter fällt mit den Aufgabenstellungen umzugehen, je früher sie damit konfrontiert werden. Während in den ersten Lernjahren und insbesondere in den Unterstufenklassen oft noch auf ältere Materialien zurückgegriffen wird („En la Unterstufe no hemos cambiado el material didactico (L4)“; „Auf A1-Niveau kann man eigentlich alles noch verwenden (L2)“; „In den ersten Lernjahren kann man's noch verwenden, dann wird's schwierig (L5)“), werden die Materialien spätestens ab der siebenten Klasse konkret im Hinblick auf die neue standardisierte Reifeprüfung und deren Anforderungen ausgewählt. Ein Teil der Befragten empfiehlt jedoch bereits ab dem ersten Lernjahr die Schüler und Schülerinnen langsam an die Neuheiten zu gewöhnen, „wobei die Formate [sich] natürlich auf A1 Niveau [...] noch nicht so stark unterscheiden [...], also zur früheren Matura, je höher es ist desto stärker unterscheiden sie sich, aber trotzdem fangen wir bei A1

schon an neue Lehrbücher zu verwenden und Materialien zu besorgen (L2)“. Die Gründe für die zeitige Einführung neuer Materialien und Aufgabenstellungen sind einfach erklärt: „Damit es dann nichts Neues mehr ist (L1)“ und „dass man ihnen nimmt, dass das eigentlich nicht schwer ist (L1)“. Vor allem letzteres ist ein wichtiger Aspekt, denn wird die Ungewissheit der Lernenden durch die fehlende Übung standardisierter Aufgabenstellungen mit angepasstem Material zusätzlich erhöht, steigen auch die Angst vor der neuen Reifeprüfung und der Druck des Versagens. Auch wenn die Lehrpersonen den Unterricht durch offene Lernformen und eine intensivere Bearbeitung mancher Themen gerne interessanter gestalten möchten, sind sie nun „sanft gezwungen [den neuen Formaten] mehr Aufmerksamkeit zu widmen, weil es die Schüler bei der Schularbeit und der Matura brauchen (L5)“. Außerdem darf seitens der Lehrerin / des Lehrers nicht außer Acht gelassen werden, dass sich der Großteil der Schüler und Schülerinnen das Bestehen der schriftlichen Maturaprüfung in einer Fremdsprache zum vorrangigen Ziel setzt. „Bei der neuen Gewichtung und vor allem im Hinblick darauf, dass ja etliche Schüler schriftlich antreten und nicht mündlich, gibt es momentan schon eine Verlagerung gerade jetzt in der Achten im Hinblick auf das Trainieren dieser neuen Formate (L5)“.

Besonders geachtet wird bei der Auswahl der Lehrmaterialien auf die Abdeckung der vier auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen basierenden Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen. Während die Kompetenzen an sich nichts Neues für die Lehrpersonen darstellen („Ist zum Teil schon automatisch und war auch zum Teil immer so [...] man hat ja vorher auch gedacht sie müssen sprechen können, schreiben können, lesen können (L1)“; „Ist mittlerweile eigentlich schon selbstverständlich (L2)“; „War immer schon wichtig für mich, das ist etwas was in meinem Unterricht immer auf eine vollkommen logische und natürliche Art und Weise eingeflossen ist (L5)“), wird nun vor allem auf das gleichmäßige Trainieren der verschiedenen Fertigkeitsbereiche und eine adäquate Materialzusammenstellung geachtet. Dabei weisen die Lehrenden immer wieder selbst auf die Wichtigkeit der Ausgeglichenheit der verschiedenen Kompetenzbereiche hin: „El equilibrio de las 4 destrezas es muy importante (L4)“ und „was ich immer machen muss – ich muss

immer hören, immer lesen, immer schreiben und reden machen (L3)“. Durch die begrenzte Unterrichtszeit von 50 Minuten pro Unterrichtsstunde ist es jedoch schwierig alle vier Fertigkeiten in jeder Einheit zu Üben (vgl. L4). Als Folge daraus ergibt sich, dass die Schreibkompetenz größtenteils aus dem Unterricht ausgegliedert wird und von den Schülerinnen und Schülern in Form von Hausübungen trainiert werden soll (vgl. L4, L5).

11.1 Lehrwerke

Das Angebot an Lehrwerken, die auf die neue Reifeprüfung zugeschnitten sind und deren Anforderungen abdeckt, ist alles andere als ausreichend. Die vom Österreichischen Sprachenzentrum (vgl. Born-Lechleitner et al. 2009: 4) formulierten Forderungen nach beinhaltetem Übungsmaterial, das sich an den Standards orientiert und es den Lernenden ermöglicht ihre Lernziele zu erreichen und ihre Lernfortschritte zu dokumentieren, werden derzeit im Großteil der am Markt verfügbaren Lehrwerke nicht eingehalten. Derzeit gibt es, neben speziellen Maturaübungsbüchern, nur das Lehrbuch „Perspectivas“ am österreichischen Markt, das sich den neuen Aufgaben und Formaten der Matura annimmt. Durch die schnelle Einführung der Zentralmatura und die lange Ungewissheit wie die Maturaaufgaben aufgebaut sein werden, war es den Verlagen nicht rechtzeitig möglich neue abgestimmte Lehrwerke zu erstellen. Im Fall des erwähnten Schulbuches „Perspectivas“ sehen die Lehrenden die Aufteilung in die diversen Themengebiete, die inkludierten Sprache im Kontext-Übungen, sowie die Lese- und Hörtexte als großen Vorteil hinsichtlich der Vorbereitung auf die neue Reifeprüfung. Auch das Lehrbuch „Con Gusto“ enthält zum Großteil bereits die neuen Formate und wird deshalb von Lehrenden als Alternative empfohlen.

In Bezug auf die Abdeckung der vier Fertigkeitsbereiche werden Lehrwerke, wie zum Beispiel die Lehrbuchreihe „Eñe“, „Gente Joven“ oder „Bitácora“ besonders positiv hervorgehoben, obwohl diese noch nicht gezielt auf die neuen Aufgabenstellungen und Formate der standardisierten Reifeprüfung eingehen. So werden teilweise neue Bücher ausgewählt, wobei das primäre Kriterium nicht das ist, ob sie der neuen Matura entsprechen, sondern ob die Abdeckung der diversen Kompetenzbereiche sinnvoll gewährleistet wird (vgl. L3). Die Vorteile des

Lehrwerks „Eñe“ liegen nicht nur in den Übungen, die auf die verschiedenen Kompetenzbereiche und Referenzniveaus des GERS abgestimmt sind, sondern auch in der Möglichkeit der Selbstevaluation am Ende jeder Lektion, welche die Deskriptoren des GERS widerspiegelt (vgl. L5). Die Lehrbücher „Gente Joven“ und „Bitácora“ bestechen jedoch durch kulturelle Nähe und authentisches Material aus den spanischsprachigen Ländern. Generell sollten Bücher jedoch nur als Basis und zur Impulsgebung dienen („el libro es como una base (L4)“) und müssen von den Lehrpersonen durch weitere Materialien ergänzt werden („es wird jetzt besser aber in den Lehrwerken wäre es auch noch zu wenig (L1)“; „Siempre estoy complementando el libro con otros materiales (L4)“). Besonders zusätzliches Übungsmaterial aus speziellen Maturatrainingbüchern oder eigens zusammengestelltes Material kommt zum Einsatz.

Insbesondere im Bereich der Sprechkompetenz sind sich die Lehrerinnen und Lehrer einig, dass noch nicht genügend Material vorhanden, beziehungsweise in den Lehrwerken inkludiert ist und deshalb selbst zusammengestellt oder adaptiert werden muss: „[Sprechkompetenz] ist sicher noch nicht ausreichend inkludiert. Da fehlen einfach manchmal noch Bildimpulse, Textimpulse oder konkrete Sprechaufgabestellungen, die man aber mit dem vorhandenen Material relativ leicht auch so erstellen kann (L2)“. Die positive Veränderung im Bereich der Sprechkompetenz ist, dass alle Lehrenden die Wichtigkeit dieser anerkennen („jedes Wort, das sie sprechen, ist Gold wert (L3)“; „man darf nicht glauben die Antworten, die sie mir geben, ist [sic] Sprechkompetenz (L3)“) und großen Wert auf die Einbindung dieser im Unterricht und die Entwicklung dieser bei ihren Schülerinnen und Schülern legen. Insbesondere Rollenspiele oder Debatten werden für das Üben der dialogischen Sprechkompetenz, welche der Fertigkeit „An Gesprächen teilnehmen“ des GERS entspricht, bevorzugt. Dabei werden Alltagssituationen, wie zum Beispiel ein Restaurantbesuch oder das Einkaufen eines Kleidungsstücks, in das Klassenzimmer geholt und in Partner- und Gruppenarbeiten erarbeitet. Neu und schwieriger im Unterricht umzusetzen ist das gezielte Trainieren der monologischen Sprechkompetenz, welche unter der Fertigkeit „Zusammenhängendes Sprechen“ im GERS verankert und Teil der neuen mündlichen Reifeprüfung ist. Einige der Lehrenden sehen in der Übung des

monologischen Sprechens eine Schwierigkeit, welche nur in Form von Präsentationen Platz im Sprachenunterricht findet, da sonst zu viel der wertvollen Unterrichtszeit verloren ginge: „Wie soll ich mit zwanzig Schülern jedem die Zeit zur Verfügung stellen einen fünf minütigen Monolog zu halten – geht gar nicht (L5)“. Andere wiederum haben eigene Formen und Methoden entwickelt diese in den Unterricht einzubinden. Nähere Erläuterungen dazu befinden sich im Kapitel „Veränderungen der Lehrmethoden“. Im Zusammenhang mit der monologischen Sprechkompetenz steht auch die Wichtigkeit einfacher Sprechübungen in der Unterstufe. Ab dem ersten Lernjahr können bereits Aufgabenstellungen zu kurzen Monologen gestellt werden, wie beispielsweise „Habla sobre tu mascota“ (vgl. L4). Dabei wird betont, dass es nicht das Format an sich ist, das die Schwierigkeit darstellt, sondern dass den Schülerinnen und Schülern die Angst vor dem Sprechen bereits möglichst früh genommen werden muss (vgl. L4).

Ein weiteres Defizit erkennen die Lehrpersonen im Vorhandensein genügend guter Aufgaben zur Spracheverwendung im Kontext im derzeitigen zur Verfügung stehenden Material, weshalb auch in diesem Bereich viel Material selbst zusammengestellt wird:

„Yo no sigo 100% el libro; elaboro mucho material yo misma – por ejemplo el SiK (L4)“.

„In den Büchern finde ich fehlt noch sehr viel [...] [so]dass ich da jetzt auch noch sehr viel selber zusammenstellen musste, damit man das übt (L1).“

Dabei darf natürlich der zusätzliche Zeit- und Arbeitsaufwand der für die Ausarbeitung neuer, den Standards angepasster Materialien notwendig ist nicht unterschätzt werden. Die Lehrpersonen betonen vermehrt: „es ist durchaus [...] ein Aufwand das alles neu zu erstellen (L2).“ Der Mehraufwand ist neben der pädagogischen Wertigkeit mancher nicht standardisierter und kompetenzorientierter Materialien mit Grund dafür, dass versucht wird auch alt bewährtes Material weiterhin, wenn auch oft in abgewandelter Form, zu verwenden: „Man wird [...] [alte Materialien] sicher nicht zu 100 Prozent entsorgen, aber man muss sehr genau schauen wie [s]ie noch funktionieren (L2).“ L1 hält in diesem Zusammenhanf fest:

„Also ich stell jetzt nicht meinen ganzen Unterricht um, nur weil die Matura jetzt kompetenzorientiert ist; [...] da gab's sehr viele Materialien, die auch kompetenzorientiert waren, aber es ist vielleicht nicht drüber gestanden oder [...] man tastet sich jetzt anders an diese Übungen und Materialien heran aber das heißt nicht, dass man's jetzt alle wegwerfen muss.“

Es liegt somit an den Lehrenden zu entscheiden, welche Materialien als Original eingesetzt werden können, welche adaptiert werden müssen und welche schlichtweg nicht mehr als adäquates Unterrichtsmaterial dienen. Im Endeffekt entsteht meist eine Mischung aus selektiertem alten und ausgewähltem neuen Material („complement[o] los materiales nuevos con actividades viejas (L4)“), das den Schülerinnen und Schülern, neben den Inhalten und der sprachlichen Korrektheit, auch die neuen Formate lehren soll.

11.2 bifie Material

Wie bereits im Theorieteil der Arbeit erwähnt, stellt das Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens standardisierte und kompetenzorientierte Übungsmaterialien, sowie Beispiele der Schulversuche und Feldtestungen der neuen, standardisierten Reifeprüfung auf seiner Homepage zur Verfügung. Während die Lehrkräfte einerseits zwar versuchen, die vom bifie entwickelten Materialien in ihren Unterricht einzubeziehen, gibt es andererseits große Kritik daran. Eines ist klar: „man muss es ja auch als Vorlage nehmen, weil nur dort erkenne ich, wie schaut die Matura aus (L1).“ Obwohl die Lehrpersonen bei Weitem nicht zufrieden sind mit dem zur Verfügung stehenden Material, greifen sie auf die Beispiele des bifie zurück, da dieses auch die künftigen standardisierten Maturaaufgaben zusammenstellt und selbstverständlich möglichst ähnliche Aufgabenstellungen als Vorbereitung geübt werden sollen. Genutzt werden insbesondere die Lesetexte und Höraufgaben. Am stärksten kritisiert wurde die Schwierigkeit, die Kurzlebigkeit, sowie die Zusammenstellung und Themenwahl der Materialien. In Bezug auf die Schwierigkeit der Materialien wurde erwähnt, dass sie als überaus anspruchsvoll empfunden werden (vgl. L1, L4, L5) und deshalb einerseits erst in den höheren Klassen, sprich kurz vor der Matura, und dabei andererseits vor allem als Hausübungen oder im Unterricht selbst eingesetzt werden, aber nicht bei

Prüfungen oder Schularbeiten (vgl. L4). Zusätzlich wurde immer wieder betont, dass die vom bifie angebotenen Materialien zwar richtungsweisend als Unterstützung dienen, jedoch bei weitem nicht ausreichen und deshalb weiterhin sehr viel selbst erstellt werden muss: „Letzten Endes wird man sicher mehr selber erstellen, als was man da verwenden kann (L2)“. Auch L1 erklärt, dass das vom bifie zur Verfügung gestellte Material nicht nur Vorteile mit sich bringt: „Das einzige Material, das wir hatten, war das vom bifie, was am Anfang finde ich auch sehr fehlerhaft war und sehr schwer – [...] dass ich da jetzt auch noch sehr viel selber zusammenstellen musste, damit man das übt.“

Die Kritik der Kurzlebigkeit bezieht sich vor allem auf die ständige Erneuerung des Materials. Die Lehrkräfte sehen die andauernde Änderung der Aufgabenstellungen als sehr problematisch, da es äußerst schwierig ist sich selbst und die Schülerinnen und Schüler am neuesten Stand zu halten ohne dabei Verwirrung zu stiften. Die Lehrer und Lehrerinnen kritisieren, dass die Beispiele, die in Lehrerfortbildungen besprochen werden oft schon wieder veraltet sind (vgl. L3) und auch die Prüfungsformate ständig variieren. Gleichzeitig widerspricht dieser Kritikpunkt jedoch dem von Weinert (2001: 27) definierten Kompetenzbegriff, der auf der Nutzung von Problemlösungen in variablen Situationen aufbaut. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen in unterschiedlichen Situationen adäquat und lösungsorientiert zu agieren. Dies wird jedoch durch die ständigen Änderungen der Prüfungsformate und die neuen Formulierungen der Aufgabenstellungen zusätzlich erschwert. Im Hinblick auf die Zusammenstellung und die Themenwahl der standardisierten Materialien werden insbesondere der fehlende Bezug zur Zielgruppe und die Abstraktheit der Themen kritisiert. Obwohl speziell auf dem Kompetenzniveau B1 der persönliche Bezug, sowie eigene Berufs- und Interessensgebiete stark betont werden, scheinen die standardisierten Aufgabenstellungen diese zu Gunsten der neuen Formate oft außer Acht zu lassen.

„[D]as sind designte Materialien natürlich von Leuten, die [...] am Schreibtisch die Materialien zusammenstellen und die sich jetzt einbilden, ich nehme die Themen her was Schüler dann zu können haben, mit Texten, die dermaßen abstrus sind, [...] die Leute sich offensichtlich nur hergenommen haben, weil man den Text am besten verwenden kann und zuschneiden kann. Inhaltlich sind die Themen manchmal völlig aus der Luft

gegriffen, haben keinerlei Bezug zur Realität der Schüler, und entsprechen einer Norm wo die Prüfungsformate untergebracht sind, aber [die] Schülerrealitäten nicht berücksichtig[t] [werden] (L5).“

Zusammenfassend muss somit festgestellt werden, dass insbesondere für den Fremdsprachenunterricht Spanisch die Materialien noch nicht sehr ausgereift sind und sie bei weitem nicht die derzeitigen Anforderungen abdecken. Obwohl die Forderung nach Lehrwerken mit Aufgabenstellungen zu den neuen Testformaten, sowie der Inkludierung von Probetests zum Training von Prüfungsstrategien und Zeitmanagement seitens des Österreichischen Sprachenzentrums (vgl. Born-Lechleitner et al. 2009: 5) erhoben wird, gibt es immer noch ein großes Defizit an modernen, den standardisierten Aufgaben angepassten Lehrbüchern. Auf Seiten der Schüler und Schülerinnen werden vor allem die Aufgaben zur Sprachverwendung im Kontext als schwierig empfunden, weshalb sich die Lehrkräfte mehr dieser Übungen in den Lehrwerken wünschen würden. Auch eine größere Anzahl an Impulsen für Übungen der Sprechkompetenz wäre wünschenswert. Vom bifie zur Verfügung gestellte Materialien werden zwar teilweise angenommen und eingesetzt, Ergänzungen durch eigens erstelltes Übungsmaterial wird aber als notwendig empfunden.

12 Veränderungen der Lehrmethoden

Bei der Frage nach den Veränderungen der Lehrmethoden im Spanischunterricht seit der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen und der neuen, standardisierten Reifeprüfung waren die Antworten alles andere als einheitlich. Während manche der Meinung waren, dass sich in ihrem Unterricht im Wesentlichen nichts Gravierendes geändert hat (vgl. L3, L4), gab es auch unter den Lehrkräften, die Neuerungen durchdacht und Umstellungen durchgeführt haben, keine Einigkeit.

12.1 Bewusstmachen von Kompetenzen

In Bezug auf den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und die Umstellung des Unterrichts und dessen Beurteilung wird das Bewusstmachen

und das Einbeziehen der vier Fertigkeitsbereiche, Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen, als besonders wichtig hervorgehoben: „Man thematisiert mit ihnen mehr, dass es verschiedene Fertigkeiten gibt, dass sie da ein Bewusstsein haben, dass Sprechen eine Fertigkeit ist, weil man trainiert sie halt jetzt wirklich kompetenzorientiert (L1)“. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler vor allem den Zusammenhang zwischen den theoretischen Anforderungen eines Kompetenzniveaus und der praktischen Durchführung einer Fertigkeit verstehen: „Das heißt, dass sie auch verstehen, dass diese Fertigkeit jetzt an eine gewisse Kompetenz gebunden ist (L1)“. Eine neue Herausforderung für die Lehrperson ist es, die Lernenden zu beobachten und festzustellen, welche Kompetenz geübt, wiederholt und gefestigt werden muss (vgl. L1). Aufgrund der hohen Anzahl an Lernenden pro Klasse ist es jedoch nicht möglich eine solche Analyse ständig für jede Schülerin und jeden Schüler einzeln durchzuführen oder eine individuelle Betreuung und Förderung anzubieten. Dies ist mit ein Grund weshalb das Erarbeiten eines Verständnisses für die grundlegenden Anforderungen an Kompetenzen und Fertigkeiten unabdingbar scheint, denn nur wenn die Lernenden selbst erkennen können in welchen Bereichen sie Schwächen aufarbeiten müssen, ist es möglich individuelle Förderungsmaßnahmen zu ergreifen und dementsprechende zusätzliche Übungsaufgaben für den individuellen Fortschritt zur Verfügung zu stellen. In weiterer Folge ermöglicht das Verständnis von Kompetenz, das autonome Lernen durch Selbstevaluation. Die Schüler und Schülerinnen sollen selbst erkennen und bewerten, ob sie etwas bereits können oder ob sie es noch nicht können und somit erlernen eine Diagnose über ihre vorhandenen Kompetenzen zu erstellen. Wichtig dabei ist, dass das Erkennen von Defiziten stets positiv zu betrachten ist: „Das ist jetzt eine Schwäche und da kann ich mich noch verbessern (L1)“. Der Fehler soll als Wegweiser dienen, um künftiges Lernen in die richtige Richtung zu lenken (vgl. L1). Wie beim kommunikativen Ansatz stehen somit auch hier die Lernprozesse und Bedürfnisse des Lernalters und nicht die Lehrstoffvermittlung im Fokus.

12.2 Veränderungen im Bereich Sprechkompetenz

Eine weitere grundlegende Veränderung tritt im Bereich der Sprechkompetenz auf. Bei der audiolingualen und audiovisuellen Methode war das Sprechen vor allem durch Nachahmungen von vorgefertigten Sätzen und Dialogen geprägt. Während der kommunikative Ansatz die freie Interaktion in den Mittelpunkt stellt und durch verschiedene Sozialformen, wie zum Beispiel Arbeiten in Kleingruppen fördert, wird nun ein zielgerichtetes, mündliches Interagieren, basierend auf den neuen Sprechübungen, deutlich wichtiger. „Was man früher gerne in Gruppenarbeiten oder Plenumsdiskussionen gemacht hat, muss man jetzt natürlich zielgerichtet in dialogischen und monologischen Sprechübungen üben (L2).“ Dies erfordert eine veränderte Unterrichtsplanung, da für die neuen Sprechaufgaben mehr Zeit in Anspruch genommen werden muss, um mit allen Schülerinnen und Schülern sowohl die geforderte dialogische (siehe GERS: „an Gesprächen teilnehmen“), als auch die monologische (siehe GERS: „zusammenhängend Sprechen“) Sprechkompetenz ausreichend zu üben. Da, wie im vorigen Kapitel erwähnt, die zur Verfügung stehenden Materialien die Anforderungen nicht ausreichend abdecken, bedeutet dies für die Lehrkräfte nicht nur eine Änderung der Unterrichtsplanung und Veränderungen im Bereich Zeitmanagement, sondern auch einen Mehraufwand, der durch die Ausarbeitung neuer Aufgabenstellungen entsteht.

12.2.1 Rollenspiele

Der Einsatz von Rollenspielen ist seit dem Auftreten des kommunikativen Ansatzes Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts und wird von allen befragten Lehrpersonen weiterhin als Methode eingesetzt. Insbesondere auf den Niveaus A1 und A2 sind Rollenspiele ein wichtiges Thema (vgl. L2), da sie eine Möglichkeit bieten authentische Sprechsituationen aus dem Alltag in das Klassenzimmer zu holen und zu erproben. L4 betont: „hay muchos juegos de rol que cogemos de la vida cotidiana.“ Typische Beispiele dafür wären ein Dialog zwischen Kellner und Kunde in einem Restaurant, das Bestellen von Fahrkarten am Schalter, das Erkundigen über Angebote im Reisebüro oder der Arztbesuch. Ab dem

Referenzniveau B1 ist es laut Experten jedoch wichtig die dialogische Sprechkompetenz weniger mittels alltäglicher Rollenspiele zu trainieren, sondern in Richtung Diskussion zu arbeiten. „Am Ende von A2 muss ein Umdenken stattfinden, eben weg von diesen situativen Rollenspielen aus dem Alltag [...] hin zum Kommentare geben im monologischen Sprechen, beziehungsweise einen Dialog führen und sich auf irgendetwas einigen (L2).“ Im Gegensatz zu früher und zu den fiktiven Rollenspielen, bei welchen man sich in verschiedene Charaktere und Situationen versetzen musste, vertritt man bei der neuen, standardisierten Reifeprüfung stets seine eigene Meinung zum Diskussionsthema. Ferner basiert diese neue Form des dialogischen Sprechens auf der im GERS und im ersten Teil der Arbeit beschriebenen Aufgabenorientierung, bei der ein gewisses Ziel durch die Interaktion beider Gesprächspartner verfolgt und erreicht werden soll. „Kommunikation und Sprachenlernen schließen die Bewältigung von Aufgaben ein, die nicht nur sprachlicher Natur sind, selbst wenn sie innerhalb kommunikativer Sprachaktivitäten stattfinden [...] (Trim, et al. 2000: 26).“ Während manche Lehrpersonen bereits sehr gezielt diese Aufgabenorientierung und Zielsetzungen im Unterricht einsetzen, um so für die Maturaaufgaben zu üben (vgl. L1, L2, L4), geben andere Lehrkräfte noch kein zu erzielendes Resultat vor (vgl. L5) oder kritisieren eine solche Vorgabe als realitätsfremd (vgl. L3). Um die vorgegebenen Aufgabenstellungen bewältigen zu können und das angestrebte Ziel zu erreichen, ist es die Aufgabe der Lehrenden die Schülerinnen und Schüler mit dem richtigen Werkzeug auszustatten (vgl. L1). Der GERS unterstreicht: „Soweit diese Aufgaben weder Routine noch automatisierte Aufgaben sind, benötigt man zu ihrer Bewältigung Strategien für die Kommunikation und für das Lernen (Trim, et al. 2000: 26)“. Auch die Lehrkräfte sind sich einig, dass ein Erarbeiten von Strategien und Taktiken notwendig ist, um auch die Anforderungen im Kompetenzbereich Sprechen zu meistern. L1 bemerkt: „Wichtig ist, dass man ihnen die Sprechstrategien vorher zeigt, [wie zum Beispiel] wie führe ich eine Diskussion, was kann ich sagen, damit es authentisch ist“. Eine weitere Erschwernis sehen die Lehrpersonen in der vorgegebenen Mindestzeit, welche die Lernenden, sowohl beim dialogischen, als auch beim monologischen Sprechteil der mündlichen Matura erreichen müssen. Die geforderte Sprechzeit stellt für die Lehrkräfte einen weiteren Grund dar, weshalb Strategie und Taktik immer mehr in

den Vordergrund rücken und dementsprechend trainiert werden müssen (vgl. L3, L1). L3 erklärt als Beispiel: „Sie dürfen nicht auf den ersten Vorschlag einsteigen. [...]. Sie müssen widersprechen lernen, in dem Fall aber nicht, weil sie diese Meinung haben, sondern damit die [...] Zeit vergeht.“

12.2.2 Monologisches Sprechen

Ähnlich wie bei der Diskussion, können auch beim Monolog verschiedene Strategien eingesetzt werden, um die Sprechdauer zu verlängern. Als Vorbereitung auf die neue mündliche Matura wird es als außerordentlich wichtig empfunden den Schülerinnen und Schülern zu zeigen wie lange fünf Minuten sind (vgl. L1). Wie bereits erwähnt, wird die Durchführung von monologischen Sprechübungen im Unterricht von den Lehrkräften generell als sehr schwierig erachtet, da ein viel zu großer Zeitrahmen beansprucht werden würde, wenn allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben wird eine monologische Sprechübung wie bei der mündlichen Reifeprüfung durchzuführen. Obwohl vielen Lehrenden bewusst ist, dass zwischen einer Präsentation eines Themas in der Klasse, die meist mit Unterstützung durch Powerpoint-Folien und mit Hilfe von kurzen Notizen durchgeführt wird, und einer monologischen Sprechübung, wie sie bei der standardisierten Matura verlangt wird, wenig Gemeinsamkeiten sind, greifen sie dennoch auf die altbewährte Methode der Präsentation zurück, um zumindest in dieser Form das zusammenhängende Sprechen zu üben. Eine andere Möglichkeit bietet der Einsatz von Stillphasen im Unterricht, in denen die Schülerinnen und Schüler Zeit haben sich zu der mündlichen Aufgabenstellung Gedanken zu machen, sodass sie diese anschließend fünf Minuten lang beantworten könnten (vgl. L1). L1 unterteilt dabei die Übung in drei Phasen. Die erste Phase ist die stille Phase, in der sich jede Schülerin und jeder Schüler in der Einzelarbeit Gedanken darüber macht welcher Wortschatz für die Beantwortung der Frage zur Verfügung steht und worauf sie oder er zurückgreifen kann. In der zweiten Phase wird in Partnerarbeit zu zweit über die Aufgabenstellung gesprochen und trainiert. In der letzten Phase wird zuerst ein Freiwilliger gebeten die Aufgabenstellung vor der Klasse zu lösen. Danach wird je zwei bis drei weiteren Lernenden die Chance geboten, den Monolog zu üben (vgl. L1).

Außerdem ist es maßgebend, dass die Lernenden mit typischem Vokabular der Aufgabenstellungen vertraut sind, wie etwa mit den Wörtern *describir*, *opinar*, *explicar* (vgl. L1).

12.3 Teaching-to-the-test

Für die positive Absolvierung der kommunikativen Aufgaben ist ein strategisches Zusammenspiel verschiedener Lernerkompetenzen, aber auch aufgabenbezogener Kompetenzen nötig (vgl. Trim, et al. 2000: 155). „Strategien (allgemeiner sowie kommunikativer Art) stellen ein ganz wesentliches Bindeglied zwischen den verschiedenen [...] Kompetenzen eines Lernenden und der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe dar (Trim, et al. 2000: 155).“ Das Einüben von aufgabenbezogenen Strategien rückt seit der Einführung standardisierter Leistungsfeststellungen immer weiter in den Mittelpunkt. Besonders starken Einfluss auf die Lehrmethoden haben dabei die veränderten Prüfungsmodalitäten und Aufgabenformate der standardisierten Schularbeiten und Reifeprüfung an den österreichischen AHS. Das Trainieren der neuen Formate drängt sich in den Fokus des Unterrichts und lässt strategische Herangehensweisen und Antworttypologien wichtiger erscheinen als Inhalt und sprachliche Kompetenzen. Wie L5 bestätigt: „Daraufhin läuft jetzt alles, wir haben jetzt alle nur mehr panisch im Kopf, wir müssen sie so dahin kriegen, dass sie mit diesen Formaten zurechtkommen.“ Während in den ersten Lernjahren kreativer Input am Stundenplan steht und das Erlernen der verschiedenen Fertigkeitsbereiche gefordert wird, ist der Spanischunterricht in der siebenten und achten Schulstufe der AHS durch das Trainieren verschiedener Aufgabenformate und Beispieltypologien der neuen standardisierten Reifeprüfung geprägt (vgl. L2, L4, L5). Insbesondere durch den Zeitmangel wird speziell in der achten Schulstufe fokussiert auf die Matura hingearbeitet. L4 erklärt: “En el octavo, aquí en el instituto solo tenemos 2 horas, entonces [...] tienes que hacer y no salir del trabajo de la Matura y tenemos que estar enfocado en la Matura”. Neben den Strategien und Taktiken, die für die mündliche Prüfung eintrainiert werden, verstärkt sich der Fokus auf die Übung von Hörtexten und Sprachverwendung im Kontext Beispielen bereits ab der sechsten Klasse (vgl. L1, L5). Dabei werden standardisierte

Formate, wie zum Beispiel Antworten mit maximal vier Wörtern oder Multiple Choice-Aufgaben trainiert. Obwohl verschiedene Strategien zur Bewältigung der Aufgabenstellungen von Hörbeispielen und Lesetexten in den meisten Fällen bereits in den ersten Lernjahren unterrichtet werden ("en clases inferiores practican las tecnicas, como subrayar, encontrar algo en un párrafo (L4)"), gelten die standardisierten Hör- und Leseaufgaben als schwierig und müssen gezielt geübt werden.

Trotz der negativen Konnotation des Begriffs „teaching-to-the-test“ sind sich die Lehrkräfte einig, dass ein solches notwendig ist, um die Schülerinnen und Schüler auf die neue Form der Prüfungen vorzubereiten und ihnen so das Erreichen einer guten Leistung zu ermöglichen. L1 erklärt: „Beim Schriftlichen kommen wir nicht drum herum, da wissen wir die schaut so aus, da müssen wir hintrainieren“. L3 pflichtet dem bei: „Wir würden unserer Verantwortung gegenüber den Schülern und Schülerinnen nicht gerecht, würden wir das nicht in einem gewissen Ausmaß machen (L3)“. Nichtsdestotrotz können durch die Unterrichtszeit, die in das Trainieren der Testformate und standardisierter Aufgabenstellungen investiert wird, oft andere Lerninhalte nicht oder nur in verkürzter Form unterrichtet werden. Fäcke (2013: 43) fasst die Problematik von „teaching to the test“ wie folgt zusammen: „Die Logik dieses Ansatzes führt zu einem Unterrichtsverständnis, in dem Lernende auf anstehende Evaluationen vorbereitet und weiterreichende Bildungsprozesse vernachlässigt werden“. Auch L2 gibt zu bedenken: „Das ‚teaching-to-the-test‘ hat auch einen negativen Beigeschmack, so ich komme weg von dem, was ich eigentlich unterrichten will und lerne immer mehr auf den Test hin (L2)“. Weitere Kritik im Hinblick auf die Testformate und Veränderungen im Spanischunterricht enthält das Kapitel „Kritik der Lehrenden“ am Ende dieser Arbeit.

12.4 Authentizität & Lebensrealitäten im Klassenzimmer

In theoretischen Werken zur Fachdidaktik des Fremdsprachenunterrichts werden die Wichtigkeit von Authentizität, sowie das Einbinden außerschulischer Kontexte immer wieder betont und auch der Lehrplan für lebende Fremdsprachen fordert

eine „höchstmögliche Authentizität der zum Einsatz kommenden sprachlichen Mittel⁴⁹“. Auch die befragten Lehrpersonen stimmen zu, dass die Schule nicht, wie in der Vergangenheit, als geschlossene Institution gesehen werden kann, sondern das Einbeziehen der außerschulischen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Komponente ist. L3 sagt dazu: „Die Schule ist eine Lebenswelt. [...]. Man muss [andere] Lebenswelten reinholen und man soll auch Lebenswelten reinholen, aber man soll Lebenswelten auch aufbrechen“.

Die interviewten Lehrkräfte wurden deshalb gefragt mit Hilfe welcher Methoden sie versuchen, die Anforderung der Einbindung solcher authentischer und außerschulischer Kontexte zu gewährleisten. Dabei wurde mehrfach erwähnt, dass auf den Kompetenzniveaus A1 und A2 durch die behandelten Themenfelder, wie zum Beispiel Familie, Restaurantbesuch, Arztbesuch, Kleidung, Internet oder Freizeit ohnehin das alltägliche Leben abgedeckt wird (vgl. L2, L5). Dabei kommen, wie zuvor erwähnt, Rollenspielen zum Einsatz, die authentische Situationen aus dem alltäglichen Leben widerspiegeln (vgl. L2, L4). Diese werden jedoch mit zunehmenden Referenzniveau wesentlich abstrakter und es ist fraglich, in wie weit beispielsweise das Präsentieren der eigenen Meinung zum Thema Verkehrsaufkommen von künftiger Bedeutung im Alltag der Lernenden sein wird (vgl. L2). Eine weitere Möglichkeit sehen die Lehrkräfte in der Einbindung audiovisueller Medien. Insbesondere Filme werden als Hilfsmittel im Unterricht eingesetzt, um authentisches Sprachmaterial zu gewährleisten. Außerdem gelten Filme auch für die Ausarbeitung diverser Themenstellungen und für die Präsentation von Problemen der realen Welt, wie zum Beispiel Rassismus, als hilfreiche Unterstützung im Unterricht. Wie L4 berichtet, können Filme zusätzlich als Basis für das Verfassen von *comentarios*, welche bei der schriftlichen Matura als Textsorte verlangt werden, dienen (vgl. L4). Darüber hinaus bieten der Einsatz von neuen Medien, wie Computer und Internet, Chancen authentisches Sprachmaterial in den Fremdsprachenunterricht zu holen. Durch die meist relativ moderne Ausstattung der Klassenzimmer kann somit etwa auf Youtube zugegriffen werden. Dabei werden insbesondere Videos von

⁴⁹ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

Muttersprachlern (*nativos*) als authentisch angesehen und im Klassenzimmer eingesetzt (vgl. L1). Kritisiert werden in diesem Zusammenhang vor allem die Verdrängung der allgemeinbildenden Inhalte aus dem Spanischunterricht aufgrund der Aufwertung von Alltagssituationen, sowie der Einfluss von Industrie und Wirtschaft, der mittlerweile in den allgemeinbildenden höheren Schulen als zu stark empfunden wird (vgl. L3, L5).

12.5 Offener Unterricht & Projektarbeit

Projektarbeiten und offene Lernformen gelten als perfekte Methode um individuelle Bedürfnisse und Begabungen der Schülerinnen und Schüler zu fördern und werden oft als Gegensatz zum Frontalunterricht präsentiert. Im Lehrplan für lebende Fremdsprachen (S.2) wird unter dem Punkt „Vielfalt von Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien“ folgendes festgehalten:

„Eine breite Streuung an schülerzentrierten, prozess- und produktorientierten Lehrmethoden, Arbeitsformen und Lernstrategien ist sowohl im Fremdsprachenerwerb als auch der Entwicklung dynamischer Fähigkeiten (Schlüsselkompetenzen) dienlich und somit generell anzustreben. Dabei sind verschiedenste Arbeitstechniken einzusetzen (wie zB Stationenbetrieb, offenes Lernen, Präsentationen [...], Projektarbeit, Lese- und Lerntagebücher, Portfolios).“

Obwohl der Lehrplan, sowie der im Theorieteil der Arbeit erwähnte handlungsorientierte Ansatz eine Variation verschiedener Arbeitsformen und speziell offene Unterrichtsmethoden vorschreiben, werden einige dieser Techniken durch die Fokussierung auf Bildungsstandards kaum eingesetzt. Insbesondere aufgrund des großen Zeitaufwands werden offene Unterrichtsformen, wie beispielsweise Stationenbetriebe, nur in sehr geringem Ausmaß im Unterricht angeboten. Wie L2 erklärt, muss meist zwischen dem Üben der neuen Formate und dem Angebot einer offenen Lernform entschieden werden. Dabei geht die Entscheidung so gut wie immer zu Gunsten des Trainings für die Matura aus (vgl. L2). Auch Projekte und Portfolio-Arbeiten können aufgrund der vom Schulsystem vorgegebenen Prüfungsmodalitäten nur selten ausgeführt werden. L3 meint dazu: „Projekte mit Plakatgestaltung oder Folder [...] kann man machen, wenn man Zeit hat, aber manchmal, da ist es einfach anders vorgegeben

durch Schularbeiten und da ist das System einfach noch nicht so weit“. Offene Arbeitsformen und längerfristige Projektarbeiten, die zur Förderung individueller Lernerbedürfnisse beitragen, müssen schlussendlich, aufgrund der Normierung des österreichischen Schulsystems, dem Eintrainieren standardisierter Übungsaufgaben weichen.

12.6 Autonomes Lernen

Als klassische Methode zur Förderung von autonomem Lernen werden offene Lernsequenzen gesehen (vgl. L3). Durch die neuen Anforderungen und den oben besprochenen Zeitmangel im Unterricht, ist es jedoch nicht mehr möglich die Schülerinnen und Schüler auf diese Weise zum selbstständigen Lernen zu erziehen. Infolgedessen wird das autonome Lernen aus dem Unterricht ausgelagert und soll von den Lernenden durch zusätzlich bereitgestellte Aufgaben der/des Lehrenden außerhalb des Spanischunterrichts geschehen (vgl. L2). Wie L2 (vgl.) verdeutlicht, ist es Aufgabe des Lehrers oder der Lehrerin in diesem Zusammenhang Übungsbücher zu empfehlen, Internetadressen weiterzugeben, sowie zusätzliches Material zur selbstständigen Erarbeitung bereit zu stellen. Auch die Erforschung von Hintergrundinformationen zu diversen Themenstellungen oder das Ausarbeiten einer Präsentation wird von den Lernenden oftmals außerhalb des Unterrichts in Form von autonomem Lernen und im Selbstaneignungsprozess gemeistert. “Hacen muchas cosas por si mismo desde buscar informaciones, elaborar algo en casa como presentaciones cortitas, redacciones (L4).”

12.7 Grammatik & Lexik

Grammatik und Lexik gelten als Grundbausteine jeder Sprache. Im Bereich des Erlernens und der Wichtigkeit von Vokabel herrscht unter den Lehrenden große Einigkeit darüber, dass diese weiterhin gelernt, geübt und wiederholt werden müssen. „Um’s Üben und Wiederholen wird man da auch nicht herumkommen, auch wenn man jetzt die Formate bisschen anders abprüft (L2).“ Auch L1 stimmt zu: „Vokabel müssen genauso gelernt werden wie früher. Sie werden nur anders

verpackt oder anders angewendet“. Dabei werden wiederum insbesondere auf den Niveaus A1 und A2 keine wesentlichen Umstellungen in der Umsetzung von Vokabelarbeit festgestellt, da hier noch nicht gezielt auf die neue, standardisierte Matura hintrainiert wird (vgl. L2). Veränderung gibt es jedoch in der Präsentation von neuem Vokabular. Wie L3 unterstreicht: „Das klassische Vokabelheft Deutsch-Spanisch oder Spanisch-Deutsch nach Lektionen [...] hat ausgedient“. Auch von Fäcke (vgl. 2011: 146) wird die Effektivität des Vokabellernens mittels klassischer Vokabelhefte in Frage gestellt und sollte durch wiederholte und kontextbezogene Anwendung im Unterricht ersetzt werden. Die Lehrenden berichten dazu, dass sich die Aufbereitung neuer Vokabel von der Übersetzung einzelner Wörter entfernt und sich zum kontextbezogenen Erlernen neuer Phrasen entwickelt hat. In diesem Zusammenhang werden Vokabel und Phrasen nun in Themen eingebettet präsentiert und erlernt (vgl. L3). Für die Einführung eines neuen Themas wird neues, kontextgebundenes Vokabular mittels „lluvias de ideas“ und „mapas conceptuales“ gesammelt und aufbereitet (vgl. L4). Der hier dargelegte Kontextbezug von neuem Vokabular spiegelt auch den handlungsorientierten Ansatz und die Forderungen des aktuellen Lehrplans für lebende Fremdsprachen in der Oberstufe wieder, in dem es heißt: „Wortschatz und Idiomatik sind situationsorientiert, im Kontext und systematisch zu erweitern⁵⁰.“

Durch das Verwendungsverbot einsprachiger, sowie bilingualer Wörterbücher bei der neuen, schriftlichen Reifeprüfung fühlen sich die Lehrpersonen teilweise gezwungen Vokabel öfter und strenger abzu prüfen, um ein gewisses Kontingent an lexikalischen Ausdrucksweisen sicherzustellen. „Vokabellernen hat jetzt mehr Bedeutung als je zuvor, weil ja kein Wörterbuch mehr verwendet werden darf. Dadurch bin ich jetzt mehr oder weniger gezwungen die Vokabel sehr regelmäßig zu überprüfen, damit mitgelernt wird (L5).“ In dieser Hinsicht betont Fäcke (vgl. 2011: 144) weiter, dass auch das Überprüfen des gelernten Wortschatzes nicht in Form von isolierten Wortgleichungen geschehen darf, sondern die Anwendung mit Kontextbezug entscheidend ist. Trotz der Einschränkung, dass die Reifeprüfung

⁵⁰ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

ohne Hilfe von Wörterbüchern absolviert werden muss, wird die Vertrautheit mit Nachschlagewerken und Hilfsmitteln laut Lehrplan weiterhin gefordert: „Im Umgang mit Lehr- und Lernmaterialien, Nachschlagewerken, Grammatikübersichten, zwei- und einsprachigen Wörterbüchern [...] sind die Schülerinnen und Schüler zu Geläufigkeit und Eigenständigkeit hinzuführen⁵¹“. Des Weiteren ist „die Benutzung von zwei- bzw. einsprachigen Wörterbüchern [...] bereits ab dem ersten Lernjahr zu üben⁵²“.

„Durch den Erwerb von Grammatikkenntnissen sollen Lernende [...] sich insgesamt [...] über die Funktionen von Sprache als Mittel der Kommunikation, Erkenntnis und der sozialen Zuordnung klar werden (Gnutzmann 2010: 113).“ In Bezug auf das Formenlernen von grammatikalischen Strukturen der Fremdsprache Spanisch werden Veränderungen im Unterricht von den Lehrkräften insbesondere dahingehend erkannt, dass auch hier einzelne grammatikalische Formen nicht mehr isoliert überprüft werden, sondern der Kontextbezug immer höheren Stellenwert einnimmt (vgl. L3, L5). Bereits Zydatiś (2000: 415) plädiert dafür, „Sprache als kommunikativen und textgebundenen Sprachgebrauch in Situationen zu verstehen, weil nur ein hierauf bezogenes Lehren und Lernen von Grammatik einen Transfer zum eigenständigen sprachlichen Handeln ermöglicht“. Im Gegensatz zu früher wird etwa die Konstruktion von Verbformen nun nicht mehr gezielt und isoliert überprüft. Schülerinnen und Schüler sind dafür im Prüfungsteil „Sprachverwendung-im-Kontext“ zum Beispiel herausgefordert falsche Formen zu identifizieren und zu editieren (vgl. L5). Deshalb ist es nun von noch größerer Bedeutung, dass die Lernenden nicht nur die richtige grammatikalische Form bilden können, sondern auch die Hintergründe und Anwendungsgebiete verstehen und folglich die Strukturen zur erfolgreichen Kommunikation einsetzen können (vgl. L3). Der Oberstufenlehrplan beinhaltet dazu folgende Forderung: „Grammatik ist im

⁵¹ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

⁵² Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

Fremdsprachenunterricht vorrangig unter funktionalem Aspekt zu erarbeiten; das heißt, die Beschäftigung mit spezifischen Sprachstrukturen und Grammatikübungen hat überwiegend im Rahmen themen- und situationsbezogener kommunikativer Aktivitäten und Strategien zu erfolgen⁵³. Außerdem wird auch in diesem Zusammenhang versucht ein Vergleichen von grammatikalischen Strukturen und Formen mit denen der Muttersprache zu vermeiden (vgl. L3).

12.8 Frontalunterricht

Die Methode des Frontalunterrichts ist seit dem Auftreten des kommunikativen Ansatzes speziell durch Gruppen- und Partnerübungen, sowie durch offene Unterrichtsformen ersetzt worden und galt bereits als veraltet. Die Lehrkräfte wurden jedoch nun im Zuge der Befragung zu den Veränderungen der Unterrichtsmethoden auch zum Frontalunterricht interviewt und waren sich über die Notwendigkeit dessen, trotz der schlechten Konnotation, einig. L1 betont: „Frontalunterricht brauchen wir auch noch, weil man kann nicht alles zum Beispiel [...] [durch] selbstanalisiertes Lernen ihnen lehren. Manchmal brauchen sie noch genauso Erklärungen oder Phasen des Automatisierens“. Auch L2 stimmt zu: „Ganz ohne wird es nicht gehen, und ich denke, dass das auch gar nicht notwendig und nicht gut ist“. Die befragten Lehrpersonen erklären dabei, dass der Frontalunterricht eine von vielen verschiedenen Unterrichtsformen darstellt. Jeder Lehrer und jede Lehrerin sollte über ein möglichst breites und vielfältiges Repertoire an Methoden verfügen, um den Unterricht abwechslungsreich gestalten und adäquat auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen zu können (vgl. L2). „Eine Lehrerin muss alles können; als Lehrer und Lehrerin muss man fähig sein Gruppenarbeiten anzuleiten, die Klasse zu managen, zu schauen, dass sie selbst etwas machen, zu zweit, in Partnerarbeit, aber [...] ich [muss auch] fähig sein [...] wirklich einmal einen Frontalunterricht zu machen, wo mir einfach alle zuhören (L3).“

⁵³ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

Speziell bei der Erklärung von Grammatikthemen wird auf die Methode des Frontalunterrichts zurückgegriffen. L2 betont: „Ein subjuntivo zu erklären ohne frontale Unterrichtselemente ist mir noch nicht gelungen.“ Selbst Lehrende, die einen sehr personenzentrierten und auf Gruppen- und Partnerarbeiten aufbauenden Unterricht halten, greifen für kurze Erklärungen im Bereich der Formenlehre auf die frontale Methode zurück (vgl. L5). Darüber hinaus wird der Frontalunterricht gerne für die Einführung in neue Themen eingesetzt (vgl. L2, L4). Außerdem wird besonders in den ersten Lernjahren eine klare Anleitung durch die Lehrkraft als wichtig empfunden (vgl. L2). Klar abgelehnt wird jedoch ein Frontalunterricht der rein zur Übertragung von inhaltlichem Wissen dient. „Vor allem ist der Frontalunterricht in dem Sinn, dass ich Wissen erzählen muss, das ich nachblättern kann, [...] Unsinn (L3).“

12.9 Die Rolle der Lehrperson

Wie bereits im Zuge des Frontalunterrichts besprochen, nennen die Lehrkräfte eine, auf die Zielgruppe abgestimmte, Mischung aus verschiedenen Unterrichtsmethoden als nötige Voraussetzung für den Lehrberuf (vgl. L2, L3). Um den Schülerinnen und Schülern eine größtmögliche, aktive Lern- und Sprechzeit im Unterricht zu gewähren, greifen die Lehrkräfte auf soziale Lernformen, wie Gruppenarbeiten, anstatt auf die Methode des Frontalunterrichts zurück. Vorwiegend sehen sich Lehrerinnen und Lehrer, die einen kommunikativen Unterricht mit diversen Sozialformen führen mehr als Lernbegleiter und Lerncoach, und nicht als zentrale Hauptfigur im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens (vgl. L5). In diesem Zusammenhang steht die Vermittlung von Fertigkeiten, die zur erfolgreichen Absolvierung diverser kommunikativer Aufgabenstellungen in fremdsprachlichen Kontexten nötig sind, im Vordergrund und wird als persönliches Anliegen der Lehrpersonen gesehen (vgl. L5). L1 hält fest, dass sich nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch die der Schülerinnen und Schüler durch die modernen, kommunikativen Unterrichtsmethoden, aber auch durch die neuen Anforderungen verändert hat. Die Lernenden tragen nun mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernerfolg. „Lerner müssen jetzt wirklich aktive Lerner sein (L1).“ Diese Umstellung reflektiert

die bildungspolitischen Ziele des Europarats, sowie die im Lehrplan festgehaltene und geforderte Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen: „Der Fremdsprachenunterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern ein breites Spektrum an Sprachlernstrategien für den weiteren selbstständigen Spracherwerb im Sinne des lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernens zu erschließen⁵⁴.“ Auch Rainer Brock (et al. 2008: 14) spricht von solch einer Veränderung der „herkömmlichen Rollen sowohl der Lehrenden (von reinen Wissensvermittlern/-vermittlerinnen und Prüfern/Prüferinnen zu Partnern/Partnerinnen, Lernbegleitern/-begleiterinnen und –gestaltern/-gestalterinnen) als auch der Lernenden (von passiven ‚Bildungskonsumenten‘ zu eigenverantwortlichen und autonomen Lernenden)“. Des Weiteren listet Gerhard Neuner (2003: 231) neben vielen anderen Auswirkungen, die aufgrund der Orientierung am Lerner entstehen, die Veränderungen der Rolle der Lehrenden, „als Helfer im Lernprozess, nicht mehr als Wissensvermittler [...]“, sowie „die Aktivierung der Lernenden selbst“ als Resultate auf.

13 Veränderungen der Leistungsfeststellung & Evaluation

Seit dem Ende der 1990er Jahre liegt der Fokus der Leistungsfeststellung nicht mehr auf dem von der Lehrkraft präsentierten Input, sondern auf dem Outcome, sprich auf den Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Fäcke 2011: 76). Durch die Einführung von Bildungsstandards in den lebenden Fremdsprachen wurden erstmals die Mindestanforderungen transparent dargelegt. Die Ausweitung von Standardisierung und Outcome-Orientierung spiegelt sich auch in der neuen Reifeprüfung und ihren Einflüssen auf niedrigeren Schulstufen wieder. Die Einführung der zentralen, kompetenzorientierten Reifeprüfung zeigt mittlerweile auch Auswirkungen auf schriftliche Leistungsfeststellungen anderer Schulstufen. Davon betroffen sind insbesondere Schularbeiten, die wie im Kapitel „Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler“

⁵⁴ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

erwähnt, aktuell ab der siebenten Schulstufe der allgemeinbildenden höheren Schulen verpflichtend im Format der neuen Reifeprüfung durchgeführt und korrigiert werden müssen. Dies bedeutet, dass ab der siebenten Klasse einerseits die vier Kompetenzbereiche Lesen, Hören, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben bei Schularbeiten überprüft werden müssen, andererseits jedoch auch, dass der zur Verfügung stehende Zeitraum für die Erledigung der jeweiligen Teilgebiete vorgeschrieben wird (vgl. L2). Als eine gravierende, gleichwohl positive Veränderung bezeichnen die Lehrer und Lehrerinnen die gleichwertige Gewichtung der abgeprüften Kompetenzbereiche. Während diese bis zur fünften Schulstufe eher vernachlässigt wird, achten die Lehrkräfte in den Oberstufenklassen gezielt auf eine gleichmäßige Gewichtung der Kompetenzbereiche. L5 erklärt: „Da hat sich in meinem Unterricht nicht gravierend was geändert, außer, dass wir jetzt natürlich den Druck haben, das von der Gewichtung her ganz gleich anzusetzen“. L4 verdeutlicht: „que tiene todo el mismo valor, por ejemplo, aquí se ha cambiado, aunque yo no lo respeto hasta el quinto“. Mit zunehmendem Referenzniveau, beziehungsweise höherer Schulstufe, nimmt die Gleichgewichtung der Fertigkeitsbereiche immer weiter zu, um die Schülerinnen und Schüler so auf die neue Reifeprüfung hinzutrainieren: „Como estamos avanzando ya se va equilibrando el peso de las destrezas (L4)“. In punkto Fertigkeitsbereiche hält L1 fest: „Man muss alles vorher üben“ und „wir dürfen nicht voraussetzen, dass das einfach so geht“.

Im Bereich der Korrekturarbeiten wird die neue detaillierte Vorgehensweise nur in geringem Ausmaß vollständig angenommen und bei Schularbeiten realisiert. Der vom österreichischen bifie konzipierte Bewertungsraster wird, wenn auch gezwungener Maßen, durch die Lehrpersonen für die Korrektur und Beurteilung von Leistungen im Bereich der schriftlichen Textproduktion, zumindest bei Schularbeiten eingesetzt und als gravierende Umstellung im Bereich der Leistungsfeststellung gesehen (vgl. L2, L5). Im Gegensatz dazu wird die, ebenfalls vom bifie empfohlene, Korrektur der Arbeiten mittels dem Einsatz von den vier Farben, blau, grün, orange und rot, nur sehr vereinzelt angenommen und durchgeführt, da sie als zu aufwendig empfunden wird (vgl. L2). In Bezug auf den Bewertungsraster wurde außerdem betont, dass dieser den Schülerinnen und

Schülern vertraut sein muss, um die angestrebte Transparenz der Prüfungsleitungen zu gewährleisten (vgl. L1). Trotz der Vernachlässigung der verschiedenfarbigen Korrektur, welche die vier Säulen, Erfüllung der Aufgabenstellung (empfohlene Farbkorrektur blau), Aufbau und Layout (grün), Spektrum sprachlicher Mittel (orange) und Sprachrichtigkeit (rot) des Bewertungsrasters widerspiegelt, werden diese vier Bereiche als Beurteilungsschema einer Textproduktion herangezogen. Statt die Korrektur im Text verschiedenfärbig durchzuführen, werden zum Beispiel Markierungen durch die Lehrperson (vgl. L2) am Blattrand hinzugefügt, sodass die Schülerin oder der Schüler nachvollziehen kann zu welchen der vier im Bewertungsraster angegebenen Säulen die korrigierten Einzelheiten gehören. Am Ende der Schularbeit werden die erreichten Punkte jedes Bereichs basierend auf dem Bewertungsraster angeführt. Damit auch die Lernenden sich an das neue Beurteilungsschema gewöhnen können, korrigieren die Lehrkräfte, wie L2, mittlerweile auch Hausübungen mit Hilfe des Bewertungsrasters: „Ich korrigiere auch die Hausübungen so, dass ich da Punkte gebe von den viermal zehn Säulen (L2)“. Grundlage der vom bifie erstellten Beurteilungsraster ist wiederum der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen. Für die Korrektur und Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen auf Maturaniveau wurden die Bewertungstabellen für die lebende Fremdsprache Spanisch somit basierend auf dem Kompetenzniveau B1 des GERS und für Englisch auf dem Kompetenzniveau B2 des GERS entwickelt. Während es einer aus Spanien stammenden Lehrkraft, aufgrund der Ähnlichkeit der Systeme der Leistungsfeststellung, sehr leicht gefallen ist, sich schnell an das neue System zu gewöhnen (L4: "Para mi resulta especialmente facil, porque es como se evalua en España de cero a diez"), kämpfen österreichische Lehrende mit der neuen Form der Evaluierung durch das Punktesystem. Die Anwendung der Beurteilungsraster wird von österreichischen Lehrenden teilweise als sehr komplizierte, zusätzliche Herausforderung, sowie als größerer Arbeitsaufwand empfunden und als zu starke Normierung kritisiert (vgl. L5). L5 gesteht: „Ich bin am Anfang verzweifelt“. Des Weiteren beschwert sich L5: „Ich bin [...] Sprachenlehrerin und ich sehe schon ein, dass ich eine Evaluierung durchführen muss und Schularbeiten und Leistungen beurteilen muss und plötzlich muss ich mich mit mathematischen Rastern auseinander setzen, also

das find ich schon eine Normierung und eine Zumutung auf jeder Linie“. Lehrende mit langjähriger Unterrichtserfahrung begründen ihre Kritik zum Mehraufwand vor allem dadurch, dass ihre vorab getroffenen Einschätzungen einer Note, so gut wie immer mit der mittels Bewertungsraster errechneten Note kongruent sind (vgl. L5).

13.1 Inhalt vs. Kompetenz

Wie bereits im Theorieteil der Arbeit erläutert, liegt der Fokus des Fremdsprachenunterrichts nun klar auf der Überprüfung von Kompetenzen, anstatt von Fachwissen. L1 bestätigt die Veränderung, „dass jeder Teilbereich gleich viel Wert hat und dass es jetzt nicht mehr um die Wissensabfrage geht, sondern um die Kompetenz.“ L5 hält in Bezug auf die Messung von Kompetenzen statt Inhalten fest: „Das Thema Allgemeinbildung in der Sprache selbst wird zu Lasten von Kompetenzen unterdrückt“. Obwohl die Kompetenzorientierung einerseits als positive Entwicklung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts gilt, geben die Lehrkräfte andererseits die Vernachlässigung von allgemeinbildenden Unterrichtsinhalten stark zu bedenken. Wenngleich das Wissen von Inhalten alleine nichts helfen würde, um eine erfolgreiche Konversation zu führen (vgl. L1), sehen die Lehrpersonen es als problematisch an, Inhalte nicht mehr abprüfen zu dürfen (vgl. L3, L5). L5 erklärt in diesem Zusammenhang entsetzt: „Inhalte sind jetzt nicht mehr gefragt; man darf von dem Schüler kein Wissen mehr verlangen [...], aber er soll wissen wie er [...] in Argentinien, in einem Land von dem er möglicherweise nicht einmal mehr weiß wie die Hauptstadt heißt, [...] nach dem Weg fragen [kann].“ L3 verdeutlicht, dass durch den Verlust von Inhalten eine gewisse Verengung des Unterrichts stattfindet und gibt zu bedenken: „[W]enn wir nur beim Lebensbereich der Kinder stehen bleiben, verlieren wir in der AHS ganz etwas Wesentliches, nämlich ihnen die Augen für andere Sachen zu öffnen“. Einen ähnlichen Kritikpunkt bringt Fäcke (2013: 43) im Zusammenhang mit der Verdrängung sogenannter „weicher“ Kompetenzen hervor: „Die Fokussierung auf Output und Kompetenzen führt zu einer Verengung von Bildungsprozessen und zu einer Fokussierung auf alltagspraktische Bewältigung bestimmter Situationen, die damit überprüfbar und messbar ist.“ L2 (vgl.) sieht die Veränderung darin, dass man durch die Kompetenzorientierung viel zielgerichteter arbeiten muss und

deshalb insbesondere für große Projektarbeiten zu Themeninhalten diverser Art, die sich über zwei bis drei Wochen erstrecken, kaum mehr Zeit bleibt. Auch Spezialisierungen und vertieftes Erarbeiten von Inhalten gehören der Vergangenheit an (vgl. L5). Im Gegenteil dazu steht bei der mündlichen Matura, sowohl die kommunikative Kompetenz, als auch die Präsentation eines Themengebiets im Mittelpunkt. „Para la Matura oral es al revés; aquí tenemos la competencia comunicativa y hay un tema, entonces [...] hay que trabajar competencia con tema (L4).“

13.2 Die Rolle der Kreativität

„In Fortsetzung zur Unterstufe ist im Fremdsprachenunterricht der Oberstufe methodisch und inhaltlich die Möglichkeit zu kreativen Aktivitäten in der Fremdsprache anzubieten (wie zB Theater, Spiel, Simulationen, Schreiben als kreative Ausdrucksform)⁵⁵.“ Diese Forderung im Bereich „Gestaltung des Unterrichts“ des Lehrplans für lebende Fremdsprachen zielt auf kreative Arbeitstechniken und Unterrichtsinhalte ab, doch in der täglichen Unterrichtspraxis bleibt dafür kein Platz und vor allem keine Zeit mehr. Indem den unterschiedlichen Kompetenzbereichen und dem Üben von neuen, standardisierten Formaten zunehmend größere Beachtung geschenkt und größere Mengen an Unterrichtszeit gewidmet wird, verschwinden Aspekte, wie Individualität und Kreativität immer weiter aus dem Unterrichtsgeschehen. Ferner werden bei Prüfungen die Anforderungen an individuelles, kreatives Denken und Arbeiten, sowie die Eigenständigkeit im Bereich von persönlichen Herangehensweisen immer weiter eingeschränkt (vgl. L1, L3, L5). L3 meint generell: „Ich glaube mittlerweile, dass die Kreativität etwas ist das ausgelagert wird“. Speziell im Hinblick auf die schriftlichen Aufgabenstellungen teilen die Lehrenden die Meinung, dass die Kreativität der einzelnen Schülerinnen und Schüler sehr in den Hintergrund geraten ist. So kommentiert L5: „Bei den schriftlichen Arbeiten ist Kreativität gar kein Thema mehr“. Auch L1 sieht eine Minimalisierung in punkto Kreativität bei

⁵⁵ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

den schriftlichen Textproduktionen: „Beim Schreiben find ich auf jeden Fall, dass die Kreativität kurz ist, weil der Rahmen ziemlich eng gesteckt ist. Sie haben nur 200 Wörter [und] mit den drei Unterpunkten, die da definiert sind, [bleibt] halt wenig Kreativität übrig“. Ähnlich sieht auch L5 die Restriktion bei schriftlichen Themenstellungen: „Auch indem die Themen [...] so stark eingegrenzt werden und die Themen ja so formuliert werden, dass ich ganz bestimmte Unterpunkte in dieser Abhandlung da verwenden muss, also das ist eine Normierung bis zum geht nicht mehr; da kann ich keine große Kreativität erkennen“. Im Gegensatz zur mangelnden Kreativität in Form von eingebrachten Ideen seitens der Lerner, sieht L1 großes Potential im Einbeziehen des individuellen Ausdrucks: „Das find ich jetzt wieder gut, dass nicht nur die Fehler zählen, sondern auch der Wortschatz“.

Bezugnehmend auf die mündliche Reifeprüfung wird die Aufgabenorientierung zwar als gute Intention zur Förderung der Kreativität anerkannt, jedoch wird diese durch die neuen Formate abermals zu stark in Richtung Normorientierung gedrängt (vgl. L5). Bei der Aufgabenorientierung „wird von dem Schüler sicher verlangt, dass er mehrere Formen erprobt und dadurch mehr in seine Kreativität hineingeht [...], aber die neuen Formate [...] geben ja von vorne herein schon so eine Zwangsjacke vor, dass für die Rolle und das Eintrainieren und das Einüben der Kreativität ja kaum mehr Platz bleibt“. Auch hier muss, aufgrund von Zeitmangel, kreatives Arbeiten dem Einüben von standardisierten Prüfungsformaten weichen. Wie L5 erklärt: „Weil die Zeit nicht vorhanden ist, weil ich mich so darauf konzentrieren muss die Formate für die Schularbeit zu üben, wo bleibt dann noch viel Kreativität übrig“. Des Weiteren argumentiert L3 den Verlust von kreativem Arbeiten durch den Wegfall der ehemaligen Spezialgebiete: „Die Kreativität ist weg indem man ihnen keine Themen mehr wirklich wählen lassen kann wie bei einem Spezialgebiet früher.“ Für die Lehrkräfte ist es klar: „Die Rolle der Kreativität wird absolut eingeschränkt durch diese neue Matura (L3)“.

13.3 Selbstevaluation

Selbstevaluation und Selbsteinschätzung seitens der Schülerinnen und Schüler sind wichtige Komponenten, um ein autonomes, lebenslanges Sprachenlernen zu ermöglichen. Auch der Lehrplan für lebende Fremdsprachen hält unter dem Punkt „Kompetenz zum lebensbegleitenden autonomen Sprachenlernen“ fest, dass Möglichkeiten der Selbstevaluation besonders zu berücksichtigen sind⁵⁶. Die befragten Lehrkräfte bieten Möglichkeiten zur Selbsteinschätzung und Selbstevaluation, vor allem in Übungsphasen an. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler feststellen, was sie bereits können und welche Bereiche noch verbesserungswürdig sind (vgl. L1, L2). Während die Lerner im Bereich der schriftlichen Arbeiten eher selten zur Evaluation und Einschätzung ihrer Leistung aufgefordert sind, bitten die Lehrpersonen, vor allem bei mündlichen Übungen, wie Präsentationen oder Rollenspielen, die Schülerinnen und Schüler, um ihre Selbsteinschätzung, oder auch um gegenseitige Peer-Evaluation (vgl. L4). Im Zuge dessen wird somit, neben der Kompetenz zur Eigenevaluation einer Leistung, auch das Formulieren von Feedback und konstruktiver Kritik geübt (vgl. L4). Insbesondere in der achten Klasse wird bei Übungen, die der Vorbereitung auf die mündliche Reifeprüfung dienen, eine kritische Beurteilung der eigenen Leistung durch die Lehrpersonen gefordert (vgl. L4). Für die Durchführung der Selbstevaluation werden größtenteils, entweder Lehrwerke mit vorgefertigten Selbsteinschätzungstabellen und „Ich kann-Statements“ herangezogen, oder persönliches Feedback bevorzugt. Instrumente, wie das auf dem GERS basierende Europäische Sprachenportfolio, indem Lernende Fortschritte dokumentieren und verschiedene Arten von Lernerfahrungen festhalten können, werden Großteils noch nicht eingesetzt (vgl. L2, L5).

⁵⁶ vgl. ⁵⁶ Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände – Lebende Fremdsprache, 22.02.2015, https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

14 Vorteile der Standardisierung und Kompetenzorientierung der neuen Reifeprüfung

Von den im Theorieteil dieser Arbeit erläuterten, primären Zielen einer größeren Vergleichbarkeit, Transparenz, Objektivität und Kompetenzorientierung der standardisierten Reifeprüfung, welche durch das Bundesministeriums für Bildung und Frauen, sowie des Bundesinstituts für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Bildungswesens formuliert wurden, erkennen Lehrende insbesondere die Vergleichbarkeit der Leistungen und die Kompetenzorientierung als Vorteile der neuen standardisierten Matura an (vgl. L1, L2, L5). Hervorgehoben wird in dieser Hinsicht nicht nur die Schulensübergreifende, sondern auch die österreichweite Vergleichbarkeit der Reifeprüfung (vgl. L2). „Wer in Spanisch maturiert, macht die gleiche Matura (L2).“ L1 nennt in diesem Zusammenhang die Wichtigkeit der internationalen Komponente und eines „Antasten Richtung Europa“. Die Vorteile der Kompetenzorientierung können auch in der Praxis nachvollzogen werden und führten zur Durchsetzung von dieser in der täglichen Unterrichtspraxis bei allen befragten Lehrpersonen. Dabei wird vor allem die Beachtung der vier Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben im Unterricht, sowie die gleichmäßige Gewichtung der Teilbereiche Hören, Lesen, Sprachverwendung im Kontext und Schreiben bei schriftlichen Leistungsfeststellungen als eine positive Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts und eine faire Methode für die Gewinnung eines Gesamteindrucks der vorhandenen Fertigkeiten erachtet. L4 unterstreicht: “Me parece muy bien que tengan [el mismo] criterio de evaluación, que tengan el mismo peso tambien. Tienes una visión general de las competencias de esta persona, comprobando los cuatro destrezas”. Außerdem nennt L2 die Trainierbarkeit der diversen Kompetenzen als einen Vorteil und erklärt: „Kompetenzorientierung heißt ja auch, dass man durch Üben zum Ziel kommt“. Auch die angestrebte, größere Objektivität der neuen Reifeprüfung wird hervorgehoben (vgl. L4). Zusätzlich werden die Beurteilungsbögen der mündlichen Matura als gut strukturierte Bewertungshilfe empfunden: “También me gustan este ,Beobachtungsbögen [sic] für die mündliche Prüfung‘, porque bueno me parece que lo han hecho muy claro (L4)“. Zu guter Letzt wird die Zusammenstellung des

Themenpools für die mündliche Reifeprüfung durch die Fachgruppe der Spanischlehrenden einer Schule als positiv empfunden, da dadurch zumindest bei der mündlichen Matura auf die Interessensgebiete der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. L1 erklärt: „Ich kann ja die Themen die ich in meinen Themenpool jetzt dann gebe [...] mit den Schülern [...] besprechen [...] [und] dann kann ich diese Themen mit den Schülern erarbeiten und die kommen dann auch zur Matura“.

15 Kritikpunkte der Lehrenden

Während die Bildungspolitik die Umsetzung von Bildungsstandards und der neuen standardisierten Reifeprüfung als positive Entwicklung des österreichischen Bildungssystems anpreist, bringt die rasche Einführung der neuen Matura aus Sicht der Lehrenden keineswegs nur Vorteile mit sich. Die seitens der Lehrkräfte hervorgebrachten Kritikpunkte werden hier in den fünf Bereichen, Zeit, Unterrichtsmaterial, Prüfungsformate, Normierung der Lernenden und Lehrende in der Zwangsjacke näher erläutert.

15.1 Zeit

Zeit ist kostbar und meist zu wenig vorhanden. Lehrkräfte kennen dieses Gefühl nur zu gut und kämpfen täglich, um die effektive Nutzung der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit in jeder Klasse. Durch die Einführung der neuen Reifeprüfung müssen die Lehrenden jedoch Abstriche machen, denn die Unterrichtszeit reicht bei weitem nicht mehr aus, um die Schülerinnen und Schüler in all dem zu unterrichten, was eigentlich geplant und gewollt wäre. Speziell die Änderung der Prüfungsmodalitäten und Aufgabenformate führt zu einem zusätzlichen Lehraufwand, der in die vorhandenen Unterrichtsstunden eingebettet werden muss. In Folge dessen sehen sich die Lehrkräfte jedoch gezwungen zeitaufwendige Unterrichtspraktiken und Methoden, wie Stationenbetriebe oder offene Lernformen einzuschränken. Auch für große, mehrwöchige Projektarbeiten, die zur individuellen Entfaltung der Begabungen beitragen, bleibt keine Zeit mehr, weshalb maximal einzelne Stunden dafür genutzt werden können (vgl. L1, L2, L3).

L1 erklärt: „[Das Problem ist,] dass wir ihnen das alles auch beibringen müssen, aber deshalb nicht mehr Stunden haben und dass uns da Zeit fehlt, da wir gleichzeitig auf das Niveau kommen möchten, gleichzeitig das Lernen ja nicht nur jetzt auf diese Typologien beschränken wollen, sondern genauso noch Projekte machen wollen, die ihnen zwar immer noch Spaß machen, aber das hat nichts mehr mit diesen Prüfungen zu tun.“ Wie bereits bei den Veränderungen der Unterrichtsmethoden erwähnt, befinden sich die Lehrpersonen oft im Zwiespalt und müssen zwischen dem Üben der neuen Beispieltypologien und dem kreativen Erarbeiten von Unterrichtsinhalten und individuellen Kompetenzen mittels offener Lernformen entscheiden (vgl. L2). Die Lehrenden kritisieren, dass es sehr wenig Raum gibt, für das was alles geschehen soll (vgl. L1). Die Kürzung von offenen Lernformen bewirkt auch den Wegfall von autonomem Lernen im Unterricht. Selbstständiges Lernen wird aufgrund des Zeitdrucks aus dem Unterricht ausgelagert und dient der zusätzlichen Erarbeitung von Inhalten mittels Eigenrecherche, sowie der Aneignung von verschiedenen Fertigkeiten, wie zum Beispiel der Fähigkeit Präsentationen zu erstellen oder aber auch dem Üben verschiedener Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler mittels von der Lehrperson zur Verfügung gestellter Materialien nun außerhalb der regulären Unterrichtszeit erwerben sollen (vgl. L2, L4). Durch den Zeitdruck bleiben außerdem schwer messbare Kompetenzen, sowie Unterrichtsinhalte im Bereich der Landes- und Kulturkunde auf der Strecke. Auch die vom Lehrplan geforderten interkulturellen Kompetenzen müssen somit dem Trainieren der neuen Formate weichen (vgl. L2).

Darüber hinaus erfordert die neue mündliche Reifeprüfung durch ihren Aufbau in monologisches und dialogisches Sprechen eine Umstellung in der Unterrichtsplanung. Dabei stehen die Lehrkräfte erneut vor der Herausforderung den Lernenden genügend Zeit für die Einübung beider Sprechvarianten zu gewähren, was jedoch nicht mehr mittels Gruppenarbeiten und Plenumsdiskussionen erreicht werden kann (vgl. L2). Insbesondere das Trainieren von zusammenhängendem Sprechen in Form eines Monologs, lässt sich nur schwer in die vorhandene Unterrichtszeit integrieren. L5 unterstreicht: „Wie soll ich mit 20 Schülern jeden die Zeit zur Verfügung stellen einen fünf minütigen Monolog

zu halten; geht gar nicht.“ Durch die zusätzliche Anforderung die neuen Formate zu unterrichten, bleibt den Lehrenden wenig Spielraum für die eigene Unterrichtsplanung, die wesentlich präziser erfolgen muss und auf einer wesentlich anspruchsvolleren Vorbereitung basiert (vgl. L2, L5). L5 erklärt den Widerspruch zwischen dem Mehraufwand und der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit wie folgt: „Jetzt müssen wir SiK-Formate mehr üben, das wünschen sich die Schüler, damit sie sich im Schriftlichen sicherer fühlen und dann sollen wir für diejenigen, die zur mündlichen Matura antreten das Monologische auch noch trainieren, alles in einem Unterricht der drei Stunden maximal pro Woche hat, weil oft gibt's auch Stundenentfall“.

Betreffend dem Zeitaspekt wird neben der verfügbaren Unterrichtszeit in Relation zum Arbeitsaufwand und Lehrstoff, insbesondere die Zeit der Einführung der neuen, standardisierten Reifeprüfung kritisiert. Während sich Bildungspolitik und Bildungsforschung bereits jahrelang mit der Standardisierung von Bildungsinhalten auseinander setzen, wurden die Lehrkräfte für lange Zeit umgangen. Dies führte in weiterer Folge zur Überforderung und Verzweiflung der Lehrenden. Zu wenig Informationen und fehlendes Lehrmaterial trugen zur allgemeinen Verunsicherung bei. So kritisiert L1 (vgl.), dass sehr viele Fragen lange ungeklärt geblieben sind, wie zum Beispiel woher der zweite Fachprüfer kommt, wenn nur eine Spanischlehrende, beziehungsweise ein Spanischlehrender, an der Schule unterrichtet. Auch die Schulbuchverlage konnten nicht rechtzeitig reagieren und angepasste Materialien beziehungsweise Lehrwerke präsentieren. Durch die späte Einbindung der Lehrenden, sowie das fehlende Material dauert die anschließende Umstellung des Unterrichts länger als von Politik und Forschung erwartet. L5 meint dazu: „Wir sind auch keine Magier und können diese Umstellung von einem Tag auf den Anderen bewirken.“

15.2 Unterrichtsmaterial

Adäquates, modernes Unterrichtsmaterial ist eine wichtige Grundlage für den erfolgreichen Fremdsprachenunterricht. Doch genau dieses hat beim Beschluss der Einführung der neuen standardisierten Reifeprüfung in Österreich gefehlt und

ist laut den befragten Lehrpersonen auch jetzt noch nur spärlich vorhanden (vgl. L1, L2, L3, L5). Das einzige verfügbare, auf die neuen Maturaformate und die Kompetenzorientierung abgestimmte Lehrwerk ist das „Perspectivas“ und auch andere Materialien, wie Übungszettel sind nur vereinzelt vorhanden. Obwohl angenommen wird, dass in den kommenden Jahren viele neue Bücher von weiteren Verlagen auf den Markt kommen (vgl. L3), gilt passendes Material einstweilen noch als Rarität. Auch vorhandenes Material wird als nicht sehr ausgereift kritisiert und deckt laut den Spanischlehrenden bei weitem nicht die neuen Anforderungen ab (vgl. L5). Daraus resultiert, dass es eine weitere herausfordernde Aufgabe der Lehrkräfte ist angepasstes Material zusammenzutragen, beziehungsweise selbst zu erstellen. L2 verdeutlicht dahingehend einerseits, dass die Materialerstellung und Materialsuche nun wesentlich mehr Zeit und Ressourcen kostet als früher. L5 wiederum betont andererseits die Schwierigkeit der Zusammenstellung von guten Sprachverwendung im Kontext-Übungen. L4 pflichtet bei, dass speziell die Materialien für die Übung von den Sprachverwendung im Kontext-Beispielen in zu geringem Ausmaß vorhanden sind, sodass hier sehr viel zusätzliches Material von den Lehrenden selbst gestaltet werden muss. Des Weiteren sehen die Lehrkräfte auch im Bereich der Sprechkompetenz ein klares Defizit an gutem Unterrichtsmaterial. Es wird mehrfach kritisiert, dass in den derzeitigen kompetenzorientierten Lehrwerken noch immer nicht ausreichend viele Aufgabenstellungen, sowie Text- und Bildimpulse für das Trainieren der Sprechkompetenz vorhanden sind und diese weitgehend von den Lehrenden selbst erstellt werden müssen (vgl. L1, L2, L5).

Spezielle Kritik gibt es außerdem für die vom Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (bifie) erstellten Materialien. Neben dem sehr hohen Schwierigkeitsgrad werden insbesondere die Fehlerhaftigkeit, sowie der fehlende Bezug zur Zielgruppe kritisiert (vgl. L1, L5). Dabei scheinen sich die vom bifie designten Materialien eher an den Prüfungsformaten, als an den Schülerrealitäten zu orientieren (vgl. L5). Die Lehrenden sind sich somit einig, dass die vom bifie zur Verfügung gestellten Materialien erst adaptiert und aufbereitet werden müssen, bevor sie im Unterricht

eingesetzt werden können. Darüber hinaus sind die zugänglichen Materialien oft bereits veraltet und selbst die in Fortbildungen besprochenen Beispiele sind nicht immer am neuesten Stand.

15.3 Prüfungsformate

15.3.1 Schriftliche Prüfungen

Obwohl die Lehrenden die gleichmäßige Gewichtung der verschiedenen Fertigkeitsbereiche als durchaus positiv ansehen, nehmen die Kompetenzbereiche Lesen und Hören bei genauerer Betrachtung von schriftlichen Prüfungen relativ wenig Zeit in Anspruch, während der Fokus immer noch auf der Ausarbeitung einer schriftlichen Textproduktion liegt (vgl. L3). Somit wird die Kompetenzorientierung zwar im Unterricht durchgesetzt, verfehlt aber das Ziel der gleichmäßigen Überprüfung aller Kompetenzbereiche.

Kritik im direkten Bezug auf die neuen Prüfungsformate der schriftlichen Leistungsfeststellungen gibt es im Bereich der zu vervollständigenden Lückentexte, die sowohl bei der Überprüfung von Leseverstehen und Hörverstehen, als auch beim Teil zu Sprachverwendung im Kontext vorkommen. Speziell Übungen, deren Vorgabe es ist die Antwort durch das Einsetzen von maximal vier Wörtern zu geben, werden kritisch betrachtet, da das Scheitern der Lernenden hier oftmals nicht durch ein Verständnisproblem, sondern durch die Schwierigkeit des Zusammenfassens des Inhalts entsteht (vgl. L4). Im Bereich der schriftlichen Textproduktion wird die vorgegebene Wortanzahl der zu verfassenden Texte als problematisch erachtet, da es sich meist um weitläufige Themenstellungen handelt, welche nur durch eine klare Struktur und starke Zusammenfassung innerhalb der 200 Wörter abgehandelt werden können (vgl. L1, L4). Durch die zusätzliche, vorgegebene Struktur in Einleitung, Hauptteil und Conclusio bleibt den Lernenden nur wenig Raum für die Ausarbeitung ihrer Argumente (vgl. L4). Außerdem stört die Lehrkräfte das Zählen der geschriebenen Wörter (vgl. L3). Ferner wird die Auswahl der prüfungsrelevanten Textsorten kritisiert. So erklärt L4: “No tiene sentido escribir un informe. ¿Qué sentido tiene

para un alumno de la secundaria? ¿Cuando van a escribir un informe en español?
No tiene logica“.

Der letzte Kritikpunkt in Bezug auf die schriftlichen Prüfungen gilt, wie bereits unter den Veränderungen der Leistungsfeststellung und Evaluation erwähnt, der Korrektur und Bewertung mittels der neuen Beurteilungsraster. Sowohl die Korrektur mit den vier empfohlenen Farben, welche die vier Sparten Erfüllung der Aufgabenstellung, Aufbau und Layout, Spektrum sprachlicher Mittel und Sprachrichtigkeit widerspiegeln, als auch die Anwendung des Bewertungsrasters des bifie werden als sehr aufwendig und kompliziert kritisiert (vgl. L2, L4, L5). Abgesehen davon wird auch die angepriesene, verbesserte Objektivität der schriftlichen Leistungsbeurteilung in Frage gestellt (vgl. L4). L4 fasst die Kritikpunkte folgendermaßen zusammen: "Lo que no me gusta tanto por ejemplo es [...] el criterio de evaluación de la expresión escrita. No lo veo tan objetivo como pretenden dar y la forma de corrección me parece un poco absurda [con] los diferentes colores, las tablas [y] las cuatro columnas."

15.3.2 Mündliche Prüfungen

Gemäß des im ersten Teil dieser Arbeit präsentierten Aufbau der neuen standardisierten Reifeprüfung, wie auch der im Kapitel „Veränderungen der Sprechkompetenz“ präsentierten Neuerungen, ist die mündliche Matura in einen monologischen und dialogischen Sprechteil unterteilt. Insbesondere die geforderte Mindestlänge des zu haltenden Monologs, als auch die vorgeschriebene Dauer des Dialogs werden seitens der Lehrkräfte als irrsinnig fordernd und sehr anspruchsvoll empfunden (vgl. L3, L5). L5 betont: „Dieses Umstellen auf das rein monologische vier bis fünf minütige Sprechen finde ich [...] in einer Sprache, die nur vier Jahre unterrichtet wird eine immense Herausforderung (L5).“ Auch L3 sieht die geforderte Dauer als zu lange und erklärt in diesem Zusammenhang weiter: „Eigentlich lernen sie ganz andere Kompetenzen, wie zum Beispiel die Kompetenz, wie überbrücke ich Zeit“.

Der zweite genannte Kritikpunkt im Zusammenhang mit den mündlichen Prüfungen wurde auch bereits erwähnt und betrifft das Verbot reine Inhalte abzufragen. Die Lehrenden sehen darin eine Verengung des Bildungsprozesses und kritisieren, dass die Allgemeinbildung der Schülerinnen und Schüler und das Fachwissen zu Lasten der normierten Kompetenzorientierung unterdrückt wird (vgl. L3, L5). L4 übt weitere Kritik am Themenpool, da die Themen vor allem in den lebenden Fremdsprachen durch sehr große Ähnlichkeit geprägt sind und sowohl Schülerinnen und Schüler, als auch Sprachenlehrende sich langweilen: „Lo unico que a mí, me molesta un poco es el temario, porque en todas las lenguas es el mismo temario y aburre mucho; por ejemplo el medioambiente, solo se adapta un poco cada asignatura“.

Weitere kritische Anmerkungen gibt es in Bezug auf das vorgegebene Format der mündlichen Aufgabenstellungen. L4 erläutert die strikten, unflexiblen Vorgaben: „Me parece también muy poca flexibilidad. Tiene que tener cuatro puntos. Hay que utilizar ciertas palabras“. Während sich manche Lehrenden gut mit der Aufgabenorientierung und dem Ziel einer Übereinkunft am Ende von dialogischen Sprechübungen und Diskussionen anfreunden konnten, kritisieren Andere diese Vorgabe als absurd und bei den Haaren herbeigezogen (vgl. L3).

15.4 Eine Normierung der Lernenden

15.4.1 Individualisierung vs. Standardisierung

Als vorrangiges Ziel der neuen Reifeprüfung wird die Vergleichbarkeit der Schülerleistungen angesehen. Diese einerseits positive und nachvollziehbare Intention der Bildungspolitik hat jedoch einen negativen Beigeschmack. Der Fokus der gegenwärtigen Entwicklung unseres Bildungssystems „führt zu einer Normierung und Standardisierung individueller Lernsubjekte und zu ihrer Reduktion auf evaluierbare und vergleichbare Lernende, deren Individualität und Subjektivität nicht ernst genommen wird (Fäcke 2013: 43)“. Auch die befragten Lehrpersonen stehen dieser Entwicklung ablehnend gegenüber und kritisieren den Verlust der Individualisierung aufgrund der vorgeschriebenen, zu erreichenden

Norm an Kompetenzen. L1 betont: „Sobald wir über die Zentralmatura reden ist Individualisierung [...] ganz klein“. Hauptsächlich im Bereich der schriftlichen Reifeprüfung sehen Lehrende keinen Ausweg: „Beim Schriftlichen kommen wir nicht drum herum. Da wissen wir die schaut so aus, da müssen wir hintrainieren (L1)“.

In Bezug auf den Unterricht hält L1 fest: „Was den Unterricht betrifft ist Individualisierung noch da, sobald ich offenes Lernen mache, zum Beispiel, lasse ich die Individualität noch zu“. Doch wie bereits im Kapitel „Veränderungen der Lehrmethoden“ beschrieben, sind es gerade diese offenen Lernformen, sowie Projektarbeiten, die durch die Standardisierung und Normorientierung immer weiter aus dem Unterricht verdrängt und durch das Training standardisierter Aufgabenstellungen ersetzt werden (vgl. L2, L3). „Persönliche Begabungen und Interessen der Schüler können nicht mehr so berücksichtigt werden wie früher, in keiner Hinsicht, nicht bei der Zeiteinteilung bei der Schularbeit, nicht bei den Interessen [...], denn ich muss bestimmte Standardthemen durchnehmen (L5)“. Außerdem erklärt L5 den Untergang der herausragenden Schülerinnen und Schüler durch diese Normierung, da individuelle Begabungen nicht mehr denselben Raum haben wie früher (vgl. L5).

Zusammenfassend gibt L5 klar zu verstehen: „Vergleichbarkeit einer Matura ist gut, aber Zwangsjackenverabreichung und über den Kamm scheren find ich ganz ganz schrecklich.“ „Sämtliche individuelle Gegebenheiten von Schülern jetzt in Bezug auf Tempo, auf Arbeitsweise, auf mir selbstständig auszusuchen, als Schüler nämlich, in welcher Zeit ich diese Formate erledige, das fällt jetzt alles weg. Alle werden wie die Schafe geschoren, eine schöne breite Masse soll herangezüchtet werden, die alle nur mehr so funktionieren, wie sich das ein paar da oben vorstellen“.

15.4.2 Kreativität

Auch die bereits unter dem Punkt „Rolle der Kreativität“ erläuterten Veränderungen inkludieren einige Kritikpunkte seitens der in der Praxis tätigen

Lehrpersonen. Generell ist der Eindruck entstanden, dass der Kreativität der Lernenden, vor allem bei Prüfungen, kaum mehr Gewicht beigemessen wird (vgl. L2, L3). Insbesondere im Bereich der schriftlichen Textproduktion kritisieren die Lehrkräfte die geringe, vorgegebene und bis zu einer Schwankung von maximal zehn Prozent einzuhaltende Wortanzahl, welche eine Einschränkung der individuellen Ideen und kreativen Ausdrucksweisen der Schülerinnen und Schüler zur Folge hat (vgl. L1, L4, L5). Darüber hinaus minimiert sich die Kreativität durch den Wegfall der Spezialgebiete (vgl. L3) und die Vorgabe bestimmter Unterpunkte bei der mündlichen Prüfung, die durch die Kandidaten eingebaut werden müssen (vgl. L5). Zu guter Letzt können auch im Unterricht selbst nur noch wenige kreative Lern- und Übungsphasen angeboten werden, da der Zeitdruck diese kaum noch zulässt und sich stattdessen ein gezieltes, normorientiertes Üben geforderter Kompetenzen in den Vordergrund drängt (vgl. L2, L3).

15.4.3 Bildung ist mehr

„Völlig normiert muss ich jetzt vorgehen, damit ich den Schülern normiert das beibringe, was sie dort dann normiert zu zeigen haben. Das ist eine Katastrophe im wahrsten Sinn des Wortes (L5).“

Während sich Bildungsprozesse immer strenger an europäischen Standards und von der Arbeitswelt geforderten Normen orientieren, gehen andere wichtige, oftmals nicht überprüfbare Inhalte und Fertigkeiten verloren. Wie L3 betont ist nicht alles messbar, und doch verengt sich der Fokus des Unterrichts mehr und mehr auf die leicht überprüfbaren Kompetenzen, während Bereiche, wie literarisches und kulturelles Verständnis vernachlässigt werden. Obwohl gerade die AHS ihren Ausbildungsschwerpunkt im Bereich der Allgemeinbildung haben sollte, gehen laut den Lehrkräften vor allem diese Inhalte im Fremdsprachenunterricht verloren (vgl. L5). Insbesondere der Bezug zur Arbeitswelt, sowie die Methode des „teaching-to-the-test“ drängen sich immer weiter in den Vordergrund. L3 hebt folgendes hervor: „Die Frage ist wer will was bei dieser Matura! Das ist teilweise die Wirtschaft und Industrie, die gewisse Vorstellungen haben und so konzipieren sie auch die neue Matura.“ „Man soll [...]

[die Lernenden] gut abstimmen auf die Notwendigkeiten der Arbeitswelt, aber die AHS ist mehr und Bildung ist auch mehr.“ L1 gibt außerdem zu bedenken: „Man lernt ja jetzt nicht nur für die Matura, sondern man will ja Spanisch lernen, auch wenn man über die Türschwelle aus der Schule herausgeht“.

15.5 Lehrende in der Zwangsjacke

Die Entscheidungsfreiheit wie die Lehrkräfte ihren Fremdsprachenunterricht gestalten und worauf sie besonderen Wert legen, wird durch die Normierung der Anforderungen, durch die vorgegebenen, standardisierten Prüfungsformate, sowie durch die verpflichtenden Korrektur- und Bewertungsvorgaben der Schülerleistungen mittels der vom bifie zur Verfügung gestellten Beurteilungsraster stark reduziert. Diese Einengung der freien Spielräume (vgl. L2) und der unterrichtsbezogenen Entscheidungsfreiheit führt zu starker Kritik seitens der Lehrenden. L5 konkretisiert: „Ich fühle mich momentan wie in einer Zwangsjacke.“ „Ich habe den Eindruck, dass ich 25 Jahre einen exzellenten Unterricht gemacht hab und muss mich jetzt in einer Zwangsjacke bewegen, in einem Raster, der von oben bis unten vermessen, ausgemessen, ausgelotet wird, wo ich mich in meiner persönlichen Freiheit als Lehrerin sehr eingeschränkt fühle, in der Umsetzung des Unterrichts sehr eingeschränkt fühle und diese Zwangsjacke weiter an die Schüler geben muss“. Auch L3 fühlt sich entmündigt und deklariert: „Wir werden zu Buchhaltern dessen was vorgegeben ist“. In weiterer Folge ergeben sich aus dieser Einschränkung an Entscheidungsfreiheit und dem Vorschreiben von Bestimmungen, die zur sogenannten Qualitätssicherung des Unterrichts beitragen sollen, bereits Motivationsverluste seitens der in der Praxis tätigen Lehrpersonen. So gesteht etwa L3 (vgl.), dass die Lust am Unterrichten dadurch ein Bisschen gesunken ist. Gleichzeitig stehen die Lehrenden jedoch einen Mehraufwand an Arbeit, Ressourcen und Zeit gegenüber, um die neuen Anforderungen abdecken zu können und um die Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf die neue Reifeprüfung vorzubereiten.

16 Zusammenfassung

Das Ziel der österreichischen Bildungspolitik unser Schulsystem zu verbessern, in dem eine internationale Vergleichbarkeit von Leistungen, ein transparentes und objektives Beurteilungsverfahren, sowie die Durchsetzung der Kompetenzorientierung angestrebt werden, klingt in erster Linie nachvollziehbar und erstrebenswert. Die praktischen Maßnahmen, die zur Durchsetzung dieser Ziele führen sollen, gelten jedoch als nicht ausreichend ausgereift und bringen dadurch große Verunsicherung mit sich. Trotzdem muss im Schuljahr 2014/2015 erstmals die neue, standardisierte und kompetenzorientierte Reifeprüfung an allen österreichischen allgemeinbildenden höheren Schulen verpflichtend durchgeführt werden.

Die in dieser Diplomarbeit analysierten Veränderungen des Spanischunterrichts unter Maßgabe der neuen, standardisierten Reifeprüfung zeigen, dass diese bereits großen Einfluss auf die tägliche Unterrichtspraxis genommen hat. Sowohl im Bereich der Unterrichtsmaterialien und der Unterrichtsmethoden, wie auch bei der Leistungsfeststellung und Evaluation konnten einige Veränderungen festgestellt und aufgezeigt werden. Während die in der Praxis tätigen Lehrkräfte einerseits der Kompetenzorientierung durchaus positiv gegenüberstehen und insbesondere die Aufwertung der verschiedenen Kompetenzbereiche, die gleiche Gewichtung im Zuge der Leistungsbeurteilung, die Trainierbarkeit und die Lerner Orientierung gut heißen, wird andererseits die Standardisierung und Normorientierung stark kritisiert und als ein „Über den Kamm scheren“ von Individuen bezeichnet. Zusätzlich zu der Normierung der Lernenden, sinkt die Motivation der Lehrpersonen aufgrund der strengen und zahlreichen Vorgaben im Bereich der Erstellung der Aufgabenstellungen, sowie der Bewertung von Schülerleistungen. Außerdem kämpfen die Lehrenden stets gegen den großen Zeitdruck an, der vor allem durch die Einführung neuer Prüfungsformate und Beispieltypologien weiter angestiegen ist und in Folge dessen Projektarbeiten und offene Lernformen immer weiter aus dem Unterricht verdrängt. Weitere Kritikpunkte gibt es in Bezug auf nicht vorhandenes oder wenig ausgereiftes, angepasstes Unterrichtsmaterial, wodurch die Lehrkräfte gezwungen sind selbst

Materialien zu erstellen. Während also Individualisierung und kreatives Arbeiten einer Standardisierung und Normorientierung weichen müssen, neue Prüfungsformate teilweise absurd erscheinen, Lehrkräfte in eine Zwangsjacke gesteckt, ohne adäquates Material arbeiten müssen und die vorhandene Unterrichtszeit ohnehin nicht ausreicht, um eine optimale Ausbildung im Fremdsprachenunterricht Spanisch zu gewährleisten, scheint die, auf dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen basierende Kompetenzorientierung, neben der angestrebten Vergleichbarkeit, das einzig Positive zu sein, das die neue, standardisierte Reifeprüfung mit sich gebracht hat.

17 Resumen

La introducción del nuevo examen del bachillerato en los colegios de formación general (AHS) es una intervención directa de la política educativa en el sistema de educación de Austria. El objetivo que se ha fijado en dicha política es mejorar el sistema por la consecución –dentro de la comparativa internacional- de los rendimientos escolares de los alumnos, a través de un procedimiento de valoración objetivo y transparente, y con la consolidación de la orientación hacia las competencias. La realización obligatoria del nuevo examen de bachillerato a partir del curso 2014/2015 en los colegios de formación general (AHS) no solamente influye la forma del examen final, sino también en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Esta tesina trata de la influencia del nuevo, estandarizado examen del bachillerato y las consecuencias de su introducción para la clase de español como lengua extranjera.

La primera parte de la tesina presenta los fondos políticos y teóricos, así como la estructura del nuevo examen final y las medidas de preparación de los profesores y de los alumnos. El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) funciona como la base de los cambios. Contiene descripciones de los objetivos de aprendizaje y de las competencias diferentes que los alumnos tienen que conseguir. La estandarización de los objetivos de aprendizaje contribuye a la transparencia de las exigencias, a la homologación internacional de los rendimientos y por fin al aumento de la movilidad europea (vgl. Trim, et al. 2000: 14). El fundamento del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas consta del enfoque orientado a la acción, de la revisión de las competencias adquiridas y de una evaluación equilibrada de estas destrezas. Los alumnos son descritos como actores que usan la lengua de manera comunicativa para conseguir un propósito. Para obtener la competencia de resolver diferentes situaciones comunicativas y reales, tienen que aprender el uso de la comunicación metódica, orientada hacia el interlocutor / la interlocutora. Significa que los métodos tradicionales que solamente focalizan el aprendizaje en la gramática y el léxico no satisfacen las exigencias de este nuevo enfoque orientado a la acción y a la comunicación efectiva, por lo que tienen que

retroceder frente a nuevos métodos y nuevas formas de enseñanza. El objetivo final es una apertura de la enseñanza institucionalizada hacia la realidad extraescolar. Por eso, los alumnos tienen que aprender las lenguas de forma independiente y por cuenta propia, mientras que el papel del profesor / de la profesora cambia hacia un acompañante y moderador en la clase (vgl. Gründwald, Küster 2009: 116). Para distinguir los niveles diferentes de la competencia comunicativa, el MCER usa seis niveles de referencia. Los niveles A1 y A2 presentan el usuario básico, B1 y B2 el usuario independiente y C1 y C2 el usuario competente. Para la aprobación del nuevo, estandarizado examen del bachillerato en español se necesita el nivel B1. Además, el MCER hace una distinción entre las competencias receptivas, que incluyen la comprensión auditiva y lectora, y las competencias productivas comprendiendo la producción oral y escrita. El actual plan de estudios de los colegios de formación general (AHS), que existe desde julio 2004 refleja los valores del MCER en las clases de español como lengua extranjera, como por ejemplo las descripciones de las destrezas diferentes o la competencia comunicativa como el objetivo de mayor importancia.

Las competencias receptivas y productivas también representan las partes del nuevo examen del bachillerato. Junto a la estandarización, la orientación hacia las competencias tiene gran importancia y la adquisición duradera de las destrezas está en el centro de las clases de idiomas. El nuevo examen del bachillerato tiene lugar de forma estandarizada y central a la misma fecha en Austria a nivel nacional. El *Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung* (bifie) elabora los ejercicios y es responsable de la realización del nuevo examen del bachillerato. En total, el examen final está formado por tres columnas. La primera columna presenta un trabajo escrito de aspecto científico, que debe representar los intereses individuales de los alumnos, por lo que pueden elegir el tema y el profesor responsable. La segunda columna presenta los exámenes escritos y la tercera columna los exámenes orales. En el caso de las lenguas extranjeras el examen escrito está subdividido en las partes de la comprensión auditiva, la comprensión lectora, el lenguaje en contexto y la producción de dos textos escritos. El bifie usa varios formatos diferentes como elección múltiple, la clasificación, textos con huecos para completar o respuestas cortas. Los textos

escritos tienen que tener aproximadamente 400 palabras en total y no está permitido usar un diccionario. Cada parte del examen escrito equivale a un cuarto de la nota final. El examen oral se basa en una selección de tópicos. Al examen oral cada alumno / alumna saca dos temas de estos tópicos y tiene que elegir uno, sobre el que va a hablar. El examen oral consta de un monólogo y un diálogo. En cuanto a la corrección y la evaluación también hay reformas. Para corregir los exámenes escritos el profesor / la profesora tiene que usar el esquema del bifie. En las clases de idiomas usa una clave para corregir la comprensión auditiva y lectora, así como la parte del lenguaje en contexto, y otra tabla para la corrección y evaluación de la parte escrita. Respecto a los textos escritos, el profesor / la profesora evalúa el cumplimiento de la tarea, la estructura y la composición, los recursos lingüísticos y la exactitud. Los objetivos de la introducción de los criterios de evaluación obligatorios son el aumento de la justicia y de la objetividad. El cambio del examen final presenta un gran desafío, no sólo para los alumnos, sino para la mayoría de los profesores también. La preparación de los alumnos tiene que abarcar del primer curso hasta el último. Para la preparación precisa de los alumnos hay modelos de exámenes estandarizados. Estos modelos reproducen el nuevo examen del bachillerato e incluyen las competencias diferentes, así como las correcciones; así mismo, estos exámenes son evaluados con los esquemas del bifie. Las medidas de preparación para los profesores incluyen eventos de información, cursos de capacitación, así como apoyo y materiales en línea en las páginas del ministerio federal (*Bundesministerium für Bildung und Frauen*) o del bifie.

La segunda parte de la tesina discute la dimensión de la realización de las reformas teóricas en la práctica de las clases de español como lengua extranjera en los colegios de formación general (AHS) en Austria. Con ayuda de entrevistas cualitativas con expertos, informaciones auténticas fueron recogidas. El grupo destinatario eran profesores de español que dan clases en los colegios de formación general en Viena y Baja Austria, en los que realizan el bachillerato en español como segunda o tercera lengua extranjera. Otra condición que cumplían estos profesores era la gran experiencia previa en la práctica, que variaba entre nueve y 33 años. En total, cinco profesores comentaron los cambios en las clases

de español y el nuevo examen del bachillerato. La mayoría de los entrevistados participaron en una de las pruebas del nuevo examen o en los estudios de campo del bifie. Las entrevistas se concentraban en los cambios del material didáctico, los cambios de los métodos, la evaluación y el nuevo examen del bachillerato y la orientación hacia las competencias en general.

La base de una preparación efectiva y adecuada de los alumnos para el nuevo examen del bachillerato es la armonización del material didáctico a las nuevas necesidades y exigencias. Los entrevistados explicaron que, cuanto antes empiezan con el material adaptado y presentan los ejercicios como los del examen del bachillerato, mejor y más fácil es para los alumnos. Mientras que los profesores que todavía usan materiales viejos en los grados elementales, destacan que es imprescindible trabajar con nuevos libros y materiales amoldados en los grados superiores, por la simple razón de que no es algo nuevo para los alumnos cuando escriben el examen final. Esta razón es un aspecto muy importante, porque si la inseguridad aumenta a causa de la falta de la práctica, también aumenta el miedo del examen del bachillerato y el miedo del fracaso. Los profesores fijan la atención especialmente en la práctica equilibrada y regular de las cuatro destrezas: oír, leer, hablar y escribir, que se fundan en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. Por eso, también eligen libros, que se basan en la orientación hacia las competencias. En general, la oferta de libros y manuales, que cumplen las exigencias del nuevo examen del bachillerato todavía es muy limitada. Al lado de manuales específicos para la preparación, solamente encontramos el libro “Perspectivas” en el mercado austríaco, que incluye los ejercicios adaptados y los formatos nuevos. Así muchos profesores eligen libros nuevos, que focalizan las competencias diversas, pero que no cumplen los criterios de la estandarización de los ejercicios del nuevo examen del bachillerato. Generalmente usan el libro como una base, que tienen que complementar con otros materiales. Muchas veces producen estos materiales adicionales por cuenta propia, lo que requiere mucho tiempo. En particular, los materiales y actividades para entrenar la competencia de la producción oral no son suficientes, por lo que los profesores tienen que elaborar y adaptar actividades diferentes. Un cambio positivo en cuanto a la destreza oral, es que los profesores reconocen la

importancia de esta y prestan atención a la integración de la misma en la clase de idiomas. Especialmente se usan juegos de roles y debates en grupos pequeños para entrenar el diálogo en actividades auténticas, como por ejemplo un diálogo en el restaurante entre el camarero y el cliente, durante la compra en una tienda o en el médico. Más difícil es la práctica del monólogo en la clase, ya que la cantidad de los alumnos es demasiado grande para entrenar este tipo de comunicación en la clase sin perder mucho tiempo. Mientras que algunos profesores solamente usan presentaciones para practicar el monólogo, otras establecen fases de silencio para la preparación o usan actividades cortas desde el nivel básico. Otro área en la que faltan materiales y ejercicios es la del lenguaje en contexto. Significa que es otra vez tarea de los profesores encontrar y elaborar actividades adecuadas, lo que resulta un aumento de la inversión de tiempo y una cantidad de trabajo adicional.

Los profesores han criticado duramente los materiales del bifie, los cuales se pueden encontrar en la página web del instituto. Aunque los materiales no satisfacen a los profesores, se ven obligados a usarlos, porque el bifie es la única fuente fiable para saber cómo será el nuevo examen del bachillerato y para encontrar ejercicios parecidos, que cumplen las exigencias de la estandarización. Según los entrevistados, las actividades de la comprensión lectora y la comprensión auditiva son las más útiles. Al contrario critican la dificultad de los ejercicios, la actualización atrasada de los materiales y los temas de algunos textos. Aunque los intereses de los alumnos y su entorno vital tienen gran importancia al nivel B1, los materiales del bifie desatienden estas exigencias. A causa de la crítica, los profesores solamente usan el material del bifie para los deberes o para enseñar en la clase, pero nunca para los exámenes. Significa que los materiales del bifie solamente ayudan en forma parcial y la mayoría necesita de ser adaptada a los alumnos y sus necesidades. Por esto, es decisión del profesor / de la profesora los materiales que puede usar, qué materiales adapta y qué materiales elabora por cuenta propia, para enseñar la competencia comunicativa, el contenido y los nuevos formatos al mismo tiempo.

Los cambios de métodos en la clase de español desde la introducción del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas y el nuevo examen del bachillerato varían mucho entre los profesores. Algunos explicaron que no había habido cambios graves en su estilo de enseñanza, mientras que otros constataron cambios en cuanto a la concienciación de las competencias y la destreza de hablar en especial, así como con vistas a la importancia del *teaching-to-the-test*. Más cambios presentaron considerando la autenticidad, los formatos abiertos de aprendizaje (como estaciones de trabajo o proyectos) y los métodos para el autoaprendizaje. Por último, también encontraron cambios en la enseñanza de la gramática y del léxico, así como en la enseñanza frontal, tanto como en el rol del profesor / de la profesora.

En cuanto al MCER y la adaptación de la enseñanza, así como la evaluación, la concienciación de las competencias tiene gran importancia. Los alumnos tienen que entender la relación entre las exigencias teóricas y el uso práctico de las cuatro competencias. Como el profesor / la profesora no puede averiguar con cada alumno / alumna con qué competencia encuentra dificultades, es imprescindible que se dé la comprensión de las exigencias básicas. Solamente si los alumnos pueden distinguir en qué áreas tienen problemas, será posible ofrecer medidas de fomento adecuado y facilitar ejercicios adicionales para el progreso individual. Por consecuencia, la comprensión de las competencias también hace posible el aprendizaje autónomo a través de la autoevaluación. En este contexto el error siempre vale como un indicador de camino, que dirige la enseñanza en la dirección correcta. Otro cambio fundamental que hay en la enseñanza de la destreza comunicativa oral, es que la interacción metódica resulta el centro de interés. La práctica de monólogos y diálogos requiere una planificación modificada de la enseñanza, por lo que las actividades nuevas exigen mucho tiempo. Los juegos de roles en general presentan un método popular entre los profesores, que permiten traer situaciones auténticas de la vida real en la aula de clase. Al nivel superior los profesores usan discusiones para preparar a los alumnos para el examen del bachillerato oral. La base de los diálogos presenta el enfoque por tareas, que explica que los interlocutores tienen que usar su competencia comunicativa para obtener un objetivo. A causa de la

gran cantidad de alumnos la realización de monólogos en la clase se considera difícil. Para aprobar el examen final, los profesores también les enseñan a los alumnos estrategias y tácticas de la comunicación. Esas estrategias les ayudan para alcanzar el mínimo tiempo de conversación durante el examen. También necesitan varias estrategias para la solución de las tareas. El cambio de las modalidades de los ejercicios influye significativamente sobre los métodos de enseñanza, porque la práctica de tácticas relacionadas con los ejercicios resulta muy importante desde la introducción de la evaluación estandarizada. Especialmente el séptimo y último curso están influenciados por el entrenamiento de los formatos modificados y de las tipologías nuevas. Si bien esta práctica roba mucho tiempo que falta para enseñar contenidos detallados, los profesores dicen que un *teaching-to-the-test* es indispensable para preparar los alumnos para el examen del bachillerato.

Una consecuencia más es la reducción de métodos de la enseñanza autónoma, como estaciones de trabajo o proyectos, por falta de tiempo y por la cantidad de trabajo con los formatos nuevos. Significa que proyectos a largo plazo, tanto como formas de enseñanza independiente tienen que retirarse por la estandarización. Al mismo tiempo la enseñanza frontal se aprecia como un método para dar explicaciones y para empezar un tema nuevo. Por otro lado, los profesores rechazan la enseñanza frontal para la presentación de contenido. Respecto a la gramática y el léxico hay conformidad entre los profesores que todavía tiene que estar aprendido, practicado y revisado. Los cambios son limitados respecto a la presentación del léxico y la evaluación de la gramática. La efectividad de las viejas libretas de vocabulario es cuestionada continuamente por los profesores. Ahora el léxico se presenta en frases y en un contexto, por lo que los alumnos pueden usar el vocabulario vinculado a situaciones adecuadas. A causa de la prohibición del uso de un diccionario en el examen del bachillerato, los profesores se sienten forzados a examinar el aprendizaje del léxico más regular y de forma más estricta. La evaluación del vocabulario, tanto como de la gramática no ocurre de forma aislada, sino contextualizada, como en la parte del 'lenguaje en contexto' del examen. Como último cambio en cuanto a los métodos hay modificaciones del rol del profesor / de la profesora. Para aumentar el tiempo de conversación de los

alumnos, los profesores usan formas sociales de enseñanza, como por ejemplo trabajos en grupo. Durante estas actividades, toman el rol de un acompañante y entrenador y se ponen los alumnos como figura central. Por eso, también se ha cambiado el rol de los alumnos, que tienen que asumir la responsabilidad de su aprendizaje. Además se ven obligados que ser más activos en la clase.

En referencia a la evaluación, los cambios más determinantes se refieren a la corrección y evaluación según los criterios obligatorios y mediante los esquemas desarrollados del bifie. En ese punto la introducción del estandarizado examen del bachillerato ya muestra consecuencias en los cursos inferiores. Para los profesores es obligatorio usar los esquemas del bifie para la corrección de exámenes desde el séptimo curso. Aunque la mayoría de los profesores ya empieza antes de corregir los exámenes y otros trabajos, como deberes, según los criterios nuevos, los critican, porque los ven como otro desafío más complicado, como un aumento de la cantidad de trabajo adicional, así como una normalización demasiado exigente. Otro cambio crucial y positivo se presenta con la evaluación equilibrada de las competencias, en vez de la evaluación de conocimientos técnicos. Especialmente en los cursos superiores, los profesores prestan atención a este equilibrio. Sin embargo, también critican la negligencia de los contenidos de formación universal.

Según los profesores la ventaja más importante de la estandarización del examen del bachillerato es la comparativa internacional de los rendimientos escolares de los alumnos. Los aspectos positivos de la orientación hacia las competencias también son más prácticos y conducen a la integración en la clase de español como lengua extranjera. Además, los profesores ven la evaluación equilibrada como un método justo para ganar una impresión final de las destrezas disponibles. Por último, mencionan el entrenamiento de las competencias, el aumento de la objetividad y el temario del examen oral como ventajas del nuevo examen estandarizado.

Mientras que la política educativa elogia la estandarización y el nuevo examen del bachillerato como un desarrollo positivo del sistema de la educación austriaca, las

opiniones de los profesores no son tan positivas. El primer punto de crítica refiere a la premura de tiempo. Especialmente en el cambio de las modalidades del examen y de los formatos de los ejercicios lo que conlleva un esfuerzo adicional, que roba mucho tiempo. Por consecuencia no queda tiempo para formatos de la enseñanza que focalizan el autoaprendizaje, como las estaciones de trabajo. Significa que los profesores siempre están ante el dilema de decidir entre la práctica de los formatos nuevos y los métodos pedagógicos. Además, la premura de tiempo implica, que el aprendizaje de la cultura y civilización, tanto como las competencias interculturales se queden en la estacada. Otro aspecto crítico en referencia al tiempo es el momento de la introducción del nuevo examen del bachillerato. Los profesores no se sentían bien preparados, por lo que la introducción ha llevado a la sobreexigencia y desesperación en muchos casos. Adicional a la falta del material adecuado, también se ha criticado los formatos nuevos y la corrección y evaluación con los esquemas del bifie: especialmente los textos para completar, las normas para la producción de los textos escritos, así como la duración mínima del monólogo y del diálogo en el examen oral.

Según la opinión de los profesores la normalización de los alumnos es el aspecto más negativo de la introducción de los estándares. El objetivo de la comparativa tiene por resultado la pérdida de la individualización. Todos los aspectos individuales, como el modo de trabajar o el ritmo de trabajo están normalizados para producir una masa uniforme. Junto con la individualización hay una pérdida de la creatividad, a causa de las normas estrictas. Mientras que el *teaching-to-the-test* se convierte en el foco de interés, las necesidades y las potencias individuales pierden importancia. Aparte de la negligencia de los intereses individuales de los alumnos, también el trabajo de los profesores está sujeto a la normalización. A causa de la estandarización de las exigencias y de los formatos de los exámenes, tanto como por la introducción obligatoria del uso de los esquemas de corrección y de evaluación, el poder decisorio de los profesores queda reducido al mínimo. Los profesores comentaron que se sienten como en puesto bajo tutela o como en una camisa de fuerza, que lleva a una reducción de la motivación.

Los cambios de las clases de español analizados en esta tesina, bajo la introducción del nuevo, estandarizado examen del bachillerto muestran, que este ya tiene gran influencia en la práctica. Tanto en la área del material y de los métodos, como en cuanto a la evaluación lo que hace posible entender las diferencias. Mientras que los profesores soportan la orientación hacia las competencias y consideran la evaluación equilibrada como positivo, critican a la estandarización y normalización y las describen como “medirlo todo por el mismo rasero”. Los profesores siempre tienen que luchar contra la premura de tiempo y contra la inversión suplementaria de trabajo, que resulta de la introducción de los formatos nuevos y de la falta del material adecuado. Mientras que la individualización y la creatividad tienen que retirarse a causa de la estandarización y de la normalización, los formatos parecen un poco absurdos, los profesores se sienten como en una camisa de fuerza y tienen que trabajar sin materiales adaptados y el tiempo disponible nunca es suficiente para asegurar una formación óptima en las clases de idiomas, la orientación hacia las competencias y la comparativa parecen ser los únicos aspectos positivos del nuevo examen del bachillerato.

18 Verzeichnis der Lehrkräfte

	L1	L2	L3	L4	L5
Geschlecht	weiblich	männlich	männlich	weiblich	weiblich
Unterrichtsfächer	Sp, It	Sp, E	Sp, PuP, Rel	Sp	Sp, F
Lehrtätigkeit in Jahren	10	9	33	20	25
Teilnahme an Schulversuchen	nein	ja	nein	ja	nein
Teilnahme an Feldtestungen	ja	nein	nein	ja	ja

E = Englisch

F = Französisch

It = Italienisch

PuP = Psychologie und Philosophie

Rel = Religion

Sp = Spanisch

19 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Globalskala der Referenzniveaus	15
Abbildung 2: Reifeprüfungsmodell neu AHS	27
Abbildung 3: schriftliche Reifeprüfung lebenden Fremdsprachen	31
Abbildung 4: Formate für die Überprüfung von Lese- & Hörverstehen und SiK	39

20 Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara; Vences, Ursula. 2011. „Die Bedeutung des Kompetenzbegriffs für die Unterrichtsentwicklung und Forschung in der Spanischdidaktik“. In Abendroth-Timmer, Dagmar; Bär, Marcus; Roviró, Bàrbara; Vences, Ursula (Hrsg.). *Kompetenzen beim Lernen und Lehren des Spanischen: Empirie und Methodik*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 9-40.
- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter. 2009. „Handlungskompetenz und handlungsorientierter Unterricht“. In Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.). *Englischunterricht. 4. Auflage*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 23.
- Bär, Marcus. 2013. „Kompetenzorientierte Lernaufgaben als Mittel zur Umsetzung der Bildungsstandards“. In Bär, Marcus (Hrsg.). *Kompetenz- und Aufgabenorientierung im Spanischunterricht. 1. Auflage*. Berlin: Verlag Walter Frey, 7-27.
- Bausch, Karl-Richard. 2003. „Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen“. In Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 111.
- Beer, Rudolf; Benischek, Isabella; Brock, Rainer; Habringer, Gerhard; Herland, Gabriele; Mürwald-Scheifinger, Elisabeth; Scherf, Susanne; Staud, Herbert; Weber, Waltraud; Werbowsky, Ira; Zöchlinger, Brigitte. 2011. *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis*. Graz: Leykam.
- Born-Lechleitner, Ilse; Moser, Wolfgang; Weitensfelder, Daniela. 2009. „Lehrwerke für Fremdsprachen und das Kompetenzmodell Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GERS)“. *ÖSZ Praxisreihe* Heft 10, 4-8.
- Brock, Rainer; Horak, Angela; Lang-Heran Heidrun; Moser, Wolfgang; Schatzl, Zita; Schlichtherle, Birgit; Schober, Michael. 2008. „Leistungsfeststellung auf der Basis des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS)“. *ÖSZ Praxisreihe* Heft 8, 5-15.
- Burwitz-Melzer, Eva. 2009. „Von Inhalten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht“. In Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung: Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 34-42.

- Caspari, Daniela; Grünewald, Andreas; Hu, Adelheid; Küster, Lutz; Nold, Günter; Vollmer, Helmut Johannes; Zydati, Wolfgang. 2008. „Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung“. *Positionspapier von Vorstand und Beirat der DGFF*, 6.
- Cesnik, Hermann; Dahm, Stefan; Dorninger, Christian; Dousset-Ortner, Eva; Eberharter, Kathrin; Fless-Klinger, Regina; Frebort, Martina; Friedl-Lucyshyn, Gabriele; Frötscher, Doris; Gleeson, Robin; Pinter, Anna; Punter, Joachim Fritz; Reif-Breitwieser, Susanne; Sattlberger, Eva; Schaffenrath, Florian; Sigott, Günther; Siller, Hans-Stefan; Simon, Peter; Spöttl, Carol; Steinfeld, Jan; Süß-Stepancik, Evelyn; Thelen-Schaefer, Irene; Zisser, Bernd. 2013. *Standardisierte kompetenzorientierte Reifeprüfung / Reife- und Diplomprüfung: Grundlagen-Entwicklung-Implementierung*. Wien: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung.
- Cink, Pavel. 2005. „Plenarreferat: Sprachen – eine Kernkompetenz in einem Europa von morgen“. *ÖSZ Fokus* Band 3, 9-19.
- Fäcke, Christiane. 2013. „‘Weiche Kompetenzen‘ als Prüfstein zur Integration von Bildung und Standards“. In Grünewald, Andreas; Plikat, Jochen; Wieland, Katharina. (Hrsg.). *Bildung – Kompetenz – Literalität*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 36-46.
- Fäcke, Christiane. 2012. „Evaluation interkultureller Kompetenzen? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht“. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik*. Heft 6, 9-21.
- Fäcke, Christiane. 2011. *Fachdidaktik Spanisch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co.KG.
- Gnutzmann, Claus. 2010. „Sprachliche Strukturen und Grammatik“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 113.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz. 2009. *Fachdidaktik Spanisch: Tradition Innovation, Praxis*. (1. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Hallet, Wolfgang. 2006. *Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. 2010. „Fremdsprachendidaktik als Theorie und Disziplin“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 11-17.

- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. 2010. „Lehrpläne und Curricula“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 54-55.
- Klieme, Eckhard. 2003. *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Eine Expertise*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Mertens, Jürgen. 2010. „Aufgabenorientiertes Lernen“. In Surkamp, Carola (Hrsg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart u.a.: Metzler, 7-9.
- Meißner, Franz-Josef; Tesch, Bernd. 2010. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. (1. Auflage). Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Moser, Wolfgang. 2007. „Die Bildungsstandards für Fremdsprachen (Englisch 8. Schulstufe) vor dem Hintergrund internationaler Entwicklungen“. *Erziehung und Unterricht*. Heft 8, 613-621.
- Neuner, Gerhard. 2003. „Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick“. In Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, 231.
- Quetz, Jürgen. 2010. „Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 45-49.
- Stickel, Gerhard. 2009. „Das Europa der Sprachen“. In Blanke, Detlev; Scharnhorst, Jürgen. *Sprache System und Tätigkeit: Sprachenpolitik und Sprachkultur*. Band 57. Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Lang, 21-47.
- Stork, Antje. 2010. „Skills und Kompetenzen: Fähigkeiten und Fertigkeiten“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 64-66.
- Tanzmeister, Ingrid. 2007. „Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen und seine Bedeutung für den neuen Oberstufenlehrplan der AHS“. In Tanzmeister, Robert. *Lehren – Lernen – Motivation: Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*. Wien: Praesens Verlag, 363-392.
- Thiele, Sylvia. 2012. *Didaktik der romanischen Sprachen: Praxisorientierte Ansätze für den Französisch-, Italienisch- und Spanischunterricht*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.

Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel; Sheils, Joseph. 2000. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Straßburg: Europarat.

Weinert, Franz. 2001. „Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit“. In Weinert, Franz (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz, 17-31.

Zydati, Wolfgang. 2010. „Skills und Kompetenzen: Kompetenzen und Fremdsprachenlernen“. In Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH, 59-63.

20.1 Internetquellen

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Die Kernaufgaben, 15.10.2014, <https://www.bifie.at/bifie/kernaufgaben>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des Österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/srdp>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des Österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Rechtliche Grundlagen, 21.10.2014, <https://www.bifie.at/node/70>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Schriftliche Prüfungsfächer, 25.10.2014, <https://www.bifie.at/node/71>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Lebende Fremdsprachen, 30.10.2014, <https://www.bifie.at/node/78>.

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des Österreichischen Schulwesens, Standardisierte Reife- und Diplomprüfung / Fachdidaktische Materialien für Lehrer/innen, 13.11.2014, <https://www.bifie.at/node/73>.

Bundeskanzleramt Rechtsinformationssystem, Bundesgesetzblatt authentisch ab 2004 - BGBl. II Nr.174/2012, 21.02.2015, https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBLA_2012_II_174

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Warum eine neue Reifeprüfung?, 18.10.2014,
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html>.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, EU-Bildungskooperation, 15.10.2014,
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung/index.html>.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wie wird die künftige Prüfungskommission aussehen?, 25.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Wie_wird_die_k_nftige_Pr_fungskommission_aussehen_.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 1: „Vorwissenschaftliche Arbeit“ (VWA) mit Präsentation und Diskussion, 25.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_uhle_1_Vorwissenschaftliche_Arbeit_VWA_mit_Pr_sentation_und_Diskussion.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 2: „Klausurarbeiten“, 25.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_uhle_2_Klausurarbeiten_.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Wie sieht die neue Reifeprüfung aus?, 25.10.2014 & 19.02.2015,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Wie_sieht_die_neue_Reifepr_fung_aus_.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Was sind Kompetenzen?, 30.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_Was_sind_Kompetenzen_.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Säule 3: „Mündliche Prüfungen“, 25.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung.html#heading_S_uhle_3_M_ndliche_Pr_fungen_.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Auf dem Weg zur neuen Reifeprüfung NEU Modellschularbeiten und Leitfäden, 18.02.2015,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ms.html.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Der Weg zur kompetenzorientierten Reifeprüfung. Leitfaden zur Erstellung von Schularbeiten in der Sekundarstufe 2 – AHS. Lebende Fremdsprachen Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch, 18.02.2015,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepr_ahs_msLf_lf.pdf?4pt80n.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne der AHS-Oberstufe,
19.02.2015,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html.

Bundesministerium für Bildung und Frauen, Lehrpläne für die Pflichtgegenstände
– Lebende Fremdsprache, 22.02.2015,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_os_lebende_fs_11854.pdf?4dzgm2.

European Council, Presidency Conclusions Barcelona European Council 15 and
16 March 2002, 12.11.2014,
http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/71025.pdf.

Österreichisches Sprachenzentrum, Europäische Union und Europäische
Kommission, 10.10.2014,
http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0352.

Österreichisches Sprachenzentrum, Europarat, 10.10.2014,
http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0351.

Österreichisches Sprachenzentrum, Europäisches Fremdsprachenzentrum,
10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=0353.

Österreichisches Sprachenzentrum, Sprachenpolitik Österreich und Europa,
10.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=03.

Österreichisches Sprachenzentrum, Nationale Bildungsarbeit, 12.10.2014,
http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=032&open=61.

Österreichisches Sprachenzentrum, Internationales und Sprachen in Europa,
12.10.2014, http://oesz.at/OESZNEU/main_03.php?page=034&open=70.

Schatzl, A., Bundesministerium für Bildung und Frauen, Standardisierte,
kompetenzorientierte Reifeprüfung an AHS Schuljahr 2013/14, 26.10.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_pr_19913.pdf?4k21g5.

Tanzmeister Ingrid, Bundesministerium für Bildung und Frauen, Übersicht über die
standardisierte Reifeprüfung in den Lebenden Fremdsprachen (schriftlich),
10.11.2014,
https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/reifepruefung_ahs_ueberslf.pdf?4k21j2.

21 Lebenslauf

Angaben zur Person:

Daniela Taschke

E-Mail: daniela.taschke@gmx.at

Staatsangehörigkeit: Österreich

Wissenschaftlicher Werdegang:

2009 - 2015: Studentin an der Universität Wien

Lehramt: Unterrichtsfächer Englisch & Spanisch

2007 – 2009: Kolleg für Kultur- & Kongressmanagement HLA Baden

1999 – 2007: Bundesgymnasium & Bundesrealgymnasium Schwechat

1995 – 1999: Volksschule Gramatneusiedl

Auslandsaufenthalte:

Jänner – Juni 2013: Studienauslandssemester (Erasmus)

Spanien / Alicante

Juli 2011: Au-Pair Spanien / Madrid & La Granja

Juli-August 2010: Au-Pair Spanien / Madrid & La Granja

Sonstige Ausbildungen & persönliche Fähigkeiten:

Muttersprache: Deutsch

Fremdsprachenkenntnisse: Englisch, Spanisch

Computerkenntnisse: ECDL Computerführerschein

Diplomierte Kultur- & Kongressmanagementassistentin

Organisatorische Fähigkeiten: Planung & Durchführung von

Unterrichtseinheiten und Veranstaltungen diverser Art,

Beschwerdemanagement

Sonstige Ausbildungen: absolviertes Mentoren/Coaching Training an den

Instituten für Romanistik und Anglistik der Universität Wien